

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC

Autor: Minoru Martins Kinpara

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Minoru Martins Kinpara e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:...../...../.....

Assinatura:.....

Orientador

Orientador: Valério José Arantes

COMISSÃO JULGADORA:

2000

DEDICATÓRIA

A Deus, que sempre nos tem protegido e dado sabedoria nas batalhas da vida.

A minha companheira Degmar e minhas filhas Gabriely e Kelly, que sempre acreditaram em mim e suportaram minha ausência.

Aos meus pais Minoru e Fátima, que sempre me motivaram lutar por nossos ideais, mesmo sabendo que tudo tem um preço.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo professor Dr. Valério José Arantes, que jamais mediu esforços para me ajudar, mostrando sua honestidade, caráter e comportamento exemplar como profissional da educação.

Ao professor Dr. Carlos França, que teve um esmerado zelo profissional ao analisar minuciosamente como membro da minha banca de qualificação o trabalho que enviei, oferecendo-me subsídios e contribuindo decisivamente com suas preciosas orientações.

Às colegas da secretaria, Wanda, Nadir e, especialmente, Gislene, que sempre me atenderam com a maior atenção. Muito obrigado, pessoal !

Aos colegas do Departamento de Educação da Universidade Federal do Acre, que acreditaram em mim e me ajudaram nessa jornada.

Aos sujeitos que participaram direta e/ou indiretamente desta pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo conhecer e compreender os motivos que levam as pessoas a participarem do processo de educação superior no Acre, permanecendo na Universidade até completarem a graduação e tendo como quadro teórico a concepção de desenvolvimento humano de Abraham Harold Maslow. A teoria presta ênfase à natureza e potenciais de crescimento intrínsecos ao homem como determinantes de seu desenvolvimento pessoal.

552 sujeitos, alunos e alguns professores estudantes da Universidade Federal do Acre, são as pessoas que participaram da pesquisa. Esta se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, foi aplicado um questionário semi-estruturado para professores e alunos, visando gerar itens a serem incluídos no questionário da segunda etapa. Na segunda etapa, realizou-se análises de variância dos questionários aplicados na etapa anterior, possibilitando alguns conhecimentos sobre os principais motivos, na opinião dos alunos e alguns professores consultados da UFAC, que levam as pessoas a valorizarem a educação superior no Estado.

O resultado da análise, tanto quantitativa como qualitativa dos conteúdos dos questionários, mostra que os motivos das categorias de apreensão e aprimoramento de conhecimento e promoção do crescimento pessoal são as mais valorizadas como razão para participação dos sujeitos no processo de ensino na UFAC.

O estudo fornece indicativos que confirmam muitas das proposições da teoria maslowniana e aponta para a necessidade de consideração do fazer humano, em especial o processo educativo, como indispensável no sentido da realização e afirmação da natureza humana.

Conclui-se que o exercício do processo educativo é considerado como fundamental no sentido de maior vislumbre das possibilidades humanas. Entendemos, também, assim com Maslow, que quanto maior o exercício do processo educativo, maior o descortinar de um leque de necessidades superiores (capacidades e possibilidades humanas).

ABSTRACT

The present study has as its objective as to know and understand the reasons that make people take part in the process of superior education in Acre, staying in the university until the end of the graduation and having as theoretical basis the human development conception by Abraham Harold Maslow. The theory emphasizes nature and the potentials of the improvement, intrinsic of men, as determinants of their personal development.

552 individuals, among them, students and some students teachers of the 'Universidade Federal do Acre', are the ones that have participated in the research. Such research has been developed in two stages. In the first one, teachers and students have been given a questionnaire in order to produce items, which would be included in the questionnaire for the second stage. In the latter stage mentioned, a factorial analysis, of the aforementioned questionnaires, has been carried out enabling the recognition of the main reasons that make people give importance to superior education in Acre.

The result of the analysis, both quantitative and qualitative of the questionnaires' content, shows that the apprehension categories, the knowledge improvement, and the personal growth, are the ones mostly taken into consideration as a reason to the presence of the individuals in the teaching process at UFAC.

The study supplies signs that confirm lots of propositions of Maslow's theory and points out the necessity for considering the human making, in special the educational process, indispensable for the realization and affirmation of the human nature.

It's concluded that the educational process exercise is considered as fundamental in the sense of greater hint of human possibilities. We have also understood, together with Maslow, that the greater the educational process exercise is, the greater the range of superior necessities will be (human capacities and possibilities)

SUMÁRIO

	Página
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	01
CAPÍTULO 1 – MOTIVAÇÃO E DINÂMICA DO COMPORTAMENTO HUMANO	11
1.1. Motivação: motivo e finalidade	12
1.2. Motivação: impulso e objetivo	14
1.3. Motivação: grau de intensidade e dinâmica	15
1.4. Motivação: expectativa e disponibilidade	16
1.5. Motivação: satisfação e bloqueio da necessidade	17
1.6. Motivação: dissonância cognitiva	17
1.7. Motivação: frustração (racionalização, regressão, fixação e resignação)	18
1.8. Motivação: algumas definições	20
1.9. Motivação: seus determinantes no processo de internalização de valores socioculturais	21
1.10. Motivação: noção operacional de valor	24
1.11. Motivação: relação entre valor e comportamento humano	25
1.12. Motivação: avaliação de interesses, valores e motivos	26
1.13. Motivação: avaliação dos valores pessoais e interpessoais	27
CAPÍTULO 2 – PRINCIPAIS TEORIAS E TEÓRICOS DA MOTIVAÇÃO HUMANA	31
2.1. Teorias da motivação humana	31
2.1.1. Teoria cognitiva	31
2.1.2. Teoria hedonista	34
2.1.3. Teoria do instinto	35
2.1.4. Teoria do impulso	37
2.1.5. Teoria das necessidades ou motivos	38
2.2. Principais vultos da teoria da motivação	42
2.2.1. Área da aprendizagem	43
2.2.2. Área da personalidade	44
CAPÍTULO 3 – A CONCEPÇÃO DE ABRAHAM MASLOW SOBRE A MOTIVAÇÃO	49
3.1. A taxionomia da motivação de Maslow	52
3.2. A hierarquia de motivos de Maslow	53
3.2.1. Necessidades fisiológicas	54
3.2.2. Necessidades de segurança	55
3.2.3. Necessidades de amor	57
3.2.4. Necessidades de estima	67
3.2.5. Necessidades de auto-atualização (auto-realização)	68
3.2.6. Necessidades de deficiência e necessidades de crescimento	60
3.3. Outras necessidades	61
3.4. Outras características das necessidades instintóides	63
3.5. A auto-realização: noção fundamental da teoria maslowniana	67
3.6. Auto-realizadores “meramente sadios” e auto-realizadores “transcendentes” ou sadios	69
3.7. Experiências culminantes	71
3.8. A questão dos valores na teoria de Maslow	72
3.9. A importância do ambiente para o crescimento	74
3.10. A educação para Maslow	75
3.11. A contribuição de Maslow a Psicologia Transpessoal	77
3.12. O paralelismo entre a filosofia de Aristóteles e a Psicologia Humanista de Maslow	78
3.13. Críticas à Teoria Maslowniana	81
3.14. Estudos sobre motivação no Brasil	95
CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO NO ESTADO DO ACRE	101
4.1. Antecedentes históricos	101
4.2. Universidade Federal do Acre: histórico e características	104

4.2.1. UFAC: as concepções de universidade	110
CAPÍTULO 5 - EXPLICITAÇÃO DOS FENÔMENOS BUSCADOS, METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	117
5.1. Primeira etapa	118
5.1.1. Local e sujeitos	119
5.1.2. Instrumento	121
5.1.3. Procedimentos para aplicação do questionário piloto	121
5.1.4. Análise dos dados	122
5.1.5. Resultados	122
5.2. Segunda etapa	124
5.2.1. Sujeitos	124
5.2.2. Instrumento	127
5.2.3. Procedimento de aplicação do questionário definitivo	128
5.2.4. Análise dos dados	128
5.2.5. Resultados	129
CONCLUSÃO	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXO I (Questionário nº 1)	157
ANEXO II (Questionário nº 2)	159

LISTA DE QUADROS

Nº	Título	Página
01	Algumas definições de motivação humana	21
02	Características das publicações sobre motivação no Brasil (grupo I)	96
03	Instrumentos de avaliação das variáveis motivacionais (grupo II)	98
04	Trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III) I	99
05	Trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III) II	100
06	Categorias de motivos e respostas correspondentes	123
07	Relação das necessidades básicas, segundo Maslow, com as respostas dos sujeitos da amostra estudada	132

LISTA DE TABELAS

Nº	Título	Página
01	Evolução do número de inscritos no concurso vestibular para os cursos mantidos pela UFAC entre 1995 e 2000	7
02	Cursos oferecidos pela Universidade do Acre e números de vagas em 2000	110
03	Tipo de universitário e sexo dos sujeitos da primeira pesquisa	119
04	Curso e tipo de universitário dos sujeitos da primeira etapa	121
05	Curso e período dos sujeitos da segunda etapa	125
06	Departamento dos professores sujeitos da segunda fase	125
07	Renda familiar dos sujeitos	126
08	Distribuição das pessoas do sexo masculino e feminino por curso	127
09	Alternativas e valores das perguntas do questionário definitivo da pesquisa	129

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os sistemas sociais são produtos das forças econômicas, políticas e culturais, e também da mentalidade das pessoas que dele participam. Da mesma forma, os sistemas sociais, com seus aspectos econômicos, políticos e culturais, influenciam e moldam as mentalidades (nos níveis coletivos e individuais) das pessoas que vivem naqueles sistemas.

Freqüentemente, cientistas que se preocupam com o estado do sistema social e que trabalham para efetivar mudanças sociais, canalizam seus esforços nas áreas econômicas e políticas e buscam soluções através de atividades que influenciarão esses aspectos da organização social. O entendimento dos aspectos psicológicos dos problemas sociais é considerado secundário perante outros fatores sociais cuja influência está caracterizada como muito mais ampla e forte. Todos concordamos que a organização social tem conseqüências psicológicas para os indivíduos que fazem parte do sistema, mas, relativamente, pouca atenção é dada ao aspecto psicológico como um fator gerador dos problemas sociais e da estrutura do sistema social em si.

O trabalho do psicólogo tem valor, portanto, no sentido de ajudar a pessoa com os problemas psicológicos e psiquiátricos que resultam das tensões, desigualdades e pressões do sistema social. Seu trabalho é considerado importante, porque sempre é necessário ajudar a pessoa com dificuldades, mas não como um fator importante na arena social.

Da mesma forma, os psicólogos freqüentemente se envolvem pouco no entendimento da relação entre aspectos de consciência e problemas sociais. Eles trabalham em seus consultórios, nas empresas, nas escolas e em outras instituições, ajudando as pessoas a lidarem com seus problemas em relação a suas vidas (afetivas e sociais). Esse trabalho, por mais importante que seja, fica numa perspectiva reativa ao sistema social, negando a contribuição imensa que a psicologia pode fazer como um agente ativo de mudança da sociedade.

Estamos vivendo um momento de transição. Nosso velho paradigma, baseado na filosofia de Descartes e na ciência de Newton, está mudando (CAPRA, 1992). Em lugar do velho paradigma, que trata de causa e efeito em forma linear, estamos percebendo que a organização de nossas realidades é muito mais profunda. Estamos vendo que todas as coisas são interligadas de uma maneira viva e holística

(LEMKOW, 1990 e BETTO, 1995). Em lugar de um universo que funciona como o mecanismo de um relógio, com *a* causando *b* que causa *c* que causa *d*, etc., estamos vendo um universo que é totalidade orgânica. O modelo, que é difícil caracterizar em palavras, seria mais ou menos o seguinte: *a*, como parte da totalidade, influenciará *b* e a totalidade influencia não somente *a* mas todas as outras partes do sistema. Assim, *a* influencia *b*, e necessariamente, *b* influencia *a*.

Esse novo paradigma também tem implicações importantes para o estudo de psicologia e educação em relação à sociedade. Dando valor à psicologia e à educação, não somente como o estudo das reações individuais ao sistema social, mas como um fator importante na geração e estruturação dos sistemas sociais, podemos abrir a porta para o estudo e entendimento de processos psicológicos e educacionais em relação à mudança social. Podemos entender a relação dialética entre consciência individual e estrutura da sociedade: quais são as influências da sociedade na consciência através dos valores, e o inverso, quais são as influências da consciência individual na sociedade. Podemos estudar o papel da consciência individual na formação e perpetuação das estruturas sociais, econômicas e políticas e no estabelecimento e manutenção dos valores culturais.

Uma das conseqüências do paradigma holístico é o fato de que podemos considerar a possibilidade de que mudanças sociais não são potencializadas somente através da ação política, visando à reestruturação dos aspectos econômicos e sociais de uma determinada sociedade, mas também através de mudanças no nível da consciência de indivíduos daquela sociedade.

Nesse sentido, é do nosso entendimento que o trabalho através do sistema educacional é uma das maneiras mais profundas de formar cidadãos com consciência e características psicológicas que podem ajudar na criação de uma sociedade mais justa. Assim sendo, é de fundamental importância conhecermos os motivos que impulsionam as pessoas a participarem do processo educacional.

Este estudo tem como quadro teórico a concepção de desenvolvimento humano de A.H. Maslow. O problema examinado refere-se aos motivos que levam as pessoas a procurar o ensino superior da Universidade Federal do Acre, nele permanecendo até a conclusão dos seus cursos, apesar dos baixos índices de qualidade.

A teoria da motivação de Maslow para nós é de fundamental importância, pois está fundamentada numa visão holística da personalidade. O termo holístico, do grego *holos*, que significa todo ou completo, foi utilizado primeiramente por SMUTS (1961), que aplicou seu conceito ao desenvolvimento da personalidade. De acordo com o autor, a culminação do longo processo de criação progressiva está no desenvolvimento da personalidade, que é a fase culminante do grande movimento holístico no universo, ou seja, é a consubstanciação suprema do Holismo, em suas tendências tanto individuais como universais.

De modo geral, as principais proposições que sustentam uma teoria holística da personalidade, citadas por FRICK (1975) são:

1. O organismo humano possui natureza intrínseca de necessidades e tendência direcionadas que controlam e guiam o desenvolvimento da personalidade humana, devendo o organismo permanecer nessas direções para assegurar o crescimento sadio, onde o modelo holístico para a organização e crescimento da personalidade é biológico.
2. Há um ímpeto natural do organismo no sentido de uma autodeterminação ou autodefinição para explorar e ampliar os potenciais e capacidades da pessoa, para enriquecer sua vida e seu desenvolvimento.
3. A necessidade de estabelecer unidade e autoconsciência, por um lado, e anseio de nova estimulação que leva a mudanças, renovação e crescimento, por outro, abrange o conceito de individuação ou de auto-realização.
4. Os anseios e as tendências direcionais mais básicas do organismo humano são positivos em natureza, onde nos esforços humanos de realização, há orientação nitidamente social; as conseqüências reativas da frustração de necessidades associadas às tendências direcionais básicas apresentam-se sob a forma de comportamentos negativos, destrutivos, dirigidos contra outros ou contra o eu.
5. Existe processo organísmico de avaliação inerente ao indivíduo; quando esse processo evolui para um sistema de valores, converte-se no núcleo integrador da personalidade.

6. A base dos critérios universais de personalidade sadia é dada pelas direções organísmicas de valor, comuns a toda espécie.
7. Existe descontinuidade na motivação humana, havendo distinção entre as características motivacionais da criança, quando comparadas com a vida motivacional do adulto sadio e maduro; os teóricos holísticos não aceitam os determinantes inconscientes e os comportamentos reforçados da infância como modelos legítimos para a vida motivacional adulta e madura, existindo uma condição psicopatológica do homem comum, no primeiro caso, que permanece, em grande parte, por detectar.
8. No interesse da personalidade total, o organismo humano representa um tempo dinâmico, como uma *Gestalt*, com intensificados poderes simbólicos para integrar o tempo passado, presente e futuro.
9. A personalidade sadia existe sempre como possibilidade futura, na qual o sentido de imperfeição, de inacabamento da estrutura confere ao organismo ímpeto e orientação dirigida para o futuro.
10. Na personalidade sadia, as experiências passadas e as possibilidades futuras estão fluentemente ativas no tempo presente. Dentro desse *tempo-Gestalt*, a motivação humana ocupa uma posição de figura contemporânea.
11. Existe íntima mutualidade de interação entre o organismo e o ambiente, componentes integrais que abrangem campos mais vastos.
12. Dentro desse campo dinâmico organismo-ambiente, o organismo humano mantém sua soberania.
13. Em sua expressão mais sadia, a motivação humana está dotada de intenção e valor, a fim de realizar as características distintamente humanas do organismo e proporcionar ao homem a fruição do máximo desenvolvimento.
14. O surgimento e a articulação bem sucedida das tendências organísmicas e próprias da espécie representam a

personalidade sadia, em que o meio ambiente deve oferecer apoio e assistência a essas tendências direcionais, enquanto expressões inatas do organismo.

15. A autoconsciência é indispensável ao crescimento sadio do organismo, podendo o homem elevar ao máximo seus potenciais só se escolher seu rumo e participar do processo de seu próprio desenvolvimento, com uma consciência cada vez mais profunda de seu ser.

Conforme aponta, ainda, FRICK (1975), os temas holísticos básicos podem ser sintetizados quanto à **organização**, ao **processo**, à **motivação soberana** e à **potencialidade**.

1 – **Organização**: a personalidade humana é tida como um todo organizado, mais do que um agregado de partes distintas, procurando criar uma organização autoconsciente e visando ao acabamento de uma estrutura incompleta em que há a necessidade de obter unidade e ordem e o desejo de estabilidade.

2 – **Processo**: a personalidade está em constante fluxo e em processo de mudança, movendo-se no sentido de obter níveis superiores de consciência.

3 – **Motivação soberana**: há uma preocupação dominante com o desenvolvimento dos recursos internos e potenciais irrealizados de crescimento humano, bem como com a conceptualização da personalidade saudável, onde, em se tratando de teóricos holísticos, o foco recai sobre a normalidade e a saúde, não sobre a psicopatologia.

4 – **Potencialidade**: há uma preocupação dominante com o desenvolvimento dos recursos internos e potenciais irrealizados de crescimento humano, bem como com a conceptualização da personalidade saudável. Em se tratando de teóricos holísticos, o foco recai sobre a normalidade e a saúde, não sobre a psicopatologia.

O entendimento dessas proposições será de fundamental importância para a compreensão da Teoria da Motivação de Maslow, já que este estudo, como dissemos, tem como quadro teórico a referida teoria.

Justificando o estudo.

Segundo os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a matrícula nas instituições de ensino superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Os dados obtidos pelo Censo do Ensino Superior, realizado pelo referido instituto no ano de 1998, no Brasil, mostram que nesse mesmo ano as matrículas aumentaram 9% - incluindo todas as redes.

O número total de alunos matriculados saltou de 1 milhão 945 mil, em 1997, para 2 milhões 125 mil, em 1998. A maioria dos alunos está nas instituições privadas (1.321.229). Em seguida vêm as públicas federais (408.640), as públicas estaduais (274.934) e as públicas municipais (121.155).

Para se ter uma idéia do ritmo de expansão, o percentual de 9% é praticamente igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80. Nos últimos quatro anos, o número de alunos matriculados aumentou 28%, muito acima do alcançado em 14 anos, no período de 1980 a 1994, que foi de 20,6% (INEP, 1998).

Como podemos observar, a procura pelo ensino superior no Brasil tem aumentado de modo acelerado nos últimos 04 anos. De acordo com o INEP (1998), caso se mantenha a taxa média de crescimento de 7% ao ano, verificada no período de 1994 a 1998, o ensino superior brasileiro terá aproximadamente 03 milhões de alunos matriculados em cursos de graduação daqui a cinco anos. Para atender à demanda projetada, devem ser abertas cerca de 875 mil novas vagas, sendo 542 mil nas instituições particulares e 333 mil nas instituições públicas (estaduais, federais e municipais). O cálculo considera que a distribuição da matrícula entre públicas e particulares deverá se manter em 38% e 62%, respectivamente.

É importante ressaltar que essa rápida expansão não vem sendo acompanhada da melhoria dos indicadores de qualidade em algumas universidades, como é o caso da Universidade Federal do Acre, que em 1999 não chega nem a aparecer na classificação (ranking) das universidades do país. Porém a procura por seus cursos, embora oscilando, vem aumentando. Em 1995 o número de candidatos inscritos no vestibular era de 6.950, passando para 7.425 em 2000. Tal fato pode ser comprovado, observando a Tabela 1.

TABELA 1

Evolução do número de inscritos no concurso vestibular para os cursos mantidos pela UFAC entre 1995 e 2000.

CURSOS	ANOS					
	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Direito	1687	1330	1201	1085	949	770
Economia	431	302	341	420	392	403
Pedagogia	414	285	388	403	340	468
Matemática	263	180	202	265	243	261
Letras/Português Lit. Língua Portuguesa	168	203	221	238	221	259
Enfermagem	480	426	490	514	554	491
Ciências-Licenciatura de 1º grau	284	226	235	256	197	277
Geografia – Licenciatura	265	231	249	339	246	209
História – diurno	379	283	204	310	218	356
História – noturno	-	424	328	428	326	265
Agronomia	215	183	177	213	169	317
Letras/Inglês – Lit. Língua Inglesa	77	90	97	110	93	104
Letras/Francês – Lit. Língua Francesa	34	45	57	72	68	86
Letras Português/Espanhol	193	239	281	336	312	338
Letras/Português – Lit. Líng. Port. – C. Sul	135	114	142	173	197	184
Letras/Inglês – Lit. Líng. Inglesa – C. Sul	40	41	88	75	85	80
Pedagogia – Cruzeiro do Sul	285	214	271	358	251	496
Educação Física – Bacharelado	43	41	65	50	84	100
Educação Física – Licenciatura	179	183	195	111	228	206
Ciências Biológicas	422	407	353	533	383	436
Ciências Sociais	626	387	428	435	360	475
Geografia – Bacharelado	62	57	52	87	90	59
Engenharia Civil	268	210	193	211	157	175
Análise de Sistemas	-	384	372	318	288	359
Engenharia Florestal	-	-	-	-	-	251
Total Geral	6950	6485	6630	7340	6451	7425

Fonte: Coordenadoria de Estatística e Informações/PROPLAN

Esclarecemos, ainda, que no caso do curso de Direito, a procura ao invés de aumentar, vem diminuindo a cada ano. Isso quer dizer que o aumento ao qual estamos nos referindo não engloba todos os cursos da UFAC, mais sim a sua grande maioria. Apesar das oscilações no número de inscritos no vestibular, no período de 1995 a 2000, em alguns cursos (como por exemplo: Matemática, Ciências Sociais e Engenharia Civil), o número total, somando todos os cursos, tem aumentado.

Um outro fato é que, embora o número de alunos que concluem um curso de graduação não acompanhe o aumento do número de ingressantes, ele também aumentou. Isso significa que um número cada vez maior de pessoas não só ingressa nas instituições de nível superior, mas permanece nelas até a conclusão dos

seus cursos. No Brasil, segundo dados do INEP (1998), o crescimento médio do número de concluintes é de 3,9% ao ano, enquanto o de ingressantes se expande a uma velocidade de 10,2% ao ano.

O total de ingressantes saltou de 463.240, em 1994, para 651.252, em 1998. Já o de concluintes evoluiu de 245.887, em 1994, para 274.384, em 1997. Há, portanto, uma relação de 2,1 ingressantes por concluinte, o que indica ainda ser elevado o percentual de alunos que abandonam, trancam matrícula, repetem o ano ou mudam de curso.

Ressaltamos que não é nosso objetivo verificar os motivos daqueles alunos que abandonam os cursos e sim daqueles que permanecem na Universidade até a conclusão desses cursos.

Segundo os dados da Coordenadoria de Estatística e Informações – PROPLAN (Pró-reitoria de Planejamento), o número de alunos concluintes na UFAC também vem aumentando. Em 1996 concluíram 385, passando para 458 em 1997 e, em 1998, para 482.

Diante do exposto, surge a necessidade de considerarmos o fato de que um número cada vez maior de pessoas vem freqüentando a Universidade Federal do Acre apesar das seguintes constatações:

1º) É muito comum ouvir as pessoas se pronunciarem a respeito da educação, dizendo que ela é um fracasso e que as autoridades competentes não estão muito preocupadas em dar ao povo brasileiro uma educação de qualidade.

2º) O ensino superior no Acre é considerado um dos piores do País. A Universidade Federal do Acre (UFAC) não chega nem a aparecer no *ranking* (classificação) das universidades quando da avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC-1999).

Nesse sentido, formulamos o seguinte questionamento: *quais os motivos que levam um número cada vez maior de pessoas a procurar o ensino superior, permanecendo na UFAC até a conclusão de seus cursos, a despeito do crescimento qualitativo dos mesmos não acompanhar seu crescimento quantitativo?*

É necessário ressaltar também, para que ocorra uma melhor compreensão deste trabalho como um todo, que o tema - Motivação humana - é muito amplo e que dentro dele podemos pesquisar vários aspectos no âmbito

educacional. Contudo, o nosso objetivo com este trabalho é: *conhecer e compreender os motivos que levam as pessoas a participar do processo de educação superior no Acre, permanecendo na Universidade até completar a graduação.*

Assim sendo, estaremos examinando, na opinião dos sujeitos desta pesquisa, quais os motivos que influenciam na sua entrada no processo de educação universitária, considerando sempre os valores que estão imbricados nesses motivos.

Temos a clareza de que conhecer e compreender os reais motivos que levam as pessoas a procurar o ensino superior poderá ajudar professores, administradores, supervisores e orientadores na construção de um sistema de ensino superior mais eficaz para os alunos e para a sociedade.

Infelizmente, não há trabalhos sobre este tema na UFAC que atendessem a uma demanda tão importante de informações quanto esta.

Por todas estas razões é que consideramos de grande relevância a realização de um trabalho de pesquisa como este.

Estruturação do trabalho

No Capítulo 1, falaremos sobre o mundo da motivação humana de modo pluralista e integrador, pois não foi nosso objetivo apresentar seus principais elementos segundo um único ponto de vista teórico, já que acreditamos ser importante o choque de idéias e, também, porque pensamos não ter sido ainda elaborada uma estrutura teórica única capaz de explicar a complexidade que envolve o comportamento motivacional humano.

No Capítulo 2, apresentaremos as principais teorias da motivação humana e discutiremos sobre as principais pesquisas relacionadas à motivação no Brasil.

A teoria da motivação de Abraham Maslow será discutida no Capítulo 3.

Para o Capítulo 4, está reservada a análise do desenrolar histórico da educação no Acre, situando-a no seu contexto econômico e social, focalizando de modo mais específico a Universidade Federal do Acre.

No Capítulo 5, apresentaremos os procedimentos da pesquisa e faremos a exposição e análise dos dados.

Na parte final deste trabalho, à luz da teoria e dos dados obtidos, faremos algumas considerações finais. Nela apresentaremos e discutiremos os aspectos mais importantes encontrados nas análises e resultados dos dados da pesquisa, a fim de contribuir melhor para o entendimento do trabalho.

Desejo de contribuição

Ressaltamos que o nosso tema, por ser muito amplo, abre caminho para outras pesquisas abordando vários outros aspectos na área de educação superior. Nesse sentido, esperamos que os resultados aqui obtidos sirvam de subsídios para posteriores pesquisas na área de ensino universitário, quiçá, na continuação do tema, na Universidade Federal do Acre, bem como contribuir para a busca de propostas e alternativas que venham a superar os momentos de crise por que passa a educação.

CAPÍTULO 1

MOTIVAÇÃO E DINÂMICA DO COMPORTAMENTO HUMANO

Neste Capítulo, possibilitaremos uma visão da motivação e da dinâmica do comportamento humano.

Para entendermos as questões sobre a natureza humana, o estudo da motivação e da dinâmica do comportamento é de fundamental importância, pois a personalidade humana não constitui apenas uma estrutura impassível, à espera de que o mundo se transforme a sua volta, para que sejam atendidos seus desejos e necessidades.

Segundo BERGAMINI (1992), a personalidade é, antes de tudo, um elemento com dinâmica própria, que se caracteriza, principalmente, por esse movimento configurado numa contínua integração de vivências, de interação das suas estruturas básicas, enfim, por um mudar e evoluir constante.

Nesta perspectiva, o ser humano está se renovando constantemente, em movimento contínuo, pois o homem dificilmente está satisfeito consigo mesmo e com seu nível de realização pessoal a cada etapa vencida. Se houver estagnação, é porque pode estar ocorrendo alguma anormalidade na personalidade.

No entender de HERSEY e BLANCHARD (1986), o comportamento humano orienta-se fundamentalmente para a realização de objetivos, ou seja, nosso comportamento é quase sempre motivado pela vontade de atingir algum objetivo, e embora nem sempre as pessoas tenham consciência dos seus objetivos.

É por esta razão que todos nós, por vezes, nos perguntamos por que fizemos algo. Isto ocorre, segundo os autores, por que nossa mente nem sempre vê conscientemente a razão de nossas ações; em outras palavras, os impulsos que determinam nossos padrões comportamentais são em grande não consciente, dificultando assim o seu estudo.

Um dos primeiros a reconhecer a importância da motivação inconsciente foi Freud, que, acreditando que os seres humanos nem sempre estão conscientes do que desejam, chegou a conclusão de que uma grande parte de seu comportamento é determinado por motivos ou necessidades inconscientes.

FREUD (1927), citado por HERSEY e BLANCHARD (1986), acredita que um segmento considerável da motivação humana encontra-se de tal modo oculto, que nem sempre é evidente para o próprio indivíduo. Sendo assim, somente uma pequena parte da motivação é consciente e clara. Para ele, isso pode ser por causa da falta de esforço das pessoas para se conhecerem, já que tal tarefa pode ser um processo difícil, mesmo com o auxílio de um profissional da área (psicoterapeuta).

De modo geral, podemos dizer que a motivação foi, é e será sintoma de vida psíquica que se move em busca de algo, além do que jamais se poderia descrever o homem em sua totalidade se ela fosse deixada de lado. A respeito do exposto, MASLOW (s.d., p.32-33), em seu livro “Introdução a Psicologia do Ser”, nos diz:

“Parece evidente que os problemas de personalidade podem, às vezes, ser protestos em voz alta contra o esmagamento da nossa essência psicológica, da nossa verdadeira natureza íntima. O que é patológico, nesse caso, é não protestar enquanto o crime está sendo cometido. E eu lamento muito dizer que a minha impressão é que a maioria das pessoas não protesta, sob tal tratamento. Aceitam-no e pagam-no anos depois, em sintomas neuróticos e psicossomáticos de várias espécies; ou, talvez, em alguns casos, nunca se apercebem de que estão doentes, de que perderam a verdadeira felicidade, a verdadeira realização de promessas, uma vida emocional rica e fecunda, e uma velhice serena e produtiva; de que jamais saberão até que ponto é maravilhoso ser criativo, reagir esteticamente, achar a vida apaixonante e sensacional”.

Como vimos nas palavras do autor, o não estar motivado a seguir direção alguma pode até ser confortável para outros (o ditador, o pai patriarcal e o dono do escravo), mas nunca para o próprio indivíduo, que por isso jogou fora a sua felicidade. Para o marido que quer que sua esposa permaneça criança, a ausência de motivação, o doloroso conformismo da pessoa chegam até a ser incentivados, em muitas circunstâncias, e são freqüentemente denominados de virtude.

1.1. Motivação: motivo e finalidade

É certo que os seres humanos diferem não só pela sua capacidade, mas também pela sua vontade de fazer as coisas, isto é, pela motivação. Para HERSEY e BLANCHARD (1986), a motivação das pessoas depende da intensidade dos seus motivos, que podem ser definidos como sinônimo de forças psicológicas, desejos, impulsos, instintos, necessidades, vontade e intenção oriundas do indivíduo e dirigido para objetivos conscientes ou inconscientes. Na realidade, ao estudar o comportamento humano, descobre-se que uma certa força leva as pessoas a agir, seja no sentido de buscar seja no de fugir de determinadas situações.

Conforme aponta MURRAY (1986) em seu livro “Motivação e Emoção”, há diferentes teóricos com diferentes concepções sobre motivação. No entanto, segundo o autor, há um acordo geral em que um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Aponta, ainda, que o motivo não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento, ou parte-se do princípio de que existe, a fim de explicar o seu comportamento.

Acrescenta, ainda, que a motivação distingue-se de outros fatores que também influem no comportamento, como por exemplo: as experiências passadas das pessoas, suas capacidades físicas e a situação-ambiente em que se encontra, embora o autor lembre que esses fatores podem influenciar o comportamento motivacional.

De modo geral, podemos dizer que os motivos são os porquês do comportamento humano, que mantêm as atividades e determinam a orientação geral do comportamento das pessoas. Em outras palavras, os motivos são as molas propulsoras da ação.

No que se refere às finalidades, BERGAMINI (1992, p.109) afirma que: *“toda a força do comportamento está sempre dirigida para um alvo. As pessoas buscam saúde, conforto, bem-estar e fogem das condições que ameaçam essa saúde, esse conforto e esse bem-estar”*. De fato, a autora tenta mostrar que o comportamento motivacional se reveste de cunho teleológico (estudo de finalidades).

Estudar a motivação humana, por tudo que já falamos e iremos falar, não é uma tarefa fácil. Tal estudo envolve uma dinâmica cuja origem e processamento se fazem dentro da própria vida psíquica, ou seja, constituem um fenômeno essencialmente psicológico. Sobre tal tarefa, VEROFF e BIRCH (1970, p. 3) já alertavam que *“o estudo da motivação é uma busca de explicações para alguns dos mais intrincados mistérios da existência humana - suas próprias ações”*.

Considere-se praticamente qualquer ação humana isolada e pergunte-se quais os seus determinantes. Por que um jovem pretende decidir-se a propor casamento? Por que um escolar cuida de seu cachorro? Por que um psicótico apresenta o ritual de lavar as mãos? Por que um assassino detona sua arma? Quem quer que procure respostas para estas perguntas está tentando explicar a motivação.

Conforme podemos ver, o assunto é muito amplo e complexo. Não é por acaso que os estudos de psicologia vêm tentando há muitos anos explicar o comportamento humano. Parece que a principal tarefa consiste em tentar compreendê-lo, ou configurar da melhor forma as variáveis envolvidas.

Bergamini acredita ser possível concluir que a motivação humana, como um fenômeno psicológico, caracteriza-se por um conjunto de fatores dinâmicos existentes na personalidade, que determinam a conduta de cada pessoa e, ao entrarem em ação, envolvem a personalidade como um todo, ou seja, colocam em atividade a inteligência, as emoções, os instintos, as experiências vividas, os dados já

incorporados ao psiquismo e os determinantes morfológicos e fisiológicos de conduta. BERGAMINI (1992, p.110) ainda nos diz: “*a conclusão é que ao motivar-se, ou mais propriamente, ao exibir um comportamento motivacional, o indivíduo o faz como um todo recorre aos três níveis topográficos de sua personalidade*”.

Os três níveis topográficos de sua personalidade são: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente.

1.2. Motivação: impulso e objetivo

Segundo MURRAY (1986), o motivo humano divide-se em dois componentes fundamentais: impulsos (*drives*) e objetivos (*goals*). O autor explica que o termo impulso refere-se ao processo interno que incita uma pessoa à ação. Além do mais, o impulso pode ser influenciado pelo ambiente externo - por exemplo, pela temperatura - mas ainda assim continua a ser interno. Para Murray, um motivo termina ao ser atingido um objetivo ou obtida uma recompensa. Sendo assim, o objetivo ou recompensa apresentam um certo efeito redutor ou saciante sobre o incitamento interno, em outras palavras, depois de ser suficientemente atingido o objetivo, o motivo deixa de orientar o comportamento por um certo período de tempo.

Sucintamente, o esquema da motivação baseado nos *drives* (impulsos) e *goals* (objetivos) pode ser assim descrito: o indivíduo, dinamicamente, em suas vivências normais, está constantemente se propondo determinados objetivos; para atingir esses objetivos, mobiliza dentro de si uma conduta dinâmica que envolve toda sua personalidade e mobiliza forças de impulsão; esses últimos, os *drives*, têm como função ir vencendo as etapas ou obstáculos, que se interpõem entre o indivíduo e seu objetivo, até a sua completa consecução.

1.3. Motivação: grau de intensidade e dinâmica

Todas as pessoas têm centenas de necessidades e todas estas competem pelo seu comportamento. Surge, então, a seguinte pergunta: o que determina a escolha do motivo que a pessoa tentará satisfazer através de sua ação? Para HERSEY e BLANCHARD, a necessidade mais intensa em determinado momento é a que leva à ação. Porém, as necessidades uma vez satisfeitas perdem a

intensidade e normalmente deixam de motivar as pessoas a procurar objetivos para satisfazê-las.

De acordo com BERGAMINI (1992), os motivos não têm, para a pessoa que se motiva, todos eles, a mesma significância. Segundo a autora, há motivos importantes, há motivos de valor médio e há motivos sem grande importância. Nesta perspectiva, à medida que o indivíduo valoriza seus motivos, é que conseqüentemente valoriza maior ou menor quantidade de forças para obtê-los. Portanto, o impulso, além de ter sua direção orientada para determinados alvos, mostra-se com diferentes intensidades, dependendo da importância do objetivo para o sujeito.

Resumidamente, o grau de intensidade da motivação apresenta-se assim: quando o objetivo é importante e o impulso desencadeado é forte, fala-se de intensa motivação; quando o objetivo tem importância média e, portanto, desencadeia impulsos de intensidade média, tem-se motivação normal; quando a importância do objetivo é quase irrelevante e os impulsos não passam de fracos impulsos que, às vezes, não são suficientes nem para pôr o indivíduo em ação, ocorre motivação fraca.

Outro fator importante é que a intensidade de algumas necessidades tende a manifestar-se de forma cíclica. A necessidade de alimento, por exemplo, tende a reaparecer periodicamente, independentemente do fato de ter sido satisfeita em dado momento, e é possível, segundo DEWEY (1970), acelerar ou retardar a velocidade desse padrão cíclico, alterando-se o ambiente. Nesse caso, a necessidade de alimento de uma pessoa pode passar de moderada a prioritária alterando-se o ambiente, de modo que seus sentidos sejam expostos à vista e ao cheiro de um prato apetitoso. Conforme o autor, a pessoa pode possuir bastante necessidade em determinado momento (sede, fome e sono). No entanto a necessidade de maior intensidade determinará o que o indivíduo fará primeiro.

1.4. Motivação: expectativa e disponibilidade

Uma vez mostrado como funciona o fenômeno da intensidade, torna-se necessário falarmos sobre a expectativa e a disponibilidade que influenciam a

intensidade. Embora esses dois conceitos (expectativa e disponibilidade) estejam relacionados entre si, a expectativa tende a influir sobre os objetivos ou necessidades, enquanto a disponibilidade afeta a percepção dos objetivos. Em outras palavras, a expectativa é a probabilidade percebida de satisfazer uma determinada necessidade por uma pessoa com base na sua experiência do passado. Tal experiência pode ser direta ou indireta. A experiência indireta provém de fontes que as pessoas consideram legítimas, como os pais, os companheiros de grupos, livros, revistas.

Já a disponibilidade diz respeito às limitações do meio conforme são vistas pela pessoa, ou seja, é determinada pela percepção que o indivíduo tem da acessibilidade dos objetivos que podem atender a certa necessidade. Exemplificando, não se pode ver televisão ou ler se houver uma interrupção de energia elétrica durante uma tempestade no meio da noite. O que se quer dizer é que certos objetivos não são mais possíveis, por consequência das limitações do meio.

1.5. Motivação: satisfação e bloqueio da necessidade

Conforme aponta MASLOW (s.d.), uma necessidade satisfeita deixa de motivar o comportamento. Em outras palavras, podemos dizer, que quando uma necessidade muito intensa foi satisfeita, afirmamos que ela está “saciada”. Essa necessidade foi satisfeita no sentido de que agora uma outra necessidade competitiva é mais intensa. Exemplificando, se a necessidade mais intensa for à sede, beber tenderá a diminuir a sua intensidade, cedendo lugar a outras necessidades, que poderão tornar-se mais importantes.

A satisfação de uma necessidade também pode ser bloqueada. De acordo com HERSEY e BLANCHARD (1986), às vezes se segue uma redução da intensidade da necessidade, mas isso não ocorre sempre de imediato. Antes a pessoa poderá tentar vencer o obstáculo por tentativa e erro, experimentando vários comportamentos até encontrar um que alcance finalmente o objetivo ou reduza a tensão criada pelo bloqueio. Os autores explicam que:

“Inicialmente, esse comportamento alternativo poderá ser bastante racional. Talvez a pessoa faça várias tentativas na direção 1 antes de passar para a direção 2, fazendo o mesmo na direção 2 antes de ir para a direção 3, onde finalmente percebe alguma possibilidade de sucesso e realização do objetivo” (HERSEY e BLANCHARD 1986, p.20).

Ressalta-se, ainda, que se as tentativas de uma pessoa forem inúteis, ela poderá substituir o objetivo original por outros que satisfaçam a sua necessidade.

1.6. Motivação: dissonância cognitiva

FESTINGER (1957), em seu livro “A Theory of Cognitive Dissonance”, analisou que os motivos bloqueados e um comportamento alternativo racional que não alcance êxito poderiam levar a formas de comportamento alternativo irracional.

O autor formulou a teoria da dissonância cognitiva, que trata fundamentalmente da relação existente entre a percepção que a pessoa tem de si mesma, de seu comportamento e do seu ambiente. Segundo esta teoria, quando as percepções individuais nada têm a ver uma com as outras, dizemos que são irrelevantes entre si. Porém, se as cognições do indivíduo são compatíveis entre si, falamos que elas estão em relação de consonância. De acordo com Festinger, a dissonância cognitiva ocorre quando duas cognições relevantes entre si estão em conflito, gerando uma tensão, que é psicologicamente desconfortável e leva a pessoa a tentar modificar uma das percepções incompatíveis, de modo a reduzir a tensão ou dissonância. Exemplificando, o autor nos diz: “... *fumantes inveterados, comparados aos não fumantes, tendem menos a acreditar que exista uma relação entre o fumo e o câncer pulmonar*” (FESTINGER, 1957. p. 155).

Na realidade, pelo exemplo do autor, os fumantes que não conseguem deixar de fumar, pelo menos podem permanecer céticos quanto às pesquisas que comprovam as conseqüências prejudiciais do fumo.

1.7. Motivação: frustração (racionalização, regressão, fixação e resignação).

A frustração ocorre quando há o bloqueio ou impedimento da consecução do objetivo. Este fenômeno pode ser definido em função das condições da pessoa, e não das condições do ambiente externo. Nesse sentido, uma pessoa

poderá sentir-se frustrada por um obstáculo imaginário e não se frustrar por um obstáculo real.

Embora o comportamento alternativo racional possa levar à busca de objetivos substitutivos ou à redução da intensidade da necessidade, se continuar o bloqueio da consecução do objetivo, poderá ocorrer um comportamento irracional sob várias formas, desenvolvendo-se a frustração. Por conseguinte, essa frustração poderá crescer a tal ponto de o indivíduo assumir um comportamento agressivo.

Para Freud, o sentimento de agressividade pode levar a pessoa a se comportar de modo destrutivo, sendo hostil e violenta. Na realidade, Freud foi um dos primeiros a demonstrar que uma pessoa poderá manifestar hostilidade ou raiva de várias formas. De acordo com ele, se possível, a pessoa frustrada tenderá a dirigir sua hostilidade contra o objeto ou a pessoa que julgar ser a causa de sua frustração. Quando não for possível a pessoa atacar diretamente a causa de sua frustração, procurará, então, um deslocamento como alvo de sua hostilidade, caracterizando um mecanismo de defesa denominado hostilidade deslocada.

Segundo MAIER (1961), a agressão é um modo de expressar a frustração e se os bloqueios ou impedimentos da consecução do objetivo continuarem ou aumentarem poderão se desenvolver outras formas de comportamento frustrado como a racionalização, a regressão, a fixação e a resignação.

Para o autor, a racionalização é entendida como a tentativa da pessoa de inventar desculpas para justificar a sua incapacidade de alcançar determinado objetivo, responsabilizando alguma outra pessoa. É muito comum ouvirmos as pessoas culpando umas as outras pelos seus fracassos.

Já o aspecto da regressão está baseado no fato de a pessoa não agir de acordo com a sua própria idade, dotando-se de comportamentos imaturos. BROWN (1961) nos diz que as pessoas frustradas tendem a desistir de tentativas construtivas para resolver seus problemas e a regredir para formas mais primitivas e infantis de comportamento. Os experimentos de Bark, Dembo e Lewin demonstraram que as crianças, quando sofrem uma leve frustração, escolhem brincadeiras típicas de crianças dois ou três anos mais novas (BARK, DEMBO e LEWIN, 1942, apud HERSEY e BLANCHARD, 1986).

No que se refere à fixação, tal fenômeno ocorre quando uma pessoa, apesar de a experiência ter mostrado várias vezes a sua inutilidade, continua a

apresentar repetidamente o mesmo padrão de comportamento. Assim sendo, a frustração pode fixar respostas antigas e habituais, impedindo o uso de alternativas novas e mais produtivas.

Para MAIER (1961) é possível transformar um hábito numa fixação pelo excesso de punição. Segundo o autor, o referido fenômeno é verificado em crianças que, mesmo após sofrerem severas punições, continuam cegamente a comportar-se de forma reprovável. O autor chegou à conclusão em seus estudos que a punição pode ter dois efeitos sobre o comportamento: ou elimina o comportamento indesejável ou leva à fixação e outros sintomas de frustração.

No caso da resignação ou apatia, esta pode ocorrer após uma prolongada frustração, quando a pessoa perde a esperança de conseguir seus objetivos em determinada situação e começa a afastar-se da realidade e da fonte de sua frustração. De acordo com HERSEY e BLANCHARD (1986), o referido fenômeno é característico de pessoas que realizam tarefas monótonas e rotineiras e, por conseguinte, acabam resignando-se com o fato de existir pouca esperança em melhorar o meio em que vivem.

De modo geral, podemos afirmar, baseados nos estudiosos do assunto citados acima, que a agressão, a racionalização, a regressão, a fixação e a resignação são sintomas de frustração e, portanto, podem indicar a existência de problemas, muitas das vezes de grande gravidade.

1.8. Motivação: algumas definições

Após a leitura de muitas obras relacionadas à motivação humana, tentamos fazer uma síntese das definições dos principais teóricos que trabalharam com motivação. O resultado desse trabalho pode ser observado no Quadro 1.

QUADRO 1

Algumas definições de motivação humana

Autores	Definições
Freud (1948).	São seis os princípios básicos da motivação: todo comportamento é motivado; a motivação persiste ao longo da vida; os motivos verdadeiramente atuantes são inconscientes; a motivação se expressa através de tensão; existem dois motivos que prevalece em face de sua possibilidade de repressão (o sexo e a agressão) e os motivos têm natureza biológica e inata.
Atkinson (1958).	Motivação é a ativação de uma tendência que vai atuar para produzir um ou mais efeitos. É o eu quero.
Murphy (1961).	Motivação é o nome geral que se dá aos atos de um organismo que estão, em parte, determinados por sua própria natureza ou por sua estrutura interna.
Maier (1961).	Motivação é o processo que determina a expressão da conduta e influi em sua futura expressão por meio de conseqüências que a própria conduta ocasiona.
McClelland (1971).	Motivo ou motivação refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade e que ativa ou desperta comportamento da necessidade ativante.
Lopes (1980).	Motivação é um estado interno que dá energia, torna ativo ou move o organismo, dirigindo ou canalizando o comportamento em direção a objetivos.
Nuttin (1981).	Motivação é o processo pelo qual as necessidades se transformam em fins, planos e projetos de ação.
Merchantes (1984).	Motivação é um conjunto de fatores dinâmicos que determinam a conduta de um indivíduo.
Murray, E.J. (1986).	Motivação é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é diretamente observado, mas inferido do seu comportamento ou parte-se do princípio de que existe a fim de se explicar o seu comportamento.
	Motivação é um processo interior, no indivíduo, que deflagra,

Campos (1989).	mantém e dirige o comportamento. Ela é um estado fisiopsicológico, interior ao indivíduo, um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que o impelem a agir, com certo grau de intensidade e empenho.
----------------	--

1.9. Motivação: seus determinantes no processo de internalização de valores socioculturais

A decisão de um indivíduo em participar do sistema de educação escolar pode ser concebida como a busca de um objetivo de vida, condensando as formas mais completas e normais da expressão da personalidade. Nessa perspectiva, a decisão de participar da educação escolar revela um valor sociocultural internalizado.

Segundo OLIVEIRA (1972), na internalização de um valor, estão envolvidos fatores fenótipos e genótipos, ou seja, os valores ou disposições meios-fins, são condições seletivas do indivíduo devido a determinantes inatos e adquiridos. Acredita a autora que é maior a contribuição dos determinantes ambientais. Porém, ela reconhece que os fatores genótipos, por terem carga inata instalada, funcionam como geradores e transformadores de energia, capazes de fazer atuar sobre o indivíduo os estímulos do meio.

TOLMAN (1932), citado por OLIVEIRA (1972), acredita que determinados fatores genótipos tornam o indivíduo mais receptivo para certos estímulos fenótipos, cuja percepção depende, em grande parte, de seu substrato herdado, o que o coloca em estado de prontidão contínua para responder a estímulos específicos. Isso que dizer que, se o indivíduo possui uma expressiva capacidade herdada de raciocínio abstrato, significa que ele é dotado de todo um aparato perceptivo para detectar estímulos ambientais afins à área abstrata, emitir as respostas correspondentes, efetivar internalizações, constituindo bagagem sociocultural, no complexo de sua personalidade.

Os valores são determinados diretamente pela estrutura sócio-cultural, mas para serem internalizados dependem, indiretamente, de todo os complexos

constitucionais da personalidade para que sejam percebidos, analisados e aprendidos (OLIVEIRA, 1972).

Conforme aponta MURRAY (1986), a internalização de um valor cultural depende da pressão ou efeito que esse valor provoca no indivíduo, o que está em função da pressão alfa (própria do sujeito) e da pressão beta (percepção que o indivíduo tem do objeto ou valor cultural). Assim sendo, a internalização de um valor depende da catexia ou qualidades valorativas capazes de provocar no indivíduo uma necessidade ou resposta, em que um valor sociocultural terá catexia positiva, se provocar uma necessidade e for gratificante.

No processo de maturação social, segundo ALLPORT (1949) citado por OLIVEIRA (1972), observa-se que na conduta da criança preponderam as necessidades primárias que pouco a pouco vão decrescendo, enquanto se avolumam os motivos sociais na adolescência e na maturidade.

Nesse sentido, o indivíduo em maturação social vai revelando suas motivações através de formas de expressão da personalidade, conforme os caminhos oferecidos pela sociedade e por ele valorizados. Assim sendo, ele aprende a limitar seus pontos de vista quando em choque com outrem ou com a comunidade e aprende a valorar e internalizar valores sancionados, isto porque sua motivação fundamental é sua integração na comunidade.

O indivíduo na sua busca de integração social assume papéis, procura um ideal, adota um quadro de valores, numa atitude ambivalente de liberdade e autonomia. Além do mais, sua adaptação, função que é do meio social, está fortemente condicionada pelas normas do grupo social em que o indivíduo está inserido. Podemos, então, concluir que a convivência humana exige uma dinâmica contínua de adaptações e esforços, no sentido de manter o equilíbrio entre adaptações diferentes e contraditórias, ou uma atitude de lutar para mudar tais normas.

Ao decidir participar do sistema de educação escolar, o indivíduo seleciona as formas de seu ajustamento, os padrões de vida, os papéis mais adequados a sua adaptação geral à vida, o que espelha as necessidades e valências de seu espaço vital.

Através da análise da vida de um indivíduo, podemos ter uma aproximação para entender mais ou menos o processo pelo qual ele chega a fazer uma opção na vida. A pessoa que foi criança passiva, submissa, está mais afeita à conformidade, a assumir os valores do grupo mesmo se estereotipados, sem

questionar sua catexia: interessa-lhe tão somente o apoio da família, da escola, enfim, da comunidade em que procura integrar-se.

Por outro lado, aquele que foi criança livre, criativa, que aprendeu a assimilar mais do que acomodar, analisará o quadro de valores socioculturais e diante do universo de suas decisões escolherá a mais adequada à sua realidade e à realidade que o cerca. Poderá escolher até lutar para transformar tal realidade, modificando os valores, levando em consideração que, apesar de o homem já nascer cercado numa sociedade repleta de valores, ele pode decidir não ser um objeto desses valores, mas um sujeito que é capaz de modificar a sociedade e, portanto, os seus valores.

De acordo com MASLOW (1954), as necessidades humanas são alteradas pela cultura e pela realidade que define ou não a possibilidade de gratificação. No caso de não ocorrer à gratificação, devido às condições culturais, as necessidades se tornam inibidas e a relação cultura-indivíduo resulta não sinérgica.

Nessa perspectiva, quando é alterada a estrutura da sociedade, altera-se também o quadro de valores socioculturais, e os indivíduos vão desencadear necessidades latentes que levarão à internalizações de novos valores, se eles forem gratificantes.

De modo geral, a decisão de um indivíduo de participar do sistema de educação escolar é uma forma de expressão de seus valores, que traz subjacentes as motivações resultantes de uma rede de fatores, dentre os quais se destacam as necessidades.

O pressuposto relacional entre valor e motivação exposto acima norteou toda a pesquisa com os estudantes da Universidade Federal do Acre.

1.10. Motivação: noção operacional de valor

Entendendo valor como crenças normativas (crenças) relativas a objetos desejáveis, e que orientem para a ação, em situação que exige uma tomada de posição, podemos destacar três elementos operacionais do valor: crenças normativas, objetos desejáveis e orientação para a ação.

Quanto às **crenças normativas** dos valores, podemos dizer que elas são representações abstratas, ou seja, produções do pensamento formal, conceitos que ultrapassam o imediatismo das sensações, de uma percepção ou de uma situação.

Segundo PERRON (1987, p. 87), “o caráter normativo dos valores faz com que se apresentem sob a forma das expressões: *é preciso, deve-se, é importante*”. Observamos, portanto, que se trata de padrões e critérios segundo os quais é avaliada a informação provinda de uma situação.

No que se refere aos **objetos desejáveis**, representados pela forma de cognições normativas (valores) são, segundo ROKEACH (1973), de dois tipos: o primeiro apresenta finalidades de existências ou objetivos de vida de natureza social (paz no mundo), interpessoal (amor), ou intrapessoal (harmonia interna); e o segundo apresenta modos de ser ou de agir marcados com uma conotação moral (honesto) ou de competência (lógico). Trata-se no primeiro caso de valores terminais e, no segundo, de valores instrumentais.

Os valores morais diferem dos de competência, já que os primeiros se fundamentam em prescrições ou proibições, e quando desobedecidos geram na pessoa sentimento de culpa. Os valores de competência, por sua vez, correspondem a projetos ou ideais pessoais, e quando não levados a êxito geram no indivíduo sentimento de frustração.

Os valores também **orientam a ação**. Quando o indivíduo se sente diante duma opção que envolve engajamento de sua pessoa, recorre a seus valores como critério decisivo para determinar o que fazer. Os valores mais centrais para a pessoa presidem a continuidade das decisões entre as situações, ao passo que os mais periféricos asseguram a flexibilidade das decisões de uma para a outra (HEATH, 1976).

1.11. Motivação: relação entre valor e comportamento humano

O comportamento é sempre conforme os valores? Acreditamos que a resposta para esta questão vem da motivação subjacente ao sistema de valores.

Segundo PERRON (1987), a psicologia demonstra que o comportamento se apóia em três motivações de base. Com efeito, a pessoa age: 1) para defender-se das ameaças vindas tanto do exterior como do íntimo; 2) para ajustar-se às situações ou; 3) para atualizar-se.

No primeiro caso, a relação entre a motivação para o comportamento e o valor pode ser nulo (por exemplo, renegar suas convicções por medo de tortura).

No segundo caso, o comportamento correspondente aos valores muda quando a pressão social exige.

No terceiro caso, valores e comportamento coincidem independentemente da pressão social. Compreendendo-se, então, que, quanto maior for a motivação para a atualização, mais forte e maior correspondência haverá entre valores e comportamento.

1.12. Motivação: avaliação de interesses, valores e motivos.

As metas definem o que o sujeito busca conseguir com a realização de uma empreitada, aquilo que o interessa, razão pela qual em lugar do conceito de meta se tem utilizado com mais frequência outros termos como interesse, motivo valor, todos eles fazendo referência a processos comportamentais basicamente semelhantes.

As diferenças de denominação se devem mais ao contexto em que desenvolve ou evolui a conduta do que às diferenças reais entre comportamento a que tais concepções fazem referência.

Um objeto ou uma atividade interessa ou não porque sua consecução ou realização, devido ao significado que tem para o sujeito, é associada a respostas emocionais de agrado ou desagradado, e tal associação gera reações positivas ou negativas, que se manifestam na atenção e no comportamento encaminhado para a consecução de objeto ou ao seu desenvolvimento, ou talvez sua evitação.

Trata-se de associações que influencia no tipo de objetivos que o sujeito buscará ou tentará evitar, dado que se trata de associações entre estímulos e respostas com ressonâncias emocionais que influem em como o sujeito orienta sua conduta, seu estudo e conhecimento.

Normalmente, os interesses se definem pelos objetivos cuja consecução orienta a conduta do sujeito. Para seu estudo, é, pois, necessário conhecer o que é o que este persegue ou o que é que em determinadas circunstâncias desejaria conseguir.

As características citadas acima mostram a complexidade do campo dos motivos humanos. No entanto, tais características abrem a possibilidade de

abordar seu estudo não de maneira exaustiva, senão parcial e adequada aos fins concretos da investigação.

Assim sendo, é possível situar-se no contexto das necessidades que levam os indivíduos a participarem do sistema de ensino escolar, ou seja, determinar cientificamente quais são os principais motivos que fazem com que o indivíduo entre na escola e permaneça nela até a conclusão do curso superior.

1.13. Motivação: avaliação dos valores pessoais e interpessoais

Conforme já dissemos anteriormente, o termo valor faz referência à associação de determinadas respostas emocionais de agrado ou desagradado com distintos objetos ou atividades, associação que pode influir nas decisões imediatas do indivíduo ou em seu planejamento a longo prazo. Nesse sentido, conhecer o valor de uma pessoa poderá nos servir para determinar a direção que ela tomará.

Para TAPIA (1998), os valores, também, podem servir para detectar a origem de possíveis desajustes, na medida em que, em determinadas situações, os valores do sujeito podem entrar em conflito.

Os valores, ainda, se definem pelo tipo de objetivos a que fazem referência. Na medida em que estes têm a ver com situações pessoais ou interpessoais, os intentos de avaliação vão dando lugar à criação dos tipos de instrumentos necessários para avaliá-los.

Segundo ainda o mesmo autor, o instrumento (teste) criado para o estudo de valores de Allport, Vernon e Lindsey foi um dos que mais têm sido utilizados ao longo dos anos por vários pesquisadores do assunto. O referido instrumento foi estruturado em 1931, com a finalidade de possibilitar a avaliação de seis valores básicos do sujeito, classificação baseada na obra dos “Tipos de homens”, de Spranger. Estes valores são os seguintes:

1. **Teórico:** o sujeito com índice alto em relação a este valor se caracteriza por um grande interesse em buscar a verdade e por empregar métodos críticos, racionais e empíricos de natureza intelectual.
2. **Econômico:** as pontuações altas são características de sujeitos com interesses práticos, como a maioria dos homens de negócios.

3. **Estético:** o interesse pela beleza e arte, pela simetria ou o equilíbrio das formas é próprio dos sujeitos com pontuações altas neste valor.
4. **Social:** caracteriza os indivíduos com um interesse elevado para ajudar outras pessoas.
5. **Político:** as pontuações altas refletem o interesse pelo poder, pela possibilidade de influenciar outras pessoas.
6. **Religioso:** caracteriza as pessoas interessadas por experiências místicas.

Cada elemento deste teste requer que o sujeito assinale suas preferências em relação com duas ou quatro alternativas que fazem referência a distintas atividades representativas dos valores mencionados. Com as pontuações diretas se pode construir um perfil que sirva de base para estimar a hierarquia de valores do sujeito por meio de uma análise psicométrica.

Outro teste importante para avaliar valores é o questionário de valores interpessoal de GORDON (1975), citado por TAPIA (1998). Tal questionário foi construído para possibilitar o estudo do valor relativo que distintas pessoas atribuem a diferentes aspectos derivados das interações pessoais.

Como no caso de outros testes de valores, o ponto de partida da avaliação tem sido as afirmações sobre o que se considera importante em uma situação dada; neste caso, nas situações de interação pessoal. A partir do estudo de tais afirmações, Gordon tinha conseguido identificar seis fatores ou valores interpessoais, valores cuja força em cada sujeito pode determinar-se mediante o questionário que nos ocupa. Estes valores são os seguintes:

1. **Estímulo:** reflete-se no desejo de ser tratado com compreensão, recebendo apoio das demais pessoas.
2. **Conformidade:** manifesta-se no desejo das pessoas de fazer o que é socialmente correto, seguindo estritamente as normas, sendo próprio de indivíduos conformistas.
3. **Reconhecimento:** reflete-se no desejo de ser bem visto e admirado, de ser considerado como uma pessoa importante, de chamar favoravelmente a atenção e de conseguir o reconhecimento dos demais.

4. **Independência:** manifesta-se na vontade de exercer o direito de fazer o que quiser, sendo livre para decidir por si mesmo e segundo seu próprio critério.
5. **Benevolência:** implica o desejo de fazer coisas por outras pessoas, de ajudar os menos afortunados.
6. **Liderança:** vontade de estar no comando de outras pessoas, exercendo autoridade sobre elas.

Na aplicação e correção deste teste cada item contém três afirmações relativas a valores diferentes, todos eles importantes socialmente. O sujeito deve assinalar com qual das três alternativas está mais de acordo e com qual está mais em desacordo e deixar o restante em branco. A pontuação total em cada fator se obtém mediante planilha.

Embora existam muitos outros testes de avaliação dos valores que motivam as ações humanas, não nos aprofundaremos na apresentação desses testes, já que não é nosso objetivo realizar tal empreendimento. Os dois testes expostos acima foram somente para, por um lado, possibilitar uma visão geral de como se tem avaliado os motivos humanos e, por outro, dada a semelhança com o instrumento de pesquisa que utilizamos neste trabalho para saber quais os motivos que levam os universitários a participarem do processo de educação superior no Acre.

Ressaltamos, ainda, que temos conhecimento de muitos testes que avaliam os motivos que afetam a aprendizagem e o rendimento do ensino superior nas universidades. Porém, como já dissemos, não é nosso objetivo fazer a avaliação dos motivos que fazem a educação superior em algumas universidades não ser de boa qualidade, mas saber por quais motivos as pessoas procuram o ensino superior no Acre, apesar de o mesmo não atingir o padrão de qualidade esperado pelo MEC.

Uma vez traçado, sucintamente, o esquema da conduta motivacional naquilo que se refere aos aspectos comuns entre os vários teóricos do assunto, além de apresentar definições de alguns autores, e expor os determinantes das motivações no processo de internalização dos valores socioculturais, torna-se essencial apresentarmos as principais teorias da motivação humana. A parte seguinte deste trabalho se propõe tal tarefa.

CAPÍTULO 2

PRINCIPAIS TEORIAS E TEÓRICOS DA MOTIVAÇÃO HUMANA

Discutiremos o tema da motivação humana de modo pluralista e integrador, pois não foi nosso objetivo apresentar seus principais elementos segundo um único ponto de vista teórico, já que acreditamos ser importante o choque de idéias e, também, porque pensamos não ter sido ainda elaborada uma estrutura teórica única que consiga dar conta de toda a complexidade que envolve o comportamento motivacional humano.

2.1. Teorias da motivação humana

Sempre foi uma preocupação constante a busca das razões verdadeiras do comportamento e a procura da resposta de por que o ser humano age de um jeito ou de outro.

Nessa perspectiva, surgiram diferentes teorias herdadas da Filosofia ou tomadas de empréstimo à Biologia, tentando explicar o dinamismo motivacional do comportamento humano. Porém o terreno é tão novo que ainda não existe uma estrutura teórica única para a motivação.

As mais conhecidas são as que serão apresentadas em seguida, juntamente com uma síntese de seus principais pressupostos. Digo síntese, porque não é o objetivo deste trabalho deter-se exaustivamente na exposição de tais teorias.

2.1.1. Teoria cognitiva

A primeira teoria que se apresenta é a teoria cognitiva. Segundo MURRAY (1986), a mais antiga opinião sobre o homem é de que ele é um ser

racional, ou seja, possui desejos conscientes e usa as suas capacidades para realizá-los. Essa foi a idéia básica, conforme o autor, dos antigos filósofos, como Platão e Aristóteles, dos filósofos medievais, como Tomás de Aquino, e dos recentes pensadores modernos, incluindo Descartes, Hobbes e Spinoza. Ainda na opinião do autor, é essa também a opinião do indivíduo que cruza conosco nas ruas, já que uma pessoa pensa naquilo que quer e trata de imaginar os meios para obtê-lo.

Nessa teoria, a noção de vontade desempenha um importante papel. Para tanto, tal noção evidencia-se como básica, assumindo importante posição entre outras faculdades mentais até então denominados pensamento e sentimento. Sendo assim, pelo fato de poder controlar sua vontade, a pessoa pode ser responsável por suas ações (BERGAMINI, 1992).

Nessa perspectiva, o homem não anda ao sabor de forças sobre as quais não tem controle, porém pode modelar o mundo para satisfazer as suas necessidades.

De acordo com MURRAY (1986), os psicólogos não acharam que o conceito de vontade livre ou não, fosse suficiente para explicar por que uma pessoa tem desejos e necessidades particulares. Assim sendo, as pesquisas sobre motivação voltaram-se para a busca de fontes de motivos na herança biológica do homem e nas suas experiências sociais. Para o autor, um indivíduo pode nem ter a consciência dos motivos que influem no seu comportamento. Desse modo, os motivos acabam distinguindo-se, usualmente, do pensamento e de outros processos cognitivos.

Apesar de não conseguir explicar toda a complexidade dos processos de motivação humana, alguns psicólogos atuais continuam utilizando critérios essencialmente cognitivos para pesquisar sobre os problemas da motivação. Fala-nos Murray que o melhor exemplo sobre tais usos dos pressupostos essencialmente cognitivos é o de George Kelly que, em lugar de considerar o comportamento como algo que tem que ser posto em movimento, acredita que ele está em estado continuamente ativo, resumindo o principal problema à escolha de alternativas. Desse modo, a decisão que um homem toma depende de suas concepções pessoais, ou seja, suas idéias, valores e atitudes em relação ao mundo.

Muitos psicólogos acreditam que, embora a teoria cognitiva apresente uma análise perfeita do processo de decisão, as variáveis motivacionais permanecem ocultas, já que, por exemplo, na escolha em participar do sistema de educação escolar ou não, estão os desejos das pessoas, de alimento, segurança e dignidade.

Murray concorda que as concepções pessoais de cada um determinam os rumos por meio dos quais esses objetivos são procurados, porém, segundo ele, a análise cognitiva não é incompatível com a idéia de que existem motivos básicos que a pessoa procura satisfazer.

Como veremos mais adiante, os cognitivistas opõem-se aos teóricos da teoria hedonista e da teoria do impulso, já que preferem considerar o comportamento como sendo dirigido por propósitos, significando que todo o comportamento é dirigido pela possibilidade de antecipar os fins a atingir.

Segundo nosso referencial bibliográfico, podemos afirmar que Tolman e Lewin foram os psicólogos mais intimamente identificados com a psicologia do comportamento com um propósito. Grande parte dos estudos e pesquisas de Tolman estava voltada para a solução de problemas que consideravam não resolvidos pelos associacionistas e funcionalistas. Tolman tentou mostrar, trabalhando com animais, que estes aprendiam a identificar o lugar onde os alimentos eram colocados; não se tratava, segundo ele, da formação de uma resposta motora específica que levava ao alimento, como queriam os associacionistas e funcionalistas.

Tolman também demonstrou que dentro de seu sistema de comportamento a aprendizagem ocorre sem recompensa aparente, já que estas recompensas influenciavam a aprendizagem simplesmente porque há um conhecimento que se mantém latente, sem incentivos disponíveis ou razão para a ação.

Lewin, diferentemente de Tolman, fundamenta-se no enfoque gestáltico, considerando a totalidade das forças que estão atuando sobre a pessoa num determinado momento quando procura compreender e prever o comportamento humano. Cria-se no sujeito um vetor diante do objeto no ambiente, que adquire uma valência positiva ou negativa. Na teoria de Lewin, a ocorrência da ação da força se dá diante de uma situação de necessidade psicológica. Nesse caso, se o indivíduo tem fome, o alimento torna-se uma atração e origina-se uma força no sujeito em direção ao objeto-alimento. A intensidade da força se dá em função da necessidade do sujeito, das propriedades do objeto e da distância psicológica entre o sujeito e seu objeto.

No campo da educação, entre os estudos experimentais iniciados por Lewin, evidenciam-se aqueles relacionados com o nível de aspiração. Retomadas de Atkinson, as análises teóricas do nível de aspiração fundamentam-se basicamente no

motivo de realização e nos comportamentos em que há competição com um padrão de excelência. Além do mais, Atkinson concebe o comportamento de realização como um resultado do conflito busca-fuga, onde a denominação relativa da tendência do enfoque busca-fuga é determinada pelas diferenças individuais.

Dentro dessa concepção, um motivo é concebido como uma característica relativamente resistente na personalidade que determina a capacidade de gostar de certos incentivos, e desse modo os objetos atuam no ambiente como reforçadores, além do que, se o motivo em direção ao sucesso, denominado motivo de realização, for maior do que o motivo de fuga ao fracasso, as pessoas procurarão realizar tarefas relacionadas com a realização.

2.1.2. Teoria hedonista

A teoria hedonista é a segunda a ser apresentada. Ela está ligada à idéia de que o homem procura o prazer e evita a dor e o sofrimento. É a tal idéia que se dá o nome hedonismo, constituindo numa tentativa de encontrar explicação para entender por que as pessoas se comportam da maneira que o fazem. A teoria hedonista de motivação pode ser atribuída, quanto a sua origem, aos filósofos antigos, porém teve sua aura de proeminência nos séculos XVIII e XIX.

BERGAMINI (1992) nos fala que a teoria hedonista não foi muito aceita pelos psicólogos, a par da maioria de outras teorias racionalistas da filosofia. Os psicólogos não estavam muito satisfeitos com a dependência da teoria hedonista em relação ao conhecimento privado das experiências de uma pessoa.

A grande pergunta que tais psicólogos fazem é: o que sabemos sobre as sensações íntimas de prazer de outros indivíduos? Segundo eles, o que é bom para uma pessoa pode ser veneno para outra. O fato de o hedonismo tender à circularidade é outro motivo de rejeição, ou seja, fala-se que a pessoa busca prazer; se buscar alguma coisa, portanto, deve ser prazível ou agradável. Porém, segundo os psicólogos que rejeitam a referida teoria, mas o que dizer, então, do homem que parece buscar o fracasso? Ou o suicídio? Existem até pessoas que rejeitam os prazeres como valores de vida.

Alterada em seu sentido original, a teoria hedonista teve em McClelland, mais recentemente, um representante que trabalhou experimentalmente para obter mais informações de como se passa a dinâmica motivacional. Chegou-se

então ao fato de ser a motivação um conjunto de expectativas aprendidas ao longo da vida de cada um, que tem por finalidade antecipar reações emocionais positivas ou negativas, em que todos aqueles objetivos conhecidos como portadores de prazeres serão buscados, ao passo que outros possuidores da conotação de dor deverão ser evitados. De acordo com Bergamini, há que se entender que a predisposição comportamental é inata, porém os motivos são aprendidos.

2.1.3. Teoria do instinto

A teoria do instinto é a terceira a ser, resumidamente, exposta. Esta teoria teve sua inspiração no trabalho de Darwin e defendia a idéia de que alguns comportamentos mais simples, como os reflexos incondicionados, são herdados, mas outras ações mais complexas podem ser denominadas como instintos, tendo como principal objetivo a preservação da espécie. De acordo com a referida teoria, os reflexos são menos flexíveis do que os instintos, impedindo, assim, um comportamento mais controlável.

Essa teoria forneceu os fundamentos para a Psicanálise, que tem os psicólogos William James, Sigmund Freud e William McDougal como seus principais representantes.

A psicanálise tem como princípio básico a idéia de que todo o comportamento é determinado, surgindo daí uma crença nos conceitos de energia e entropia para explicar o prazer e a dor. Juntamente com este esquema, há outra crença no enfoque genético ou histórico capaz de explicar o comportamento. São as forças propulsoras instintuais que fornecem as bases para a psicanálise, representadas mentalmente por desejos, nos quais estas forças lutam por sua expressão.

Para Bergamini, a grande missão daqueles que se dedicaram ao estudo do instinto como propulsor do comportamento humano seria a de procurar descobrir quais seriam esses instintos. Conforme a autora, essa preocupação determinou, por exemplo, uma exaustiva listagem que atingia a ordem de 6.000 instintos por volta de 1920.

Segundo a teoria freudiana, os desejos persistem até que o desejado seja alcançado direta ou substitutivamente. Convém ressaltar que as referidas teorias, ao serem postas em prática, sofreram significativas modificações no decorrer de seus desenvolvimentos, porém não é nosso objetivo apresentá-las neste trabalho.

A preocupação da grande parte da pesquisa psicanalítica referente à teoria motivacional é com as funções do ego, com os mecanismos de defesa, com as defesas perceptuais e com o deslocamento, além das diferenças individuais manifestadas através dos estilos cognitivos, tais como à repressão ou a materiais ameaçadores.

A doutrina do instinto manteve-se firme em psicologia durante o primeiro quartel do século XX, mas depois começou a ter dificuldade, já que nessa época, segundo MURRAY (1986), John Watson e outros membros da escola behaviorista de pensamento, a par de diversos antropólogos culturais, começaram o ataque à teoria do instinto, esforçando-se por explicar tanto quanto possível na base da aprendizagem e chegando, ainda segundo o autor, a falar de uma psicologia sem hereditariedade.

Murray nos chama a atenção para o fato de que embora pareça que a teoria do instinto está morrendo, em lenta agonia, a verdade é que nunca foi inteiramente abandonada e recentemente foi reanimada por etologistas como Nikolas Tinbergen e os psicólogos americanos da escola comparativa como Frank Beach.

Tais cientistas sublinham as descrições pormenorizadas do comportamento instintivo, particularmente nos organismos inferiores. Assim sendo, deslocou-se da teorização de gabinete para as experiências laboratoriais sobre os instintos, relacionando, também, instintos com mecanismos fisiológicos subjacentes. O autor, citando um exemplo desse novo estudo dos instintos nos diz:

“Um bom exemplo (...) foi a descoberta do fenômeno da impressão (...) mãe-pata nadando na lagoa de um parque com um séqüito de patinhos atrás dela. Trata-se de um padrão instintivo nas aves e pássaros, mas só se desenvolvem circunstâncias especiais. Existe um período crítico, nos primeiros dias após sair do ovo, em que o patinho recém-nascido se prende a qualquer um de uma grande diversidade de objetos de estímulos (...) também se dedicar a uma galinha, um barco ou ser humano que o grasnar“. (MURRAY, 1986, p.18).

2.1.4. Teoria do impulso

A quarta teoria a ser apresentada é a do impulso. Conforme BERGAMINI (1992), tal teoria afigura-se como uma das explicações sobre o comportamento humano que mais contou com a aceitação dos psicólogos. Ela propõe a personalidade como um redutor de forças básicas ou energia própria que orienta o comportamento num ou em outro caminho.

Nessa teoria, a idéia dominante de instintos, característica da psicologia clássica, é substituída pela idéia de força propulsora. Segundo MARTINS (1982), o primeiro a pensar na inadequação do termo instinto para o homem foi Holt, que formulou até mesmo uma idéia poética como razão para que o homem não possa ser tratado como um animal instintual. O autor nos ensina:

“A partir de então, o termo instinto foi visto com grande precaução pelos psicólogos e transformou-se, com Woodworth, em ‘força propulsora’, representativa de uma necessidade. A idéia de instinto como uma deficiência fisiológica que estimula o organismo a se comportar de tal maneira põe termo à condição deficitária desagradável”. (MARTINS, 1982 In: PUENTE, 1982, p. 10).

A referida teoria tratou essa transação do organismo com o meio como um sistema homeostático; além do mais, dominou o plano da pesquisa durante algum tempo, mas, de acordo com Martins, não se mostrou um princípio sustentador da teoria motivacional.

Foi com Hull que o conceito de força propulsora readquiriu novo vigor, já que o teórico o formaliza em termos mesmos de lei através do método hipotético dedutivo, passando a constituir um dos princípios dominantes nos tratados modernos de psicologia. Seu princípio regulador da força propulsora constitui-se num postulado verificável em laboratório e é matematicamente dedutível. Hull não rejeitou totalmente os princípios da teoria associativa, mas suplementou alguns componentes determinantes da ação e acrescentou outros a mesma.

De modo geral, os nomes que se destacam como representantes dessa teoria são Woodworth, Cannon e Hull, e trabalharam para explicar de que forma o ser humano se serve de seus impulsos psicológicos como forma de recuperar o estado de equilíbrio. Para estes teóricos, pelo fato de o indivíduo recuperar o seu equilíbrio homeostático, perdido por estado de carência física ou psicológica, ele já estaria sendo recompensado.

Na teoria do impulso, o ser humano possuiria sempre um estado de carência e seu comportamento se daria na direção de obter aquilo que lhe falta para recuperar seu equilíbrio novamente.

Sem dúvida, o postulado de Hull para a força propulsora, assim como os componentes determinantes da ação, foram de grande importância à prática educativa. Vejamos o seguinte exemplo: diante de uma tarefa complexa, deveriam ser utilizados os procedimentos que reduzissem o nível de ansiedade a um mínimo, já

que esta condição de tranqüilidade diminuiria o grau de ansiedade, privilegiando a realização.

Por outro lado, diante de uma tarefa muito fácil, a realização seria bastante facilitada aumentando-se o grau de intensidade da força propulsora. Recomenda-se, ainda, segundo tal princípio, que para pessoas muito ansiosas, sejam realizados exercícios preparatórios extras, com o objetivo de garantir respostas corretas na hierarquia das respostas.

2.1.5. Teoria das necessidades ou motivos

A última e quinta teoria a ser apresentada é a das necessidades ou motivos. Segundo esta teoria, todo comportamento é motivado, tendo as pessoas razões para agir da maneira pelas quais o fazem, ou para se comportarem deste ou daquele modo, ou seja, todo o comportamento humano visa alcançar certos objetivos ou propósitos. Assim sendo, o comportamento das pessoas gira em torno da busca de satisfazer necessidades (MASLOW, s.d.).

Segundo PINTO (1992, p.32), uma necessidade insatisfeita pode se constituir no ponto de partida no processo de motivação. O autor nos diz: *“A necessidade insatisfeita causa tensão física ou psicológica dentro do indivíduo, forçando-o a engajar-se em alguma espécie de comportamento para satisfazer a necessidade e assim completar o processo da motivação”*.

Muitos foram os pesquisadores que apresentaram o conceito de necessidades, como por exemplo: Henry Murray, Allport, Maslow e outros. Mais detalhes da teoria das necessidades e motivos serão apresentados, mais adiante, quando formos apresentar mais detalhadamente a concepção de desenvolvimento humano de A.H. Maslow, pois este estudo, como já dissemos, tem como quadro teórico tal concepção.

De modo geral, apesar das diferentes teorias existentes para a motivação, é clara a existência de uma tendência comum a todas elas: o comportamento é complexo e determinado por vários fatores. Nesse caso, um único conceito não é adequado para explicar os diversos padrões de comportamento. Em outras palavras, não são os conceitos de instinto, necessidade, associação e da crença na homeostase como um princípio básico para a motivação, suficientes para tal intento.

Principalmente nas últimas décadas, os comportamentos que se tornam fins em si mesmos e que aumentam a intensidade de estimulação interna estão sendo estudados com mais cuidado e atenção. Há, também, um grande interesse nos estudos dos determinantes ambientais do comportamento como, por exemplo, incentivos, fatores ecológicos, culturais e variáveis sociais, dando-se cada vez maior importância à identificação e medida das diferenças individuais que auxiliam no estudo dos processos psicológicos.

Está se desenvolvendo uma tendência cada vez maior para se estudar o comportamento de busca e fuga.

Os organismos passaram a ser analisados como todos continuamente ativos e buscando alguma coisa, isto é, não são mais vistos como coisas paradas que se movem apenas quando provocadas por estímulos externos. Nessa perspectiva, o foco da pesquisa direciona-se mais para as ações internas do que para suas estimulações externas.

No nosso entendimento, ao nos referirmos aos atos da motivação, acreditamos que as ações tiveram origem em certos fatos, não porque estes, por si mesmos, tivessem força física capaz de produzir atos, mas porque fornecem razões para a ação.

O motivo é um antecedente que age por meio de seu significado e que leva a uma tomada de decisão, afirmando a validade da significação e lhe dando força e eficiência. Assim sendo, motivo e decisão constituem dois elementos de uma situação.

Nesse caso, podemos verificar que a motivação não deveria ser tratada como um constructo com existência própria isolada da experiência do ser que o assume num ato consciente e decisório.

De acordo com TAPIA (1998), toda e qualquer pesquisa realizada com o objetivo de avaliar a motivação humana deverá levar em conta os seguintes eixos básicos:

1. Os homens são racionais: podemos utilizar conscientemente estratégias para enfrentarmos a ansiedade (psicologia do eu); compararmos nossas cognições para ver se há consonância ou dissonância entre elas (Festinger); calcularmos expectativas e, de algum outro modo, calcularmos matrizes de probabilidade de alcançar objetivos, tomando depois decisões lógicas

(Lewin, Atkinson e Rotter); buscarmos e processarmos informação fazendo inferências casuais (Heider, Kelley e Weiner) e podermos chegar a uma autocompreensão (Maslow e Rogers).

2. Os homens são irracionais: nossas motivações freqüentemente são inconscientes, nossos instintos buscam sua expressão e nós nos defendemos de modos desconhecidos por nós mesmos (Freud); distintas fontes de motivação se integram e muitas vezes não conseguimos diferenciá-las (Hull); em situação de tensão e frustração se mostram as distinções (Lewin); nossas expectativas freqüentemente se achavam enviesadas e nos aproximamos ou nos afastamos de uma meta por causa de esperanças e medos desconhecidos (Atkinson); Perante resultados desfavoráveis e percepção de carência de controle, fazemos generalizações inadequadas (Seligman); não processamos a informação adequada, tomamos decisões que não são lógicas e realizamos inferências casuais falsas (Nisbett e Ross), e freqüentemente nós temos ilusões em relação a nós mesmos (psicólogos humanistas).
3. Existem múltiplos princípios e determinantes da ação humana, freqüentemente contraditória em aparência e mutuamente exclusiva: o homem se esforça para maximizar o prazer e minimizar a dor (Freud), e simultaneamente o indivíduo se esforça para conseguir informações, embora elas possam trazer resultados desagradáveis (Heider); ao satisfazer suas necessidades, as pessoas tendem a reduzir seus estímulos (Hull e Freud) e tendem ao mesmo tempo incrementar novos estímulos, fazendo aparecer novas necessidades (Hebb e Berlyne); a conduta é reflexa, não mediando processo de pensamento algum (Hull e Spence), e a conduta é reflexiva, estando mediada pelos processos mentais superiores (Heider); a sociedade é restritiva, dificultando que o indivíduo possa alcançar aquilo que lhe é gratificante (Freud) e a sociedade é quem facilita os meios e as oportunidades para alcançar as

maiores satisfações (Rogers e Maslow); as recompensas têm um efeito motivador da conduta (Hull) e, entretanto, a repetição da recompensa ou o que se produz em determinadas condições leva ao aborrecimento e a um desinteresse pelas tarefas (Atkinson, Deci).

Conforme TAPIA (1998), ao investigarmos a motivação humana, temos também que levar em consideração mais duas coisas. Em primeiro lugar, dado que há distintas teorias criadas para investigar fenômenos muito díspares, é difícil poder compará-los em relação com um fenômeno determinado, de modo que possa decidir qual delas é a melhor na hora de fazer predições sobre o mesmo. Até nos casos em que tal comparação é possível, os experimentos cruciais destinados a determinar qual delas tem razão não são conclusivos.

Em segundo lugar, ao examinar a história das teorias, observa-se uma crescente atenção para o papel que as variáveis cognitivas desempenham na motivação da conduta, com exceção da teoria do impulso, que é inteiramente mecanicista, as demais teorias reconhecem o papel de tais variáveis, embora o grau de importância que cada teoria conceda a elas não seja igual em todas.

Nessa perspectiva, um tratamento sistemático dos determinantes da motivação humana no contexto de diagnóstico psicológico social exigiria que examinássemos tanto o modo em que cada um deles influi como os procedimentos de avaliação disponíveis para o exame deles. Esta tarefa, no entanto, não é o objetivo deste trabalho. Por esta razão, temos selecionado para sua descrição e análise somente alguns determinantes motivacionais, que, no contexto da investigação psicológica, são considerados como mais relevantes.

Feita a apresentação das principais teorias da motivação, parece-nos, agora, indispensável uma apresentação, de modo mais específico, dos seus mais destacados vultos.

2.2. Principais vultos da teoria da motivação

Segundo PUENTE (1982), são poucos os assuntos científicos cujas origens não remontem aos pensadores gregos. Nesse sentido, diversos conhecedores da psicologia da motivação atribuem aos criadores da ciência ocidental os primeiros delineamentos sobre os determinantes motivacionais da conduta humana.

A primeira obra dedicada exclusivamente à motivação é muito recente. Foi publicada por YOUNG em 1936, intitulada “Motivation of behavior”.

A psicologia científica surgiu nas últimas décadas do século XIX. Portanto, comparada com outras ciências, ela é recente. A psicologia da motivação é mais recente ainda, pois os primeiros psicólogos experimentalistas como, por exemplo, Fechner, Wundt e Ebbinghaus, não se interessaram pela motivação, trabalhando em condições constantes e inalteráveis e estudando, prioritariamente, os fenômenos da sensação e da percepção.

O conceito biológico de instinto que influenciou Willian James nas suas explicações comportamentais, após a obra de Darwin sobre a origem das espécies em 1859, impregnou a recente psicologia científica nas três áreas nela desenvolvidas: a etologia, a aprendizagem e a personalidade. Porém, neste trabalho apresentaremos somente os nomes daqueles que se destacaram no campo da aprendizagem e da personalidade, já que foi neles que a psicologia da motivação encontrou franco desenvolvimento.

As teorias darwinianas influenciaram essas duas áreas: a aprendizagem e a personalidade. O grande questionamento de tais teorias é: como os animais e os humanos evoluem mediante a aprendizagem ou que dinamismos eles possuem? De acordo com Puente, existem duas grandes correntes de pensamento dentro da psicologia da aprendizagem. A primeira foi iniciada pelo psicólogo americano Edward Thorndike, e a segunda pelo fisiologista russo Ivan Pavlov.

2.2.1. Área da aprendizagem

O criador da lei do efeito para a aprendizagem foi Thorndike. Segundo ele, respostas em situações agradáveis ocorrem com mais frequência do que em situações de desconforto. Os trabalhos de Thorndike influenciaram outros pesquisadores como: Woodwork, que introduziu a variável energética de *drive*, e Tolman, que acrescentou variáveis cognitivas na dinâmica do comportamento, sendo o seu maior mérito, conforme PUENTE (1982), o de ter influenciado o mais importante psicólogo da aprendizagem, a saber, Clark Hull, sistematizador dos achados dos seus predecessores. Para Hull, a necessidade (*need*) é uma variável interveniente pulsão (*drive*), que por sua vez se relaciona com outras variáveis intervenientes para a determinação do comportamento. Outros teóricos da

aprendizagem motivacional, como K. W. Spence, N. E. Miller, O. H. Mowrer e J.P. Brown, foram influenciados por Hull.

Pavlov é de fundamental importância, pois os seus achados motivacionais da aprendizagem estão, também, presentes nos procedimentos educacionais, ou seja, o processo de condicionamento pavloviano é de tipo respondente, cabendo ao organismo responder aos estímulos do experimentador; por isso é ainda chamado de tipo S (estímulo). Conforme Pavlov, o processo de aprendizagem do animal está relacionado com duas variáveis motivacionais: a excitação e a inibição. Pavlov, por um lado, influenciou Hebb e Berlyne e, por outro, Skinner e Bindra. Já Skinner, sem dúvida, é dos maiores nomes da psicologia moderna da aprendizagem motivacionada.

Skinner se interessou pelas respostas do organismo, afirmando que o comportamento operante pode ser reforçado, daí o mesmo ser denominado também de R (resposta). São destacados a privação e o reforço como importantes variáveis empíricas nesse processo de condicionamento.

Não nos esquecendo de citar Young, podemos dizer que as suas teorias hedonísticas situam-se tanto no campo da psicologia da aprendizagem como no da personalidade. Para Young, os incentivos determinam o despertar afetivo, o qual determina o comportamento e influencia a aprendizagem.

2.2.2. Área da personalidade

No que se refere aos vultos da psicologia da personalidade humana, segundo PUENTE (1982), a área da motivação recebeu influência de uma fonte dupla: Darwin, que, como já vimos, influenciou também os teóricos da aprendizagem, e Wundt, que abriu uma própria linha de pesquisa reconhecida em Ach, Stern, Allport e Maslow. Já a linha darwiniana tem como o seu grande nome Freud. Conforme aponta o autor, o pensamento de Freud foi sentido por Lewin (que também recebeu a influência de Ach), Murray (deixou-se influenciar também por Lewin), McClelland e Atkinson.

Freud defende a mais extremada posição orientada biologicamente, considerando a cultura um desdobramento do potencial biológico. Para ele as formas de cultura são expressões das leis biológicas universais determinantes do

desenvolvimento individual, porquanto, ao estabelecer padrões culturais, o homem procura alcançar as diversas fases do desenvolvimento psicosssexual, com uma descarga satisfatória de libido e um mínimo de conflito.

De acordo com OLIVEIRA (1972), o antropólogo Kardiner critica a tendenciosidade biológica freudiana e defende a idéia de que, se uma cultura exigir de seus membros uma disciplina rígida e conformista, a educação iniciará um treino que repercutirá nas fases de desenvolvimento psicosssexual e produzirá um tipo de personalidade bastante diferente daquele cujo desenvolvimento se processar em uma cultura de padrões tolerantes. Concorda, porém, com Freud quando sustenta que há um limite para as diferenciações culturais devido às fases psicosssexuais biologicamente determinadas.

No caso de Lewin, Segundo Puente, o mesmo foi influenciado também pelos pensadores da Gestalt como: Wertheimer, Köhler e Koffka. Conforme o autor, Lewin, sobre tal influência, quis contrapor-se à abordagem associacionista da psicologia clássica presente nas teorias da aprendizagem e da personalidade e que ele encontrou principalmente em Ach, provando que, além dos mecanismos associativos, existem necessidades e tensões, ou seja, aspectos que tomam características específicas no ser humano. Lewin ainda foi o criador da psicologia topológica.

H. Murray, depois de Lewin, fez uma tentativa de reconciliar método experimental da psicologia clássica, pouco presente em Lewin, com o método clínico, elaborando uma teoria psicanalítica da motivação humana e iniciando novos métodos de pesquisa, como os que ele realizou através do seu T.A.T (Thematic Apperception Test). Dentro dessa linha, McClelland e seus colaboradores se concentraram na conceituação e na medida do motivo da realização sobre os outros também estudados por eles. Já Atkinson, que no início foi colaborador de McClelland, acabou sendo influenciado mais por Lewin, Tolman e Miller, salientando a expectativa do sucesso e o valor-estímulo da tarefa junto com o motivo de realização. Esses teóricos, como pudemos ver, seguem uma linha dinâmica.

Dentre os teóricos situados mais com a abordagem da psicologia clássica iniciada por Wundt, segundo Puente, destacam-se hoje Allport e Maslow. Conforme o autor, Allport é reconhecido como um psicólogo da personalidade que se opôs a alguns postulados da psicodinâmica freudiana. *“A contribuição de Allport é caracterizada como uma teoria da autonomia funcional dos motivos humanos,*

principalmente do adulto” (PUENTE, 1982, p. 17). Já Abraham Maslow é considerado o pai da psicologia humanística, como ele mesmo a definiu e chamou. MASLOW (1954) focaliza a psicologia da personalidade e as relações que ela tem com os diversos problemas filosóficos, focalizando os motivos que ele denominou de crescimento e, ao mesmo tempo, opondo-se à visão freudiana. De acordo com o teórico, o ponto de vista freudiano maximiza o que ele chama de deficiência. Além do mais, Maslow construiu uma taxionomia dinâmica dos motivos humanos, que será exposta detalhadamente mais adiante.

Raymond Cattell, contemporâneo aos teóricos das linhas wundtiana e freudiana, mas independente deles, introduziu a análise fatorial na psicologia da inteligência e dinâmica da personalidade. No entanto, a psicologia da personalidade contemporânea é herdeira dos movimentos citados acima. Os maiores vultos que aparecem no campo da psicologia contemporânea da personalidade são Joseph Nuttin e Carl Rogers. Tanto um como o outro receberam as contribuições da psicologia dinâmica que os precederam, construindo uma posição própria (PUENTE, 1982).

Portanto, esses são, de modo geral, os grandes nomes da psicologia da motivação bem como as influências que eles sofreram uns dos outros. Convém ressaltar, no entanto, que não foi nosso objetivo neste trabalho encontrar um conceito de motivação que reunisse os pesquisadores da motivação humana e nem analisar e sistematizar a linguagem do vários teóricos aqui apresentados. Porém a exposição desses vultos feita nesta parte do trabalho tem o objetivo de apresentar os principais teóricos da motivação.

Convém ressaltar que o autor a ser discutido com maior profundidade será Maslow. Agora, cabe uma pergunta: qual a razão de ter sido escolhido exatamente esse teórico e não outro? A escolha se deu, segundo o nosso entendimento, devido à grande atualidade da proposta motivacional desse teórico no Brasil.

É preciso salientar que o autor escolhido para ser estudado não é o único representante da própria abordagem hipotético-teórica da motivação.

Exemplificando, seria possível estudar Allport juntamente com Maslow, pois possuem abordagens parecidas.

Foi publicado em 1973 um artigo de Madsen, intitulado “Teories of motivacion”, no qual o autor propõe uma classificação de teorias e uma de hipóteses, tentando combinar essas duas expressões científicas. Certamente tais classificações serão importantes para o entendimento desse vasto mundo da motivação que estamos tratando aqui.

Segundo MADSEN (1973), as teorias podem ser dos seguintes tipos: **S-R**, **S-O-R**, **S-N-R**, **S-M-R**. As letras apresentadas devem ser entendidas como: **S** - estímulo; **R** - resposta; **O** - variáveis orgânicas ou neurofisiológicas; **N** – variáveis neutroformais que incluem os construtos hipotéticos empíricos e as variáveis intervenientes puramente formais; **M** - variáveis mentalísticas ou fenomenológicas.

No que se refere às hipóteses, o autor faz a seguinte classificação: auto-regulações, incentivos, cognitivas e humanísticas. As primeiras (hipóteses de auto-relação) são baseadas numa concepção homeostática do organismo e que postulam um equilíbrio desse organismo nas relações dele com o meio biológico e social a partir principalmente de necessidades, pulsões (*drives*) e tendências dos organismos. Nas segundas (hipóteses de incentivos) há uma tentativa de alargamento da concepção homeostática do organismo mediante uma ênfase na estimulação externa e nos processos de aprendizagem, supondo também um resultado hedonístico, de prazer ou desprazer no organismo. As terceiras (hipóteses cognitivas) enfatizam o valor motivacional da organização mental, como por exemplo: a percepção, o conhecimento, a expectativa, bem como as discrepâncias entre essas variáveis a serem adquiridas ou já adquiridas. Finalmente, as quartas e últimas (hipóteses humanísticas) tentam elaborar uma psicologia motivacional especificamente humana, fundamentalmente diferente da psicologia animal, portanto, afastando-se das concepções darwinianas ou naturais do homem.

Com base nesse esquema de Madsen, Maslow se situa dentro de uma concepção mentalista ou fenomenológica do tipo S-M-R, formulando hipóteses humanísticas (PUENTE, 1982).

CAPÍTULO 3

A CONCEPÇÃO DE ABRAHAM MASLOW SOBRE A MOTIVAÇÃO HUMANA

Conforme anunciado anteriormente, iremos analisar neste capítulo a concepção da motivação humana de Maslow.

Como já dissemos, o Dr. Abraham Harold Maslow é considerado um dos fundadores da Terceira Força em Psicologia, que é também denominada

Psicologia Humanista. A referida força em psicologia surgiu como uma reação contra as limitações do Behaviorismo e da Psicanálise freudiana enquanto filosofias da natureza humana. Tal afirmação pode ser constatada nos próprios escritos do autor, como veremos:

“Creio ser possível começar agora a delinear essa visão de natureza humana como um sistema total, único e abrangente de Psicologia, se bem que muito tenha surgido como uma reação contra as limitações (como filosofias da natureza humana) das duas Psicologias mais abrangentes de que dispomos hoje: O Behaviorismo (ou Associonismo) e a Psicanálise clássica, freudiana” (MASLOW, s.d., p. 233).

A teoria de Maslow dá ênfase à natureza e aos potenciais intrínsecos ao homem como determinantes de seu desenvolvimento pessoal. O autor critica a Psicologia Behaviorista como objetivista, mecanomórfica e positivista e à Psicanálise freudiana como revelando no homem somente sua natureza animal, tratando de modo irracional suas grandes aspirações e valores (MASLOW, 1969).

A Psicologia Humanista data de 1960, e em 1964, segundo SMITH (1986), foi lançada na conferência de *Old Saybrook* como uma Terceira Força. Estavam presentes nesse episódio grandes teóricos da teoria da personalidade clássica, como Gordon Allport, Herry Murray, Gardner Murphy, George Kelly e ainda Carl Rogers, Abraham Maslow e Rollo May.

De acordo com SCHLEDER (1992), os estudos de Maslow foram dedicados ao desenvolvimento humano e ao emprego da Psicologia como veículo de promoção do bem-estar individual e social. Contudo, o próprio Maslow admite que seu trabalho é mais uma coleção de pensamentos, opiniões e hipóteses do que um sistema teórico plenamente desenvolvido. Ele nos diz:

“Está surgindo no horizonte (...) uma Psicologia que acho tão emocionante e tão cheia de maravilhosas possibilidades que cedi à tentação de apresentá-la publicamente, mesmo antes de ser verificada e confirmada, e antes de poder ser denominada conhecimento científico idôneo” (MASLOW, s.d., p. 27).

Conforme aponta MOSQUERA (1982), o freudismo, o comportamentalismo, o gestaltismo e o existencialismo foram as correntes de maior influência no pensamento de Maslow.

FADIMAN e FRAGER (1979) nos dizem que Maslow deslocou seus interesses da Psicologia Experimental à Psicologia Social e para o estudo da

personalidade durante a Segunda Guerra Mundial. Sua preocupação pela aplicação prática da psicologia, além de seu interesse pela administração empresarial, resultou também em uma série de artigos relacionados à Psicologia Industrial e Administrativa.

Filho de imigrantes judeus, Maslow nasceu em Nova York a 1º de abril de 1908. Recebeu os graus de mestre em 1931 e doutor em 1934 na Universidade de Wisconsin. Estudou com vários psicoterapeutas, dentre eles Alfred Adler, Erich Fromm e Karen Horney. Recebeu considerável influência de Max Wertheimer, um dos fundadores da Psicologia da Gestalt e de Ruth Benedict, uma antropóloga de renome, além de ter sido extremamente influenciado pelo neuropsiquiatra Kurt Goldstein (FADIMAN e FRAGER 1970).

Maslow lecionou em importantes faculdades e universidades dos Estados Unidos, Canadá e México. De 1967 a 1968 o autor foi presidente da Associação Americana de Psicologia e de 1968 a 1970 foi membro da W.P Laughlin Charitable Foundation na Califórnia (FRICK, 1975).

Suas principais obras são: *Motivation and Personality* (1954; 1970), *Toward a Psychology of Being* (1962; 1968), *Religions, Values and Peak Experiences* (1964; 1973), *The Psychology of Science: a Reconnaissance* (1966). Após a sua morte foi publicado em 1971 o seu livro *The Farther Reaches of Human Nature*. Além disso, Maslow escreveu um grande número de artigos.

Segundo GROSSMAN (1985), apesar de os trabalhos de Maslow terem sido rejeitados a princípio pelos editores, chegou a ser tão popular como o *blue-jeans*. Hoje não é tão popular como na época, porém continua presente pelos muitos conceitos como auto-realização, hierarquia de necessidades, experiência culminante e outros.

Maslow é considerado por IVIE (1986) um dos maiores psicólogos americanos contemporâneos mais originais e prolíficos. Suas idéias não somente influenciaram o âmbito da psicologia, mas também atraíram segmentos populares nos negócios, educação e governo. Maslow faleceu a 8 de junho de 1970. Porém, as suas contribuições permanecem vivas até hoje.

De modo geral, os pressupostos básicos da psicologia de Maslow são:

1. As pessoas possuem uma natureza interna essencial que está alicerçada biologicamente, sendo, em certo sentido, invariante.

2. A natureza interna de cada indivíduo é, em parte, comum à espécie e, em parte, singularmente sua.
3. A natureza interna de cada indivíduo pode ser estudada cientificamente, desvendando-se sua constituição.
4. As necessidades básicas (de vida, de segurança, de filiação e afeto, de respeito, de dignidade pessoal e de individuação ou autonomia), ou seja, essa natureza interna, as emoções humanas básicas e suas capacidades, revelam-se como neutras, pré-morais ou boas e não más.
5. Sendo a natureza humana boa ou neutra, devemos encorajá-la, permitindo que guie nossa vida para crescermos sadios, fecundos e felizes.
6. A doença pode ser causada pela supressão dessa natureza interna do homem.
7. Essa natureza interna não é forte, preponderante e inconfundível como os instintos dos animais; é frágil, delicada, sutil e facilmente vencida pelo hábito, a pressão cultural e as atitudes errôneas em relação a ela.
8. A natureza humana, mesmo sendo negada, raramente desaparece em pessoas normais, persistindo subjacentemente e pressionando no sentido da auto-realização.
9. Na medida em que a disciplina, a frustração, a privação, a dor e a tragédia revelarem, estimularem e satisfizerem a nossa natureza intrínseca, torna-se-ão experiências desejáveis. Essas experiências relacionam-se com o sentido de salutar amor próprio e autoconfiança. É necessário à pessoa conquistar, resistir e superar para acreditar que pode fazê-lo.

Os pressupostos básicos da psicologia de Maslow só foram relacionados acima por entendermos que para compreender a sua teoria da motivação tais pressupostos seriam indispensáveis.

3.1. A taxionomia da motivação humana de Maslow

Inicialmente, cumpre-nos esclarecer que MASLOW (1954) utiliza-se do critério subjetivo em sua definição da motivação humana, alegando adotá-lo pela insuficiência de dados obtidos por critérios comportamentais, externamente observáveis; ele nos diz que somos motivados quando sentimos desejos, ou carência, ou anseio, ou falta.

Foram considerados na elaboração de sua teoria da motivação os seguintes pressupostos:

1. O ser humano é visto como um todo organizado e integrado, ou seja, apesar da personalidade, dentro de uma perspectiva holístico-dinâmica, ser definida como um complexo organizado de particularidades aparentemente diversas (percepção, impulsos, pensamentos, comportamentos), na realidade possui uma unidade comum. Sendo assim, um ato ou comportamento deve ser observado como expressão do organismo total e não como uma fração separada.
2. O desenvolvimento da personalidade, a partir de uma necessidade ou impulso soberano, opõe-se aos conceitos de motivação humana que desconsideram o papel dinâmico dos impulsos no comportamento do homem, isolando um impulso dos demais. Rejeita, ainda, uma definição da motivação baseada em conceitos de equilíbrio ou homeostase, por não estarem de acordo com suas pesquisas.
3. O crescimento da personalidade é entendido como direcional, sempre em evolução e passando por mudanças. A hierarquia das necessidades proposta por Maslow, sublinha a personalidade como processo guiado pela tendência para o crescimento positivo e evoluindo para os valores essenciais do organismo humano.

3.2. A hierarquia de motivos de Maslow

MASLOW (1954) desenvolveu um esquema interessante para explicar a intensidade de certas necessidades. O autor propôs que os seres humanos nascem

com cinco sistemas de necessidades que são dispostas em hierarquia, conforme a figura 1.

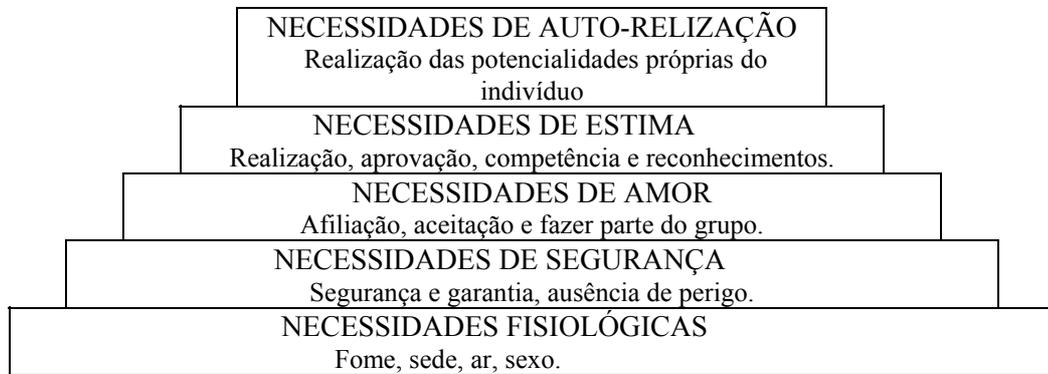


Figura 1. Hierarquia de necessidades de Maslow.

MOSQUEIRA (1982) acredita que Maslow chegou ao conceito de necessidade básica a partir de uma pergunta inicial: o que é que faz as pessoas neuróticas? Conforme o autor, Maslow concluiu, após estudos, que a neurose e o desajustamento psicológico são doenças de carência ou doenças de deficiência, isto é, que a neurose, em sua essência, é causada pela privação de certas satisfações de necessidades básicas. MASLOW (s.d, p. 48) nos afirma:

“As características de deficiência são, pois, a longo prazo, as seguintes. Ela é uma necessidade básica ou instintóide se: a sua ausência gera doença; a sua presença evita a doença; a sua restauração cura a doença; em certas situações (muito complexa) de livre escolha, é preferida a outras satisfações pela pessoa privada; e é comprovadamente inativa, em baixo nível, ou funcionalmente ausente na pessoa sadia”.

MASLOW (s.d.) aponta como características adicionais subjetivas para a identificação das necessidades básicas por deficiência: o desejo consciente ou inconsciente de carência.

Outra espécie de motivação é a gerada pelas necessidades por deficiência. Também chamadas de metamotivações, essas necessidades representam motivações específicas do crescimento, referindo-se, por exemplo, ao processo de realização de talentos, capacidades, potencialidades constitucionais e tendências criadoras da pessoa. Incluem, também, valores intrínsecos comuns à espécie humana, os valores do ser.

As necessidades de crescimento, diferentemente da satisfação das necessidades básicas por deficiência, são estimuladas pela satisfação não aliviada.

Conforme MASLOW (s.d.), todas as necessidades ou valores instintóides estão dispostos, como já vimos, de forma hierárquica integrada, ou seja, apóiam-se umas nas outras numa ordem de vigor e de prioridade. Além do que todas são consideradas pelo autor como passos no sentido da auto-realização ou individuação geral, como se fosse o único valor básico para a humanidade, o objetivo para o qual todos os homens se direcionam.

Nessa perspectiva, o crescimento é definido, pelo autor, como os vários processos que conduzem as pessoas à sua individuação final. Assim sendo, essa noção inclui, portanto, não só a satisfação progressiva das necessidades básicas por deficiência, mas também a realização de talentos e capacidades inerentes ao ser humano, a saber, a satisfação de crescimento.

3.2.1. Necessidades fisiológicas

As necessidades fisiológicas aparecem no degrau mais alto da hierarquia, porque tendem a ser as mais intensas enquanto não forem de alguma forma satisfeitas. São necessidades humanas básicas para a própria subsistência, isto é, fome, ar, sede, sexo, sono, roupa e moradia. Enquanto essas necessidades básicas não forem satisfeitas no nível exigido para a operação suficiente do corpo, a maioria das atividades de uma pessoa provavelmente permanecerá nesse nível e as outras provavelmente oferecerão pouca motivação. Para um ser faminto não existe outro interesse senão o alimento. Chega a sonhar, somente perceber e se emocionar com alimentos.

Algumas necessidades fisiológicas desenvolvem também uma função canalizadora de todas as outras classes de necessidades. Nesse caso, por exemplo, uma pessoa pode sentir fome, mas, na realidade, buscar mais afeto e segurança, do que propriamente vitaminas e proteínas. De igual modo, a sensação de fome pode ser em parte satisfeita com outras atividades, como fumar ou beber água.

Conforme aponta o autor, é característica peculiar do organismo humano, quando dominado por uma necessidade, a tendência a reduzir sua filosofia de vida à sua satisfação. Como por exemplo, um homem extremamente faminto, cuja filosofia de vida tenderá a definir-se em termos de aquisição de alimentos,

provavelmente acreditará que, se lhe for garantida comida, sentir-se-á tão bem que não desejará mais nada. Qualquer outra coisa não lhe despertará interesse.

MASLOW (1954) ressalta na sua teoria da motivação humana que a satisfação de necessidades é tão importante como privação, pois o organismo só é dominado pelas necessidades insatisfeitas. Daí toda a importância da satisfação para a aparição de necessidades superiores. O autor acredita que são justamente as pessoas sempre saciadas em determinada necessidade, as que de melhor forma suportam uma privação delas.

3.2.2. Necessidades de segurança

Essa necessidade é essencialmente a de estar livre do medo do perigo físico e da privação das necessidades fisiológicas básicas. Em outras palavras, é a necessidade de autopreservação. Além das necessidades do aqui-e-agora, o homem tem a preocupação com o futuro. Conseguirá manter seus bens e/ou emprego que lhe asseguram alimento e moradia amanhã e depois? Quando a segurança de uma pessoa está em perigo, a outra coisa parece-lhe sem importância.

De acordo com o autor, é nas crianças que as necessidades de segurança se manifestam com maior clareza, pois o homem adulto foi ensinado a impedir a reação à ameaça de perigos. Para o autor, cabe à educação neutralizar perigos aparentes com o conhecimento. Como exemplo, o trovão não assusta depois que sabemos o que é.

MASLOW (1954), partindo da observação das necessidades de segurança em crianças, compreendeu melhor essas necessidades em adultos. Chegou à conclusão de que, em geral, a criança prefere um mundo organizado, seguro, ordenado, prognosticável, no qual não ocorram situações inesperadas, perigosas, ingovernáveis, um mundo com o qual possa contar em qualquer circunstância.

O autor ressalta que o fato de haver detectado tais características tão facilmente é fruto da significativa insegurança sentida pelas crianças na sociedade norte-americana. Concluiu que as crianças criadas em uma família sem ameaças e amorosa não reagem da forma anteriormente descrita. Nessas crianças, as reações ante o perigo desenvolvem-se a partir de situações e objetivos que também um adulto temeria.

O autor nos fala que na cultura norte-americana o adulto afortunado, normal e sadio satisfaz sem esforço suas necessidades de segurança, não as tendo, desse modo, como motivadoras de seu comportamento. No adulto normal, ainda conforme o autor, percebemos as necessidades de segurança na preferência por um tipo de trabalho consolidado e protegido; no desejo de possuir uma conta bancária, seguro de vários tipos (médico, contra desemprego, invalidez, etc.); na preferência pelas coisas familiares, conhecidas, mais que pelas desconhecidas; na tendência a ter uma religião, ciência, ou filosofia que estruture o universo e os homens como um todo designativo de coerência e significação. No entanto, o autor reconhece que existem também outras motivações do esforço filosófico, científico e religioso.

De outra maneira, segundo o autor, as necessidades de segurança manifestam-se como mobilizadoras ativas e dominantes do comportamento, somente em momentos de urgência: em caso de guerra, enfermidade, aumento da criminalidade, desorganização da sociedade, catástrofes naturais, neuroses, lesões cerebrais, durante a penúria crônica e outros.

3.2.3. Necessidades de amor

Tendo sido asseguradas razoavelmente as necessidades de segurança, surgem as necessidades de amor, afeto ou posse, constituindo o novo centro organizador do comportamento. Somente agora o indivíduo passa a sentir acentuada necessidade de laços afetivos com os demais, assim como de obter um espaço em seu próprio grupo e no mundo. Surge, também, a preocupação em partilhar sua vida com um companheiro e filhos.

Como as pessoas são seres sociais, sentem necessidade de pertencer a vários grupos e de ser aceitas por estes, ou seja, de modo geral, quando passa a predominar a necessidade de amor, a pessoa procurará conseguir relações com os outros.

De acordo com MASLOW (1954), a origem de psicopatologias graves e da falta de adaptação está correntemente ligada à frustração das necessidades de posse e amor.

O autor aponta para a necessidade de distinção entre amor e sexo. A necessidade sexual pode ser estudada como puramente fisiológica; no entanto, o

comportamento sexual pode ser determinado não só pelas necessidades sexuais, mas também por outras, entre as quais, principalmente, as necessidades de amor e afeto.

3.2.4. Necessidades de estima

Depois que uma pessoa começou a satisfazer a sua necessidade de participar, geralmente deseja ser mais que um simples membro do grupo, passa a sentir necessidade de estima, tanto de auto-estima como de reconhecimento por parte dos outros. A maioria das pessoas tem necessidade de uma elevada valorização de si mesmas, firmemente baseada na realidade, ou seja, no reconhecimento e no respeito dos outros. A satisfação dessa necessidade de estima produz sentimentos de confiança em si mesma, de prestígio, de poder e de controle. A pessoa começa a sentir que é útil e tem influência no seu meio. Pode acontecer que uma pessoa não consiga satisfazer a sua necessidade de estima através de um comportamento construtivo. Se essa necessidade for dominante, o indivíduo poderá adotar um comportamento destrutivo ou imaturo para satisfazer o desejo de atenção.

Nessa perspectiva, uma criança poderá tornar-se rebelde, empregados poderão negligenciar seu trabalho ou discutir com o companheiro e o chefe, os estudantes podem desistir de estudar. Assim, nem sempre as pessoas conseguem reconhecimento por meio de um comportamento maduro ou de adaptação. Às vezes isto é obtido por um comportamento perturbador ou por ações irresponsáveis. Alguns dos problemas sociais que hoje enfrentamos podem ter suas raízes na frustração da necessidade de estima. Entendemos que o autor mostra duas categorias relativas às necessidades de estima: auto-estima e o respeito por parte dos outros. Para ele, portanto, a satisfação da necessidade de auto-estima conduz a sentimentos de autoconfiança, valor, força, capacidade e utilidade. Sua frustração traz sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo.

Podemos compreender melhor a importância da atuação dos modelos como propulsores de experiências que promovam ou ajudem na conquista da auto-estima nos outros seres humanos. O respeito por parte dos outros inclui conceitos como prestígio, reconhecimento, aceitação, deferência, *status* e apreços. Assim sendo, é provável que uma pessoa com suficiente auto-estima seja mais segura, capaz e produtiva.

O autor alerta para os perigos de um indivíduo basear-se mais nas opiniões de terceiros do que na eficiência, na tarefa e na real capacidade dele. Fundado no respeito merecido, na fama, na celebridade externa e na adulação não desejada, o auto-apreço manifesta-se como mais estável.

3.2.5. Necessidades de auto-atualização (auto-realização)

Estando adequadamente satisfeita a necessidade de estima, começa a predominar a necessidade de auto-realização. Tal necessidade é a que as pessoas sentem de maximizar seu próprio potencial, seja ele qual for. Um músico precisa tocar música, um poeta precisa escrever, um general precisa ganhar batalhas, um professor precisa ensinar. Para MASLOW (s.d.), a referida necessidade é o desejo de a pessoa tornar-se sempre mais do que é e vir a ser tudo o que pode ser.

Considerando as necessidades deficitárias como compartilhadas por todos os membros da espécie humana e algumas também por outra espécies, o autor distingue as das metas idiossincrásicas, próprias da individuação. Assim sendo, as necessidades básicas por deficiência, entendidas como requisitos da espécie, devem ser satisfeitas primeiro, a fim de a individualidade real potencializar-se.

Maslow postula a presença no ser humano de uma tendência para a necessidade de crescimento rumo à **individuação** ou à saúde psicológica, crescimento no sentido de todos e cada um dos aspectos da individuação, isto é, em direção à unidade da personalidade, da expressividade espontânea, da plena individualidade e da identidade, da visão da verdade e não da cegueira, no sentido de ser criativo, do ser bom e uma porção de coisas mais. O autor define individuação como:

“O processo de realização de potenciais, capacidades e talentos, como realização plena da missão (ou vocação, destino, apelo), conhecimento mais completo e a aceitação da própria natureza intrínseca da pessoa, como uma tendência incessante para a unidade, a integração ou sinergia, dentro da própria pessoa” (MASLOW, s.d., p. 50).

O autor, objetivando esclarecer tal definição de individuação, sublinha ser a mesma não uma ausência de problemas, mas um deslocamento dos problemas

transitórios ou irreais para os problemas reais. Para ele, a pessoa individuacionante é um ser que compreende e aceita sua condição humana intrínseca, o que significa não só aceitar corajosamente, mas também desfrutar e divertir-se com as deficiências, em vez de negá-las.

Para o autor, é na individuação que as pessoas tornam-se mais verdadeiramente elas próprias, mais perfeitamente produtivas de suas potencialidades, mais próximas do cerne de seu ser, enfim, mais plenamente humanas. Esses acontecimentos podem ocorrer a qualquer momento da vida de qualquer pessoa; no entanto, nas pessoas individuacionantes, ocorrem muito mais freqüentemente, mais intensa e perfeitamente do que nas pessoas comuns, sendo assim, uma questão de grau ou freqüência na vida da pessoa (MASLOW, s.d.).

O autor acrescenta à definição de pessoa auto-atualização que ela não só é suficientemente isenta de doenças, satisfatoriamente gratificada em suas necessidades básicas e voltada à utilização de suas capacidades, mas também motivada por alguns valores pelos quais luta e se mantém leal.

A auto-atualização é a noção fundamental na teoria maslowniana. Assim sendo, torna-se necessário tratarmos com mais detalhes tal noção. No entanto, tal empreendimento será feito mais adiante.

3.2.6. Necessidades de deficiência e necessidades de crescimento

Conforme MASLOW (1954), todo indivíduo é movido na sua vida por dois tipos de necessidades: as de deficiência e as de crescimento. Para ele, as necessidades de deficiência são déficits no organismo; buracos vazios que devem ser preenchidos a bem da saúde e, além disso, devem ser preenchidos de fora, por outros seres humanos que não sejam o próprio sujeito.

A pessoa, quando satisfeita em suas necessidades básicas, pode ser movida pelas necessidades de crescimento. MASLOW (s.d.) entende por crescimento os vários processos que levam o indivíduo no sentido de sua individuação final.

O autor descreveu as necessidades de crescimento como uma categoria mais elevada do que as necessidades básicas, incluindo valores intrínsecos

a todo indivíduo e salienta que estes valores estão inter-relacionados e não hierarquizados. Conforme aponta o autor, tais valores são: bondade, verdade, totalidade, beleza, transcendência, vivacidade, unicidade, perfeição, necessidade, inteireza, justiça, ordem, simplicidade, riqueza, tranqüilidade, alegria e auto-suficiência. A este respeito MASLOW (s.d., p.204) ainda nos diz:

“... os valores supremos existem na própria natureza humana, onde devem ser descobertos. Isto está em contradição frontal com as crenças mais antigas e habituais, segundo as quais os valores supremos provêm unicamente de um Deus sobrenatural ou alguma outra fonte alheia à própria natureza humana”.

O autor também ressalta que existe uma correspondência entre os dois tipos de necessidades apresentadas e os dois tipos de motivação que podem existir numa pessoa. Assim sendo, indivíduos sadios, conforme ele, são motivados primordialmente por necessidades de crescimento e indivíduos não sadios são motivados essencialmente por necessidades de deficiência.

Cabe salientar ainda que o autor reconhece outras necessidades como: a necessidade de saber e compreender (curiosidade como uma característica da saúde mental); a necessidade do estético (o homem necessita da beleza; existe relação entre a sua auto-imagem e a visão do belo no mundo que o cerca).

MOSQUEIRA (1982) ver a limitação da teoria comum de motivação centrada na necessidade por deficiência e indica a necessidade de uma teoria centrada no crescimento, ou uma teoria da motivação de crescimento ou de auto-atualização.

Segundo o referido autor, tem sido estudada em anos recentes, com argumentos razoáveis, tanto teóricos quanto experimentais, a presença no ser humano, de uma tendência para o crescimento em uma direção que pode ser resumida, de um modo geral, como auto-atualização ou saúde psicológica e, especificamente, como crescimento no sentido de todos os aspectos da auto-atualização, ou seja, o ser humano possui dentro de si uma pressão que se faz sentir no sentido da unidade da personalidade, da expressividade espontânea, da plena individualidade e identidade, da visão da verdade e não cegueira no sentido de ser criativo, de ser bom em uma porção de coisas.

3.3. Outras necessidades

MASLOW (1954), em sua teoria da motivação humana, reconhece outras necessidades como conhecer e compreender e as necessidades estéticas.

A aquisição de conhecimentos e os esforços em sistematizar o universo têm sido considerados, em parte, como meio para satisfação de necessidades básicas, enquanto que para o homem inteligente, como expressões de auto-realização.

Conforme MASLOW (1954), além dos determinantes para aquisição de conhecimento (ansiedade, temor, etc), existem fundamentos razoáveis que nos indicam impulsos positivos, e os mais relevantes para o nosso estudo são:

1. Uma característica definidora da pessoa psicologicamente sadia é a sua atração pelo desconhecido, pelo misterioso, pelo desorganizado e sem explicação, sendo esses campos interessantes em si mesmos para essas pessoas.
2. Maslow salientou a possibilidade de certos fenômenos psicopatológicos serem provenientes da frustração das necessidades de conhecimento, mencionando as seguintes observações clínicas:
 - a. Em alguns casos parecia claro que a patologia (perda de gosto pela vida, depressão geral das funções corporais, aborrecimento, deterioramento da vida intelectual, de gostos, etc.) ocorria em pessoas inteligentes que desempenhavam atividades não condizentes com sua capacidade e interesse.
 - b. Muitas mulheres inteligentes, prósperas e sem ocupação desenvolveram lentamente os mesmos sintomas acima descritos. Ao iniciarem trabalhos desafiadores e adequados às suas potencialidades, freqüentemente apresentaram grande melhoria. Em países que passaram a vetar o acesso à informação e naqueles em que as teorias oficiais eram contraditas por fatos claros, algumas pessoas reagiram a essa situação com cinismo generalizado, desconfiança em todos os valores, crítica destrutiva até ao que se manifesta como mais evidente quebra das relações interpessoais,

desesperança, perda de moral, etc. Outros pareciam adotar uma atitude mais passiva, respondendo com embotamento, submissão, perda de capacidade e de iniciativa.

3. As necessidades de saber e compreender podem ser mais bem observadas em crianças do que em adultos. As crianças são naturalmente curiosas, mas podem ser ensinadas a não ser.
4. A satisfação de necessidades cognoscitivas é subjetivamente agradável e percebida como experiência-fim.

Para o autor, mesmo depois de possuir algum saber, desejamos conhecer mais profundamente e também no sentido geral de uma filosofia e religião. Estabelecemos teorias acerca de fatos isolados ou parciais e os analisamos ou organizamos. Nesse sentido, pode ser admitido, então, um desejo para compreender, sistematizar, organizar, achar significados e construir um sistema de valores.

Nessa perspectiva, o autor observa que esses desejos também constituem uma hierarquia, na qual o desejo de saber predomina sobre o de compreender.

Os desejos de conhecer e compreender também são conativos e pertencem tanto às necessidades básicas quanto às de crescimento. Qualquer fator psicológico e social que permita a coragem, a liberdade e audácia libertará igualmente nossa necessidade de saber (MASLOW, s.d.).

Em suas pesquisas Maslow encontrou em algumas pessoas outra necessidade que julgou dever ser classificada como instintóide: ou seja, a necessidade estética. Conforme o autor, existem pessoas que adoecem, se forem obrigadas a viver em um ambiente isento de beleza, e só se recuperam, se lhes for restituída essa condição. Crianças sadias manifestam claramente a necessidade estética. Para ele, a evidência de tal impulso pode ser encontrada em qualquer cultura e qualquer idade, inclusive no homem pré-histórico.

Pelo fato de as necessidades estéticas estarem tão intimamente relacionadas com as de conhecimento e conativas, é impossível, na opinião do autor, fazer uma separação absoluta entre elas.

3.4. Outras características das necessidades instintóides

A hierarquia das necessidades instintóides não é tão rígida, apesar de a maior parte das pessoas analisadas pelo teórico parecerem possuir tais necessidades na ordem hierárquica. MASLOW (1954) aponta as seguintes exceções:

1. Em algumas pessoas a auto-estima parece ser mais importante que o amor. Essa inversão bastante freqüente na hierarquia ocorre, normalmente, em virtude da noção de que a pessoa mais suscetível de ser amada é a poderosa, a que inspira respeito ou medo. Nesse sentido, as pessoas que sentem falta de amor, poderão aparentar um comportamento agressivo e confiante. No entanto, basicamente elas procuram a auto-estima mais no interesse do amor do que no da auto-estima.
2. Em algumas pessoas, o impulso para a criação parece ser mais importante que qualquer outro. A atividade de criação pode ser uma auto-realização manifestada apesar da ausência de satisfação das necessidades básicas.
3. Existem pessoas nas quais o nível de aspiração pode decair de modo definitivo. Isso significa que as suas metas menos prementes e superiores podem perder-se em virtude de um padrão de vida muito baixo. Por exemplo, após haver experimentado, por um longo período de tempo, grandes dificuldades econômicas, a pessoa pode sentir-se satisfeita durante o restante de sua vida, desde que garantido seu alimento.
4. A personalidade psicopata é um exemplo da perda permanente da necessidade de afeto. Essas pessoas teriam sentido falta de amor nos primeiros meses de vida e perdido para sempre o desejo e a capacidade de dar e receber afeto (assim também os animais perdem os reflexos de mamar e bicar se não os exercem logo após o nascimento).
5. Quando uma necessidade é satisfeita durante um longo espaço de tempo, ela pode vir a ser menosprezada. Pessoas que nunca experimentaram a fome crônica são capazes de subestimar seus efeitos e considerar o alimento como sem importância. Se dominadas por uma necessidade superior, essa será a mais

importante de todas, sendo inclusive possível que coloque em perigo outra satisfação mais básica e importante por causa dessa necessidade superior. Após uma longa privação de necessidades mais básicas, é provável o surgimento de tendência para reavaliar ambas as necessidades, de modo que a mais urgente se torne realmente a mais importante para o indivíduo que a abandonou anteriormente com facilidade. Por exemplo, se uma pessoa se demite do emprego para preservar seu auto-respeito, após passar fome durante seis meses, poderá mostrar disposição para reassumi-lo, mesmo em prejuízo de sua auto-estima.

6. Tais inversões aparentes na hierarquia podem ser explicadas devido ao fato de que Maslow se baseou em desejos conscientes, mais que no comportamento. A pessoa “desejará” a mais básica de duas necessidades, quando privada de ambas. A observação do comportamento pode fornecer uma impressão equivocada. Como já foi assinalado, existem outros determinantes de comportamento, além das necessidades e desejos.
7. Dentre as exceções encontradas, a mais importante refere-se a idéias, altos padrões sociais, valores superiores, etc. Por um ideal ou valor determinado, a pessoa pode tornar-se mártir e renunciar a tudo. Com o objetivo de explicar essa situação, Maslow recorre à hipótese de que haverá maior tolerância à frustração, se as necessidades básicas forem satisfeitas durante toda a vida e, principalmente, nos primeiros anos. As pessoas que se tornaram seguras e fortes nos primeiros anos de vida tendem a conservar essas qualidades no futuro.

Devemos considerar, ainda, que há muito de hábito na tolerância e frustração, em que indivíduos acostumados a uma alimentação deficiente tornam-se parcialmente resistentes à privação de alimentos. Nesse sentido, tanto o hábito

quanto a satisfação de necessidades passadas conduzem à resistência, à frustração (MASLOW, 1954).

O autor esclarece que a maior parte das pessoas reconhecidas como normais (considerando a realidade norte-americana) estão ao mesmo tempo satisfeitas e insatisfeitas em suas necessidades instintóides. Sendo assim, uma descrição mais realista seria em termos de percentagens decrescentes de satisfação, na medida em que ascendemos na hierarquia de predomínio. Exemplificando, é como se o cidadão médio estivesse gratificado em 85% de suas necessidades fisiológicas, 70% das de segurança, 50% das de amor, 40% das de auto-apreço e 10% de suas necessidades de auto-realização.

De acordo com o autor, após a satisfação de uma necessidade, o predomínio de uma nova não é imediato, manifesta-se progressivamente, em pequenos graus. Ilustrando, se a necessidade predominante **A** for só em 10%, a necessidade **B** pode nem chegar a aparecer. Se a necessidade **A** chegar a ser satisfeita em 25%, **B** poderá aparecer em 5%; satisfazendo **A** em 75%, **B** talvez surja em 50% e assim sucessivamente (MASLOW, 1954).

Conforme o autor, apesar das necessidades instintóides serem freqüentemente inconscientes, podem tornar-se conscientes se usadas técnicas adequadas. Nesse sentido, o conteúdo motivacional da vida consciente é mais ou menos importante, conforme sua relação com as necessidades instintóides. Para Maslow, os desejos conscientes são indicadores superficiais dessas necessidades. O mesmo ressalta que a frustração de desejos sem importância não provoca a doença psíquica; a frustração de necessidades instintóides ou das estreitamente relacionadas produz a psicopatologia.

Em relação ao papel das necessidades gratificadas, MASLOW (1954, p.110) nos diz que “*se quisermos realmente saber o que motiva alguém, então precisamos estar cientes de que uma necessidade satisfeita não é motivadora e, para todos os fins práticos, devemos considerá-la como inexistente*”.

De modo geral, podemos dizer, segundo o autor, que os desejos do homem em sua vida nos falam acerca de sua natureza essencial.

3.5. A auto-atualização: noção fundamental na teoria maslowniana

Segundo HERSEY e BLANCHARD (1986), de todas as necessidades discutidas por Maslow, a menos conhecida pelos cientistas sociais e comportamentais é a de auto-atualização. Isso talvez porque, conforme os autores, os indivíduos satisfazem essa necessidade de diferente maneira. Por isso a auto-atualização é difícil de determinar e identificar.

Podemos considerar como sinônimo de auto-atualização os seguintes termos: auto-realização, individuação, autodesenvolvimento, produtividade e autonomia (MOSQUEIRA, 1982).

Formalmente, os estudos da auto-atualização iniciaram-se com a análise das vidas, valores e atitudes das pessoas que MASLOW (1954) julgava mais saudáveis e criativas, os que atingiram um nível de funcionamento superior e mais eficiente do que o ser humano comum. O autor pressupunha, dessa forma, ser mais correto explorar os limites da potencialidade e generalizar sobre a natureza a partir dos “melhores espécimes”, do que se deter nas falhas e problemas dos indivíduos comuns e neuróticos.

De acordo com FADIMAN e FRAGER (1979), os critérios adotados por Maslow na escolha dos sujeitos componentes desse estudo inicial eram: a relativa invulnerabilidade dos sujeitos a neuroses ou problemas pessoais maiores e a evidente utilização de seus próprios talentos, capacidades e outras forças. Os autores nos informam que o grupo inicial estudado por Maslow era formado por nove contemporâneos e nove figuras históricas, entre as quais: Abraham Lincoln, Thomas Jefferson, Albert Einstein, Eleanor Roosevelt, Jane Adams, William James, Albert Schweitzer, Aldous Huxley e Baruch Spinoza.

Os estudos de MASLOW (1954), como podemos ver, basearam-se, sobretudo, em adultos que por assim dizer triunfaram na vida. Conforme o autor, ainda que possam ser numericamente poucos, é possível aprender muito com esses indivíduos altamente evoluídos e maduros. Foi possível estabelecer algumas características objetivamente descritíveis e mensuráveis do espécime humano sadio, a saber:

1. Uma percepção mais clara e mais eficiente da realidade.
2. Mais abertura e experiência.
3. Maior espontaneidade, simplicidade, naturalidade; pleno funcionamento, vivacidade.
4. Aumento da abertura à experiência e da objetividade.

5. Recuperação da criatividade.
6. Maior originalidade nas apreciações e ricas reações emocionais.
7. Capacidade para fundir o concreto com o abstrato.
8. Estrutura democrática de caráter.
9. Repetidas experiências místicas ou culminantes.
10. Crescente identificação com a espécie humana.
11. Distinção entre o bem e o mal, meio e os fins.
12. Presença de um senso de humor filosófico e não hostil.
13. Certas modificações no sistema de valores.
14. Capacidade de amar.
15. Resistência à aculturação; capacidade de transcendência de qualquer cultura particular.

Para o autor, o objetivo final da pessoa é obter a sua auto-atualização. Assim sendo, podemos definir crescimento como os vários processos que levam a pessoa nessa direção, pois o crescimento é visto não só como a satisfação progressiva das necessidades básicas, até o ponto que elas desaparecem, mas também na forma de motivações específicas do crescimento.

Nessa perspectiva, compreendemos que necessidades básicas e auto-atualização, em Maslow, não se contradizem entre si mais do que a infância e maturidade, ou seja, uma pessoa transita de uma para outra e a primeira é condição prévia e necessária para a segunda.

A auto-atualização, diz-nos o autor, pode ser mais indicada do que definida. E mais, ela não é o mesmo que equilíbrio ou estado final de coisas; é, ao contrário, um processo dinâmico e ativo no decorrer da vida de uma pessoa. MASLOW (s.d., p.52) fala que a auto-atualização ou individuação é:

“Um processo de realização de potenciais, capacidades e talentos, é uma realização plena de missão (ou vocação, destino, apelo), é um conhecimento mais completo e uma aceitação da própria natureza intrínseca da pessoa, é uma tendência incessante para a unidade, a integração ou sinergia, dentro da própria pessoa”.

De modo geral, podemos dizer que os indivíduos capazes de individuação são menos temerosos do seu ambiente, mais autônomos e egodirigidos, menos dependentes de outras pessoas, menos ambivalentes e menos ansiosos.

Possuem predileção pelas suas vidas íntimas, pelos distanciamentos e pelas meditações. Vivem mais pelas leis de sua própria natureza interna, pelas leis de suas potencialidades, talentos e impulsos criadores, ou seja, são motivados no sentido mais profundo do termo, por isso o seu crescimento é imperativo e fortemente humano.

3.6. Auto-realizadores “meramente sadios” e auto-realizadores “transcendentes” ou sadios.

No seu artigo intitulado “Theory Z”, publicado em 1969, Maslow faz a distinção entre dois graus de auto-realização ou duas espécies de pessoas auto-realizadoras: os meramente sadios e os transcendentes ou sadios.

Os meramente sadios são indivíduos psicologicamente saudáveis, mas com pouca ou nenhuma experiência culminante ou de transcendência. Como exemplos, Maslow cita a Sr^a Roosevelt, Truman e Eisenhower. Os transcendentes ou sadios são aqueles auto-realizadores cujas experiências de transcendência ou culminantes são importantes e até mesmo centrais em suas vidas. Aldous Huxley, Schweitzer, Buber e Einstein são citados como exemplo.

Os meramente sadios e os transcendentes têm em comum todas as características anteriormente descritas para os auto-realizadores. No entanto, diferenciam-se os transcendentes por terem maior número e mais profundas experiências culminantes (místicas, sacras, de enlevo) com visões ou conhecimentos que mudam ou mudaram sua visão de mundo e a eles próprios, por serem freqüentemente mais conscientes do domínio do Ser.

Os auto-realizadores meramente sadios são caracterizados como mais práticos, realistas, mundanos e eficientes. Vivem mais no mundo do aqui e agora (mundo das necessidades e dos conhecimentos deficientes). Esses indivíduos encaram as pessoas e as coisas de maneira prática, concreta, como importante ou não, de ajuda ou perigosas, como úteis ou inúteis; considerando sua utilidade em dois sentidos: tanto para a sobrevivência e realização da espécie (necessidades básicas por deficiência) como para o crescimento em direção à realização de potencialidades idiossincrásicas e além das necessidades básicas por deficiência. Os meramente sadios vivem no mundo e aproximam-se dele para atingir a realização nele e

conseguem manejá-lo, liderá-lo e usá-lo para bons propósitos, como políticos e as pessoas práticas. São também mais realizadores do que contempladores.

Os auto-realizadores transcendentais, além de possuírem experiências culminantes com maior frequência e profundidade, e de viverem mais próximos do nível do Ser – dos fins e dos valores intrínsecos, são, obviamente, mais metamotivados. Essas pessoas estão mais capacitadas a transcender as categorias de passado, presente e futuro, o bem e o mal, e perceber, sob as contradições da vida, uma unidade. Valorizam, também, mais a criatividade e são menos temerosos dos momentos difíceis. À medida que seu conhecimento evolui, evolui igualmente seu sentido de humildade ante o universo que admiram. Percebem seus talentos com maior facilidade. Para MASLOW (1965), eles poderiam ser vistos como santos ou deuses e o autor sugere que os mesmos deveriam ser escolhidos como autoridades benevolentes para promover a liderança isenta de possessão, luxúria, privilégios, exploração e *status*. A Eupsiquia (boa sociedade proposta por Maslow) iria pagar esses auto-realizadores superiores com metapagamento, não muito no fator econômico (que não deve simbolizar o sucesso e o respeito).

Nessa perspectiva, o teórico supõe, com a valorização do superior, a desconsideração do símbolo do dinheiro e com respeito e amor às pessoas, seria abortado o desenvolvimento das classes e castas, sempre presentes na história humana, para tornar possível à sociedade pós-marxista. A preferência pela simplicidade, observada principalmente nos transcendentais místicos, reforça a possibilidade da liderança não dominada pelo fator econômico.

Conforme observa Maslow, as pessoas comuns têm propensão natural a adorar os auto-realizadores transcendentais e que a mudança para a boa sociedade será possível se as pessoas assumirem a pré-consciente vida de valor das pessoas auto-realizadoras.

De acordo com o teórico, os auto-realizadores transcendentais foram encontrados não só entre poetas, músicos, padres, mas também entre negociantes, administradores, professores e políticos.

3.7. Experiências culminantes

Para o autor as experiências culminantes são episódios intensos de individuação, onde se propiciam o vivenciar do “ser puro”, o profundo conhecimento

da verdade e da essência da vida, a percepção dos valores extremos - os valores do ser. MASLOW (1971, p. 105) ainda acrescenta que: “O termo experiências culminantes é uma generalização para os melhores momentos do ser humano, para os momentos mais felizes da vida, para experiências de êxtase, enlevo, beatitude, de maior felicidade”.

As experiências culminantes tendem a ser desencadeadas por acontecimentos intensos e de exercício da inspiração. É como se qualquer experiência de real excelência, de real perfeição tendesse a produzir uma experiência culminante. Como exemplo, o autor cita a experiência estética, a experiência criadora, a experiência de amor, a experiência mística, oceânica ou natural, a experiência parental, a introversão terapêutica ou intelectual, a experiência orgástica, certas formas de realização atlética dentre outras.

Como vemos, experiências culminantes são momentos transitórios de auto-atualização; durante tais momentos estamos mais inteiros, mais integrados e mais conscientes de nós mesmos e do próprio mundo.

As conclusões de Maslow a respeito das experiências culminantes advêm de entrevistas pessoais, respostas escritas, além de cartas que lhe foram remetidas, fornecedoras de depoimento acerca dos momentos de suprema felicidade e êxtase, das experiências mais maravilhosas da vida de estudantes universitários e outros. Maslow também pesquisou inclusive a literatura sobre misticismo, religião, arte, criatividade, amor e outros.

De acordo com MASLOW (s.d.), as principais características durante as experiências culminantes de uma pessoa são:

1. Sente-se mais integrada de diversas formas.
2. Passa a ser mais pura e singularmente ela mesma.
3. Os seu poderes estão no auge e usa todas as suas capacidades da melhor e mais completa forma.
4. Age e se expressa sem esforço e com desenvoltura.
5. Sente-se mais responsável, ativa, auto-determinada.
6. Fica totalmente liberta de autocríticas e freios.
7. Torna-se mais espontânea, expressiva, portando-se mais inocente e naturalmente.
8. É mais criativa.

Maslow nos chama a atenção para o fato de que as características descritas acima estão ligadas, sendo cada uma explicação para as demais.

3.8. A questão dos valores na teoria de Maslow

Veremos agora a importância dos valores na teoria de Maslow. O autor arrola uma série de metapatalogias do ser advindas da carência de S-valores (valores do ser). Acredita o teórico que o ser humano necessita de uma estrutura de valores, uma filosofia de vida, uma religião ou um substituto da religião para que possa pautar sua vida e compreensão, aproximadamente no mesmo sentido em que precisa do sol, cálcio ou amor.

O autor diz que os prazeres patologicamente motivados não podem ser considerados da mesma forma que os sadiamente motivados, ou seja, somente as escolhas, os gostos, as preferências e as decisões ou juízos formulados por seres humanos sadios nos dirão muita coisa sobre o que, a longo prazo, é bom para a espécie humana.

O teórico vê no estudo dos valores e objetivos supremos dos seres humanos a possibilidade de elaboração de uma ciência descritiva e naturalista dos valores humanos. Assim sendo, é necessário diferenciarmos, primeiro, os espécimes sadios do restante da população. Segundo o autor, poderiam ser chamados de mais “totalmente humanos”, “bons espécimes” ou “melhores espécimes”, aqueles que satisfazem o conceito de ser humano.

Nessa perspectiva, todas as características definidoras do espécime humano sadio ou das pessoas auto-realizadoras devem ser aqui levadas em conta na escolha dos sujeitos, cujos valores serão estudados. Em outras palavras, o estudo dos valores humanos deve centralizar-se nas pessoas individuacionantes e nas experiências culminantes dos indivíduos comuns.

MASLOW (s.d.) trabalha com as seguintes hipóteses em direção a uma ciência naturalista dos valores humanos:

- A) Os valores supremos são intrínsecos à estrutura da própria natureza humana e possuem base genética e uma desenvolvida pela cultura.

- B) Os valores superiores, eternos ou S-valores são, aproximadamente, as livres escolhas das pessoas sadias, quando no ápice de sua forma e vigor. Essas pessoas tendem, espontaneamente, para agir certo, para ter a conduta correta.
- C) Os S-valores podem ser os valores universais da espécie; são vistos, porém, mais nitidamente e estão menos adulterados nas pessoas sadias.
- D) As pessoas individuacionantes escolhem o que é bom para elas, e, provavelmente, o que é bom para as pessoas sadias é bom para as menos sadias, ou seja, é o que as pessoas doentes escolheriam se pudessem tornar-se melhores escolhedores.
- E) Os valores descobertos nas experiências culminantes são, aproximadamente, iguais aos apreendidos nas livres escolhas das pessoas sadias.
- F) Os S-valores que se apresentam como motivação dos melhores espécimes humanos são semelhantes, em certo grau, com os valores que descrevem o “bom mundo externo”, a “boa” obra de arte, a natureza, ou seja, verifica-se uma relação dinâmica entre valores internos e externos.

Podemos ver pelas observações do autor que as pessoas mais sadias não só apreciam e valorizam os S-valores (valores de crescimento), mas também os “valores sadios-regressivos” (de sobrevivência, de dependência e segurança ou proteção contra a realidade).

Nesse sentido, quanto mais auto-realizadora for à pessoa, menos necessita dos valores sadio-regressivos ou de recaída, não obstante ainda precise dos dois conjuntos de valores que se relacionam dialeticamente. Assim, o processo de regressão para necessidades inferiores não deve ser visto somente como patológico, mas também como natural, necessário à integração do organismo.

3.9. A importância do ambiente para o crescimento

De acordo com MASLOW (1970), as necessidades humanas somente podem ser realizadas por meio de outras pessoas, ou seja, por meio da sociedade. A

própria necessidade de pertencer e filiação mostra em si a necessidade de uma comunidade, família, amigos, de interdependência.

Segundo o autor, o meio deve permitir ou auxiliar o homem a realizar suas potencialidades, não as do meio. O ser humano possui capacidades e potencialidades intrínsecas de forma embrionária; a cultura é absolutamente necessária para a realização desses potenciais psicológicos que definem o homem.

Nesse sentido, a sociedade pode estimular ou impedir o crescimento, já que é por seu intermédio que são satisfeitas as necessidades básicas, condição imprescindível para auto-realização do homem.

Para o teórico, as condições sociais indispensáveis para a satisfação das necessidades humanas são: liberdade para se expressar, para investigar e buscar conhecimento científico, para se defender, direito à justiça, igualdade, honestidade e permanência garantida em um grupo.

Como vemos, as pré-condições da vida metamotivada incluem um ambiente favorável, a superação da carência econômica, a disponibilidade de grande variedade de escolhas juntamente com condições que tornem real e eficiente a escolha possível.

Maslow reconhece que a maioria das culturas vem fracassando na promoção da auto-realização do homem. O autor fala da importância do fator supracultural. É preciso que a pessoa esteja acima da cultura para estar ciente, se ela encoraja ou suprime sua auto-realização. A vida superior é facilmente perdida pelas poderosas forças culturais. Assim sendo, só pode efetivar-se em uma cultura que aprove a natureza humana e promova seu completo crescimento.

3.10. A educação para Maslow

Sob o ponto de vista de MASLOW (s.d.), a educação deveria ocupar-se com a estimulação do crescimento no sentido da auto-realização da pessoa. No entanto, é necessária a confiança nos processos naturais de crescimento.

Ao visarmos o desenvolvimento da pessoa, o que pode ser feito é estar disponível sempre que ela o desejar, auxiliá-la nos momentos difíceis e nas imobilizações geradas por fixações, possibilitar-lhe a segurança, instigando-a a tentar uma nova experiência. Não podemos, segundo o teórico, forçá-la a progredir.

Como podemos ver, o trabalho do professor pode ser sintetizado como auxiliar a pessoa a descobrir o que lhe é inerente, o que ela própria é, visto que a natureza intrínseca precisa ser atualizada. Nesse sentido, o processo de descobrir nossa vocação constitui parte do processo de descobrir nossa identidade, nosso ser real.

Segundo SCHLEDER (1992), o significado de uma educação humanística é educar para a totalidade da vida. Nesse sentido, se forem considerados os valores fundamentais, toda a vida pode ser educacionalizada, cientificizada, esteticizada e filosofada.

Conforme aponta MASLOW (1971), a educação humanística tem os seguintes objetivos:

1. Criar seres humanos melhores, em termos psicológicos, auto-realização e autotranscendência.
2. Fomentar aprendizagens do tipo intrínseco, minimizando os efeitos das aprendizagens do tipo extrínseco.
3. Proporcionar a descoberta da identidade e, com ela, a descoberta da vocação, estimulando a honestidade e a autenticidade com o intuito de permitir que tanto comportamento como verbalização sejam verdadeiras e espontâneas expressões dos sentimentos internos.
4. Estabelecer um conjunto de valores advindos do autoconhecimento.
5. Possibilitar à criança situações que gerem sentimentos de importância, competência, de capacidade no auxílio a outras crianças.
6. Observar se as necessidades básicas da criança estão satisfeitas.
7. Aprender a controlar os próprios impulsos, a delimitar seus próprios limites, adiando satisfações de modo a obter gratificações mais completas.
8. Transcender os pseudoproblemas e lidar com os problemas reais e existenciais, como a angústia, o sofrimento e a morte.
9. Ajudar o aluno a ser um bom escolhedor.

10. Aprender a transcender as dicotomias tradicionais, tais como egoísmo e doação, carne e espírito, religião e secularidade pela dedicação a valores mais amplos que promovam a superação do individual na própria realização da pessoa, tornando-a unida à humanidade. Assim, ao ser fomentada a auto-realização, contribui-se para a harmonia social.

Maslow, em seu livro *Introdução à Psicologia do Ser*, ensina que a ciência e a educação, sendo excessivamente abstratas, livrescas e verbais, esquecem os acontecimentos subjetivos no íntimo do ser, a experiência concreta e estética. Nesse sentido, posiciona-se a favor de uma educação “mais criativa na percepção e criação de arte, na dança, no atletismo (estilo grego) e na observação fenomenológica”. Para o autor, a ciência deve abranger ambas as espécies de conhecimentos.

Esclarecendo a importância da distinção entre a realidade interna (mundo psíquico interior) e a realidade externa (realidade não psíquica) e do não-impedimento de nenhuma delas a experiência para evitar a patologia, Maslow afirma que a educação pode auxiliar o indivíduo a viver nesses dois mundos.

Segundo MASLOW (s.d), somente com o estudo direto de indivíduos psicologicamente sadios poderemos conhecer as verdadeiras metas da educação e do desenvolvimento pessoal.

3.11. A contribuição de Maslow à Psicologia Transpessoal

Segundo SCHLEDER (1992), a Terceira Psicologia, ou seja, a Psicologia Humanista deu origem a uma Quarta Psicologia: a Transhumanística que trabalha com experiências e valores transcendentais. Para a autora, Maslow é considerado co-fundador dessa nova tendência.

O domínio transhumanístico, termo cunhado por Sir Julian Huxley em 1957 e mais tarde substituído por transpessoal em Maslow, no seu livro intitulado “*The Father Reachers of Human Nature*”, publicado em 1971, refere-se ao que motiva, gratifica e ativa a pessoa auto-realizadora.

De acordo com FADIMAN e FRAGER (1979, p.272) “as experiências culminantes e os valores do Ser, centrais na teoria de Maslow, estão incluídos nesse

campo, ocupando a Psicologia Transpessoal, também, do estudo da religião e da experiência religiosa”.

A Psicologia Transpessoal é definida por SUTICH (1969, p.15), fundador e primeiro editor do *Jornal de Psicologia Transpessoal* como “a investigação das capacidades e potencialidades humanas máximas”.

3.12. O paralelismo entre a filosofia de Aristóteles e a Psicologia Humanista de Maslow

Segundo YVIE (s.d., p.19-26), há um nítido paralelismo entre a filosofia de Aristóteles e a Psicologia Humanista de Maslow. Com o objetivo de evidenciar a filosofia subjacente à teoria maslowiana, expomos os seguintes aspectos significativos das duas teorias confrontadas pelo autor: **teleologia, potencialidade e realidade, essência, alma e ser, ética e hierarquia**.

No aspecto da teleologia, Maslow defende que fonte do crescimento e humanidade é intrínseca à pessoa e não é criada pela sociedade. A humana pressiona em direção a um ser cada vez mais completo, a mais perfeita realização de sua humanidade e no mesmo sentido que um fruto de carvalho pressiona para ser um carvalho.

Para Aristóteles, o crescimento é uma necessidade da forma inerente na matéria; é uma evolução de um estágio inferior a um estágio superior do ser. A natureza esforça-se continuamente para alcançar um objetivo mais perfeito – um ovo deve se desenvolver em uma larva, uma larva em uma pupa e a pupa em uma mosca (YVIE, s.d.).

Quanto à potencialidade e realidade, Maslow acredita que, embora necessitem ser realizadas em um meio ambiente cultural, todas as potencialidades são intrínsecas à natureza humana. O desenvolvimento das potencialidades individuais até o limite máximo que a espécie humana pode alcançar ou que o indivíduo pode chegar, é entendido como o final próprio para um ser humano.

Segundo Aristóteles, a finalidade própria de cada pessoa está contida no plasma germe humano. A realidade é uma unidade de matéria e forma. A matéria exemplifica o princípio da potencialidade (o que uma coisa foi feita para vir a ser) e a forma ilustra o princípio da realidade (o fim em direção ao qual uma coisa se está movendo). Assim como a matéria tem uma potencialidade de receber a forma, a

forma realiza a potencialidade na matéria. A potencialidade existe para a forma (YVIE, s.d.).

De acordo com Maslow, a essência está localizada no plasma germe humano. O teórico define os seres humanos em termos de essência, aceitando o argumento de Aristóteles de que a essência é sinônima de realidade. A palavra essência possui duplo significado no contexto da teoria Maslowiana. Primeiramente é usada para designar aquilo que é característico de um indivíduo, ou seja, o que o indivíduo está destinado a ser como pessoa. Em segundo, é empregada para definir aquilo que é característico de uma espécie (qualidades que todos os membros têm em comum).

Aristóteles defende que aquelas qualidades que definem uma coisa, aquelas que não podem ser perdidas sem se parar de ser o que é, constituem a essência. A essência de qualquer coisa é igual a sua forma, ou seja, o fim que é realizado quando suas potencialidades são totalmente realizadas (YVIE, s.d.).

Quanto à alma e ser, Maslow define ser semelhantemente ao conceito de alma de Aristóteles. Para Maslow existe um ser que define nossa qualidade de humanidade. O ser procura realizar suas potencialidades. Todas as pessoas partilham da mesma forma universal: a humanidade. Embora as potencialidades humanas possam ser tanto idiossincrásicas, como amplas, ou melhor, universais que servem a toda espécie, onde o ser individual deve ser compreendido como reflexo do ser universal.

Para Aristóteles, todos os seres vivos possuem alma, não somente os humanos. Aquilo que dá vida ao corpo (matéria) é a alma (forma). A alma unifica e é a realidade de um corpo. Se um corpo fosse reduzido a um olho, a visão seria a sua alma.

No aspecto referente à ética, Maslow afirma que pessoas auto-realizadoras são motivadas por valores absolutos ou verdades eternas descobertas pelo conhecimento do ser. Ele acredita que esses valores deveriam ser assimilados pelos cidadãos comuns como possivelmente os valores fundamentais para toda a espécie.

Aristóteles considera a ética como uma ciência prática. Acredita que a virtude moral é adquirida com seu exercício. Regras éticas são consideradas na política e na educação. A vida de virtude, para Aristóteles, está exemplificada na

pessoa magnânima, a qual é superior às outras e dotada de visão especial. Ela se refere à boa vida, ou seja, a vida de felicidade como somente para alguns poucos.

Quanto ao aspecto da ética, segundo YVIE (s.d.), podem ser encontradas semelhanças e diferenças entre os dois autores com referência ao aspecto ético. Apesar de ambos serem completamente teóricos, a teoria de Maslow é voltada para a realização, e a de Aristóteles para a perfeição. Enquanto Maslow é teleológico em sua ética, Aristóteles é fundamentalmente pragmático. Nesse sentido, o trabalho de Maslow direciona-se para um conceito idealizado de natureza humana. Já Aristóteles trabalha um conjunto de regras práticas para preparar os cidadãos para vida produtiva no Estado.

Tanto Maslow quanto Aristóteles, de acordo com Yvie, identificam um indivíduo superior levando em consideração a pessoa auto-realizada e a magnânima. Ambos acima da multidão, pensadores independentes e possuidores da virtude de perceber valores mais eficientemente. No entanto, enquanto o indivíduo auto-realizado é humano, compassivo e oferece livremente seu ser a outros, a pessoa magnânima é orgulhosa, aristocrática e dá, visando estabelecer sua superioridade.

No que se refere a hierarquia de necessidades humanas de Maslow, o mesmo aponta para dois tipos de necessidades: as de deficiência e as de crescimento. Uma vez satisfeitas as necessidades inferiores, a pessoa aspira por necessidades superiores. Maslow reconhece ainda outras necessidades, como os desejos de conhecimento e as necessidades estáticas.

Nessa perspectiva, a hierarquia de necessidades de Maslow concorda com a visão de Aristóteles de que há um lugar para todas as coisas e cada coisa deve ocupar o seu lugar. Ainda que Maslow não anuncie a existência de um Movedor que não se move (Deus), existem muito aspectos em sua hierarquia que estão de acordo com a Filosofia de Aristóteles como, por exemplo, os desejos de conhecimento e as necessidades estéticas.

A doutrina de Maslow, conforme aponta Yvie, levada à sua conclusão ontológica (os seres humanos partindo da potencialidade à realidade) nos conduz a um Deus aristotélico. Isso porque Deus é o único ser auto-realizado. As suas necessidades foram completamente preenchidas, assim como todas as suas potencialidades foram realizadas.

A hierarquia universal de Aristóteles une todas as coisas viventes. As plantas, capazes de nutrição e alimento, estão em nível inferior de vida; depois vêm os animais, que são capazes de vida sensitiva (percebem, reagem, desejam) e, no plano terreno superior, está a vida humana, capaz de atos de intelecto, de buscar conhecimento e virtude. No cume da pirâmide de Aristóteles, além deste mundo, está Deus. Um Deus destituído de interesse pessoal neste mundo; aquele que faz mover e não é movido, ser, realidade e intelecto puro (YVIE, s.d.).

De modo geral, Yvie, concluindo seu artigo, nos diz que em termos de conceitos e argumentos o paralelismo entre a teoria de Maslow e Aristóteles ocorre profundamente, manifestando-se na lógica interna usada para substanciar um argumento.

3.13. Críticas à Teoria Maslowiana

Como todos os paradigmas estão sujeitos a críticas, nesta parte do trabalho estaremos apresentando algumas feitas por diversos autores à Psicologia Humanística e à Teoria da Motivação Humana de Maslow.

De acordo com PEREIRA (1984), ao se fazer a crítica à Psicologia Humanista, devemos começar por aquilo que permanece e a sustenta, ou seja, sua origem. Nesse sentido, resumiremos os principais pontos dessa crítica.

O humanismo zela para que o homem seja humano, ou melhor, esteja em consonância com sua essência.

Pereira reúne as diferentes espécies de humanismo em um ponto de vista que lhes é comum: aquele que identifica a essência do homem como determinada por uma interpretação fixa da natureza do ente em sua totalidade. A essência (humanidade) do homem é, segundo o autor, determinada a partir de um ente, e, sendo assim, conduz-nos ao humanismo como Metafísica. Ele, ainda, nos diz: "... devido a essa origem da Metafísica o humano não conhece, nem compreende a relação do Ser com o ser humano, chegando mesmo a tolher essa questão. O humanismo faz de um ente o fundamento de todo o Ser" (PEREIRA, 1984, p.3).

Nessa perspectiva, podemos ver o dilema mundo-consciência, ou seja, a dicotomia sujeito-objeto é criticada no Humanismo, o mesmo dilema encontrado na raiz de dois enganos: o subjetivismo filosófico e o objetivismo científico. Conforme aponta CHAUI (1985), a crítica radical do humanismo exige a revelação do movimento de formação dessas duas posturas teóricas contrárias, que impossibilitam o encontro entre sujeito e objeto, entre a atividade filosófica e a científica e entre essas e o mundo sensível e cultural produzido intersubjetivamente.

De acordo com MERLEAU-PONTY (1975), a tendência objetivista considera o homem como determinado pelo exterior, o que o faz uma coisa entre as coisas. Já a subjetivista reconhece no homem uma consciência dotada de uma liberdade acósmica como constituinte do mundo.

No caso de considerarmos a percepção, o sujeito, como objeto do mundo “objetivo” não tendo, portanto, quem o perceba, torna a própria percepção impossível. A tendência subjetivista, fazendo da realidade o produto de uma projeção da consciência, torna a percepção inútil. Nesse sentido, o sujeito só encontrará no mundo aquilo que ele próprio nele colocou. O homem está assim condenado à solidão subjetiva, pois o círculo da subjetividade cerra-se sobre si mesmo: senso para mim consciência, sou para o outro objeto e vice-versa (MERLEAU-PONTY, 1975).

Para Chauí, subjetivismo e objetivismo manifestam como cerne de suas dificuldades um mundo completo que pode ser revelado pelo espírito ou pelo observador imparcial. Nesse sentido, no subjetivismo o mundo é uma representação e no objetivismo é coisa em si. Ela observa que a Ciência e a Filosofia esquecem a consciência habitante do mundo, não consideram o conhecimento perceptivo como alicerce de qualquer conhecimento.

De modo geral, em se tratando de Humanismo, é a categoria da subjetividade que é criticada. Não se trata de recusá-la totalmente, mas de lhe negar a posição de forma normativa do Ser.

Com relação à crítica à Psicologia Humanista, não temos como refutar que Maslow, assim como Aristóteles, entende uma natureza intrínseca como potencialidade anterior à linguagem e à existência social, mas que, no entanto, sem a existência social e a linguagem não se realiza. Ela o é como potencialidade no ser humano. Nesse sentido, entendemos o porquê de Maslow fundamentar sua teoria na existência de uma natureza intrínseca, potencial, inexplicável quanto ao seu surgimento.

Conforme vimos, a teoria de Maslow se refere a uma natureza intrínseca biológica ou genética que supõe seja própria de todo ser humano. Conquanto ainda muitos contestem, estudos concernentes ao campo da Psicologia Genética têm dado suporte à existência de capacidades e potencialidades intrínsecas individuais, as quais Maslow considera como fazendo parte da natureza humana.

Aceitamos teoricamente a viga mestra da teoria de Maslow, ou seja, a existência de uma natureza intrínseca como potencialidade no ser humano, porque observamos as necessidades e valores do Ser propostos por Maslow nos sujeitos estudados na UFAC. É claro que se poderia dizer que as necessidades encontradas não provêm de uma natureza intrínseca, e sim a partir do meio em que o indivíduo se encontra. Nesse caso, diríamos que vemos o meio como indispensável para o preenchimento das necessidades intrínsecas e, quando essa não ocorre, manifesta-se a necessidade, o que não desmente a existência de uma natureza intrínseca.

Se compreendida como potencialidade que se realiza no mundo, não entendemos essa natureza intrínseca como promovendo a dicotomia entre sujeito e objeto, uma vez que o sujeito só passa a ser realmente sujeito dentro do mundo, interagindo. Sendo assim, o mundo é absolutamente indispensável para o descobrimento e desenvolvimento das possibilidades e capacidades humanas.

GINSBURG (1984) nos fala que Maslow e Rogers são acusados, por Leonardo Geller, de contribuir para a ideologia do individualismo, não vendo Geller a possibilidade de desenvolvimento de uma comunidade, quando as pessoas são focalizadas somente em seus auto-fins. Ginsburg defende Maslow e Rogers, considerando infundada tal observação e afirma que, ao ensinar as pessoas a entrar em consonância com sua natureza, o trabalho dos mesmos visava terminar com a alienação da auto-objetivação e a ideologia do poder da vontade. GINSBURG (1984, p. 89), ainda nos diz:

“O conflito entre a auto-realização e a comunidade é falso. Mesmo que consequência do autodesenvolvimento, a divisão entre as pessoas torna a vida interessante. Existe a necessidade, em uma comunidade saudável, de uma visão, além da determinada coletivamente. Essa busca faz parte do processo de desenvolvimento pessoal. A síntese superior do self e do grupo, sem negar a individualidade da pessoa, até um certo ponto vem sendo procurada pelo movimento do potencial humano”.

GELLER (1984) responde a Ginsburg, enfocando suas principais teses de defesa a Maslow: (1ª) a psicologia de Maslow não é reducionista; (2ª) Maslow considera totalmente o papel da influência sociocultural no desenvolvimento do indivíduo.

O autor esclarece em relação à primeira tese de Ginsburg que:

“Uma vez que Maslow não aceitou nenhuma influência formativa do meio sobre o ser e enfatiza ser a hierarquia de necessidades governadas por uma necessidade superior, intrínseca à nossa natureza biológica, então a mente é redutível à não-mente, significado à falta de significado e a integridade da experiência humana é destruída” (GELLER, 1984, p.96).

A respeito da segunda tese GELLER, (1984, p.97-98) nos diz:

“... tanto a estrutura como os conteúdos das necessidades humanas de Maslow (presumivelmente qualquer outro aspecto da mente) são biologicamente inatos. O meio possui o papel crucial de permitir ou não a gratificação das necessidades de ordem inferior; não contribui em nada para o seu conteúdo. Isso significa que o meio não influencia ou determina o que essas necessidades são”.

Segundo Geller, Maslow “precisa” apresentar essa visão para a credibilidade de sua teoria de auto-realização. Se o conteúdo das necessidades humanas fosse determinado, ao menos parcialmente, pelo ambiente, o conteúdo teria de ser variável, pois a influência sociocultural é variável. A variabilidade das necessidades humanas faz com que a hierarquia de necessidades não mais se aplique a todos os seres humanos. Para a validade da teoria de auto-realização de Maslow, a hierarquia de necessidades precisa ser indispensável e universal.

Geller entende que Maslow e Rogers, assim como Ginsburg, possuem uma visão cartesiana da mente e do ser que se apresenta da seguinte forma:

1. A mente e o ser existem *a priori* e independentemente da linguagem e do processo social
2. Como implicação lógica do primeiro item, os conteúdos da mente e do ser são privados e incomunicáveis.
3. Antes do conhecimento de outros seres e mentes, o indivíduo sabe sobre si mesmo e os conteúdos de sua própria mente.

Geller chama a essa visão de cartesiana, porque nas Meditações, Descartes parte do conteúdo privado e indubitável de sua própria mente para um conhecimento de sua própria existência e, então, para um conhecimento de Deus, o

qual assegura o conhecimento do mundo externo. Nesse sentido, essa visão encerra três problemas notórios que se manifestam na Filosofia moderna, que são os seguintes:

1. A origem da mente e do ser é inexplicável.
2. Uma vez que existem mentes e seres independentes, portadores de conteúdos privados, inibe-se a explicação da linguagem, da comunicação e da existência social. Não podemos derivar o que é partilhado em comum do que é privado e incomunicável.
3. Seres e mentes com conteúdos privados tornam impossível o conhecimento de outras mentes. A visão cartesiana conduz inevitavelmente a um ceticismo radical, no qual um ser só pode saber com certeza os conteúdos de sua própria mente.

Para eliminarmos esses problemas, segundo Geller, é necessário iniciar com o comportamento social de um indivíduo biológico, explicar mentes e seres por meio da linguagem e da comunicação que, por vez, se explica pela habilidade do indivíduo em tomar o papel do outro no processo social. É preciso começar pela reciprocidade do autoconhecimento e do conhecimento e do conhecimento do outro. De acordo com o autor, ambos aparecem juntos na experiência.

Ao se referir à teoria de Maslow, Geller nos diz que antes do conhecimento de outros seres e mentes, o indivíduo sabe sobre si mesmo e o conteúdo de sua própria mente. No nosso entender, essa afirmação não é condizente com a teoria maslowniana, se considerarmos que nela o indivíduo só sabe sobre si próprio quando em contato com o mundo, interagindo.

Não obstante concordemos que a origem da natureza intrínseca como potencialidade é inexplicável na teoria de Maslow, não partilhamos das colocações de Geller que se relacionam elas ao impedimento da explicação da linguagem, da comunicação e da existência social, uma vez que, segundo o próprio Geller, existem mentes e seres independentes, portadores de conteúdo privados. Não vemos a existência de mentes e seres independentes na teoria de Maslow; esses somente passam a ser sujeitos de fato no mundo e, nesse sentido, não se tolhe a explicação da linguagem, da comunicação e da existência social. Essa se mostra, na teoria de Maslow, absolutamente necessária para a realização da natureza intrínseco potencial.

Geller expressa, também, que seres e mentes com conteúdos privados tornam impossível o conhecimento de outras mentes. Maslow nos diz que é no mundo, ou seja, no contato com outros seres, que o sujeito passa a se perceber como tal. Em nosso ver, na teoria maslowniana, o autoconhecimento e o conhecimento de outros aparecem simultaneamente na experiência, há uma reciprocidade, ou seja, eu me percebo quando em contato com o outro e vice-versa, não no oposto, como Geller diz ocorrer na teoria maslowniana.

Maslow diz claramente que o homem é um animal social de uma forma fundamental. Geller afirma, acreditando-se contrário a Maslow, que é necessário iniciar com o comportamento social de um indivíduo biológico, explicar mentes e seres por meio da linguagem e da comunicação. A nosso ver, essa afirmação não contraria Maslow, que entende o homem como se fazendo e se realizando na cultura.

Se Geller observa pessoas que dedicam seu tempo à sua própria diversão, essa pode estar relacionada a diversas necessidades, inclusive às de auto-realização, pois segundo Maslow uma das características das pessoas auto-realizadoras é a identificação do trabalho com o jogo e a diversão, os quais passam a ser sinônimos.

De modo geral, podemos dizer que apesar de suas inúmeras diferenças, a maioria das teorias da auto-realização possui pontos importantes em comum. Um deles é que há um valor ou um conjunto de valores, cuja realização constitui o propósito da vida humana, o objetivo máximo. Nas versões como, por exemplo, de Aristóteles e Maslow, é apontada uma evolução natural do organismo em direção a esse fim.

Em outras versões (Rogers, Fromm, Marx, Marcel e outros), o ser não manifesta essa tendência intrínseca, mas deve adquirir esse desejo por meio do entendimento, luta de classe, etc.

Nessa perspectiva, em ambas as versões, esse fim é reconhecido como um objetivo da vida humana que constitui a expressão máxima de humanidade, oferecendo ao ser sua realização mais completa.

Apesar do fato de que esse fim é, varie de teoria para teoria (felicidade; racionalidade; autonomia; realização de certas formas de excelência; perda do ego; alcance de um estado superior de consciência; união com Deus; etc.), está sempre presente e deve apresentar certas prioridades para servir de fundamento normativo de uma teoria de auto-realização. Nesse sentido, SCHLEDER (1992, p. 97) nos diz:

“A validade do objetivo como fim não depende de desejos idiossincrásicos, tem uma reivindicação acima deles. 2 – Esse fim deve ter uma aplicabilidade geral, pelo menos para todos os membros de uma sociedade num certo estágio de desenvolvimento sócio-histórico. Em algumas teorias aplica-se a todos os seres humanos. 3 – A realização desse fim irá elevar a qualidade de vida da pessoa à maior extensão possível. 4 – É um fim fundamental, tem prioridade absoluta sobre todos os outros fins não morais”.

Conforme aponta Geller, a maior fraqueza das teorias de auto-realização é a crença de fins com as propriedades acima descritas. A referida crença só pode ser aceita na fé, não se tomarmos como base à razão e a experiência.

Conforme falamos anteriormente, Maslow e Aristóteles acreditam que, ao investigarmos atentamente o desenvolvimento humano, encontraremos, em cada pessoa, uma disposição natural de se mover ao mesmo fim. Para Geller, esse argumento é o menos adequado para justificar a crença na auto-realização. De acordo com ele, não há evidência de que indivíduos de uma mesma sociedade possuam alguns fins comuns ou tendam a eles. O autor nos diz:

“Nas sociedades liberais democráticas e capitalistas do Ocidente, a maioria das pessoas gratificadas em suas necessidades básicas não se dirige a um fim nem mesmo semelhante à auto-realização. Nos muitos indivíduos não auto-realizados encontrados estão incluídos não só aqueles que sofrem de alguma metapatologia, mas aqueles que não possuem nenhuma metapatologia e prefere dedicar seu tempo à sua própria diversão em vez de desenvolver talentos, alcançar excelências ou um nível superior de consciência” (GELLER, 1984, p.104).

Observando a citação acima, encontramos a negação não somente das teleologias de Aristóteles e Maslow, mas também da crença de que ao instalar o comunismo, cada indivíduo irá desenvolver seus potenciais humanos ao nível máximo. De acordo com Geller, a liberdade e oportunidade para o desenvolvimento dessas potencialidades podem ser possibilitadas no comunismo, no entanto, é utópico supor que a maioria usufruirá essa oportunidade.

Geller menciona, referindo-se às teorias de auto-realização, conforme a citação anterior, que nas sociedades democráticas e capitalistas do Ocidente, a maioria das pessoas gratificadas em suas necessidades básicas não se dirige a um fim nem mesmo semelhante à auto-realização. Pergunta-se, aqui, em quais estudos o teórico se baseia, visto que o próprio autor não cita nenhum conduzido pessoalmente, muito menos por outros estudiosos do desenvolvimento humano.

O autor continua sua crítica às diversas versões das teorias de auto-realização dizendo que:

“... caem em descrédito, uma vez que não justificam um fim sobre o qual a auto-realização está baseada. O fato de alguém possuir algum tipo particular de excelência depende de uma série de variáveis referentes ao indivíduo. Entre essas variáveis estão: se e como a busca se enquadra no plano de vida da pessoa; se o custo em obtê-la é muito elevado; se a pessoa realmente acredita que sentirá prazer ou realização ao conseguir uma excelência; etc. Ao serem preenchidas essas condições, talvez uma pessoa necessite perseguir uma excelência do tipo reconhecido pelos teóricos da auto-realização” (GELLER, 1984, p.105).

Para Geller, qualquer que seja a obrigação que se manifeste, será meramente contingente e hipotética. Possuir uma excelência é um fim válido somente para algumas pessoas. E, ainda assim, que excelência é um fim válido somente para algumas pessoas. E, ainda assim, que excelência deve ser perseguida, está relacionada à história da vida pessoal. Também, segundo Geller, não há qualquer evidência de que, possuindo uma excelência, a pessoa venha a sentir-se mais satisfeita ou passe a levar uma vida mais recompensadora e enriquecedora. No entanto, do que entendemos da teoria de Maslow, o fim aludido, de modo geral, não seria outro a não ser a sensação de bem-estar do ser humano.

Geller fala na auto-realização como o alcance de alguma excelência e que o tipo de excelência a ser perseguido pelo sujeito está relacionado à história de vida pessoal. Nossos estudos sobre Maslow nos informam que a auto-realização compreende o desenvolvimento de talentos, capacidades e potencialidades, o vir-a-ser o que a pessoa pode ser, processo entendido como jamais findo. Não é a perseguição de alguma excelência que caracterizaria o indivíduo motivado pelas necessidades de crescimento, mas esse desenvolvimento de potencialidades e capacidades, em parte singularmente suas, que conduziria a maior plenitude humana.

A partir de Maslow, vemos que as potencialidades e capacidades do sujeito a serem desenvolvidas dependem do meio e da história de vida pessoal do sujeito, o que Geller sugere que Maslow não considera.

Uma outra crítica a Maslow vem de SMITH (1986), que acredita que a principal corrente da Psicologia Humanista tem muito mais afinidade com o misticismo e as religiões orientais do que com o humanismo secular.

O autor critica o total esquecimento do Marxismo pela principal corrente da Psicologia Humanista. Para ele, no processo histórico e cultural a humanidade participa na formação de sua natureza humana, ou seja, há uma evolução interativa entre cultura material e a biologia distinta.

Em seu artigo, Smith promove o humanismo secular, porque ele identifica como um modo de autoconcepção coletiva que potencialmente nos habilita a enfrentar mais eficazmente os problemas deste mundo.

Em relação ao artigo de Smith, cremos que a humanidade não participe propriamente na formação, mas realize e afirme sua natureza humana no processo histórico e cultural. Nesse sentido, a interação entre a biologia humana e a cultura material possibilitariam a manifestação do caráter humano do homem. O preenchimento e a descoberta de novas necessidades determinariam sua evolução.

Acreditamos que nosso posicionamento se justifique pela seguinte razão: se nos remontarmos ao homem primitivo, veremos que a busca pela satisfação de suas necessidades mais básicas determina um reduzido desenvolvimento de sua natureza. À medida que os homens puderam mais facilmente satisfazê-la, evidencia-se sua atuação para também outras necessidades, as quais, ao serem preenchidas, nos sugerem maior afirmação de seu caráter humano. É de se supor, como afirma Maslow, que, se um determinado meio oferecer reais condições para o preenchimento de necessidades básicas, mais o homem poderá voltar-se no sentido de necessidades superiores.

CAMPBELL (1984) critica um conceito chave da Psicologia Humanista: o de que a transformação pessoal fatalmente promove a transformação social. De acordo com a autora, assuntos estruturais são complexos e não necessariamente se resolvem pelo desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, ela sugere o fim da inocência dos psicólogos humanistas, tomando eles consciência de suas responsabilidades na construção do mundo e a exigência de uma participação consciente em seu futuro.

A responsabilidade social, requerida pela autora, é no sentido de que as necessidades e direitos individuais estão interligados aos de todos. Sendo assim, o crescimento pessoal e as intenções de mudança passam a estar unidos à transição social.

As principais críticas feitas à psicologia Humanista na visão de CAMPBELL (1984) são:

1. A psicologia Humanista fomentou uma tendência narcisista, egoísta e hedonista freqüentemente rotulada como **Geração Eu**. Terapeutas e professores deveriam repensar sua prática, verificando o quanto contribuíram para o ajustamento ao mundo e encorajaram ao egocentrismo.
2. Há falta de responsabilidade no uso de tecnologias poderosas.
3. Há a acusação de ineficácia das terapias utilizadas pelos psicólogos humanistas.
4. É acusada de tornar as pessoas verdadeiras crentes. Muitos, ao se entusiasmarem pelos potenciais encontrados, insistem que esses não podem ser explicados, mas devem ser experienciados. Foi apontada uma similaridade com seitas religiosas dogmáticas, nos quais somente o comportamento prescrito é aceito.
5. É elitista pelo fato de ser um fenômeno da classe média branca, dando suporte a tudo o que essa classe representa. Embora o movimento tenha sido primordialmente um grupo de auto-ajuda da classe média, principalmente dos brancos da costa Oeste dos Estados Unidos, isso não significa que seus valores somente se apliquem aos brancos.

Temos de concordar com Campbell que, se observarmos atentamente a teoria de Maslow, veremos que não há uma preocupação efetiva ou um comprometimento com a mudança social. Esse conformismo em relação à realidade externa pode ser percebido, por exemplo, na seguinte citação:

“A vida no mundo psíquico interior, isto é, no mundo da experiência, da emoção, dos desejos, medos e esperanças, do amor, da poesia, arte e fantasia, é diferente da vida na realidade não psíquica, que se rege por leis que o indivíduo nunca fez e não são essenciais a sua natureza, embora tenha de viver de acordo com elas” (MASLOW, s.d. p.248).

Concordamos que Maslow ignora a atuação do homem no processo de construção histórica. Tal fato pode ser observado na passagem:

“O psicólogo age na pressuposição de que, para os seus propósitos, existem duas espécies de mundos, duas espécies de realidade: o mundo natural e o mundo psíquico, o mundo dos fatos inflexíveis e o mundo dos desejos, esperanças, medos, emoções, o mundo que é regido por leis não-psíquicas (sic) e o mundo que se rege por leis psíquicas” (MASLOW, s.d. p.236).

Segundo Maslow, a capacidade de viver em ambos os mundos é um aspecto de saúde. O autor expõe o posicionamento dos indivíduos auto-realizadores ou sadios investigados em relação ao mundo externo nos seguintes termos: “nossos sujeitos aceitam a realidade com ser-em-si e por si próprio. Não é a favor do homem nem contra o homem. É apenas o que é, impessoalmente” (MASLOW, s.d. p. 122).

As observações de Campbell e a necessidade de melhor compreender o posicionamento humanista nos levam a perceber a estreita ligação da teoria maslowniana com as teorias orientais da personalidade, em especial com o Zenbudismo.

De acordo com FADIMAN e FRAGER (1979), o Budismo, ao qual Maslow faz referência em seus escritos, tem na aceitação do mundo uma de suas Quatro Verdades Nobres. A insatisfação, primeira verdade, é o resultado de desejos ou anseios, devido à incapacidade de aceitar o mundo como ele é. Sobre a doutrina budista, os autores nos dizem:

“...de acordo com a doutrina budista, é impossível aprender aceitar o mundo como ele é, sem sentir insatisfação pelas suas limitações. Eliminar o desejo não significa extinguir todos os desejos, nem acreditar que a felicidade depende da satisfação de determinados desejos (...) A aceitação refere-se a uma atitude serena de desfrutar os desejos realizados sem nos perturbarmos seriamente com os inevitáveis períodos de insatisfação” (FADIMAN e FRAGER, 1979 p.290).

Outras noções budistas podem ser observadas na teoria de Maslow. Por exemplo, a tônica central do Budismo é a de que todo indivíduo tem uma

natureza Buda, a potencialidade de se tornar um Buda, a capacidade de se desenvolver como um ser humano completo.

Conforme já mencionamos, um dos pressupostos básicos da psicologia de Maslow é o de que todos possuem uma natureza intrínseca instintóide, a qual compreende necessidades básicas devidas à deficiência e necessidades superiores, de crescimento e auto-realização. À medida que vão sendo gratificadas as necessidades inferiores e resgatadas as superiores, ocorre um movimento no sentido da humanidade plena. Assim sendo, todos têm a potencialidade de desenvolver sua natureza até o mais elevado nível.

Maslow preconiza a educação de nossas ânsias para os sinais interiores advindos de nossa natureza intrínseca. Auto-atualizar é ousar “ouvir-se, ouvir seu próprio self, a cada momento de sua vida” (MASLOW, 1971, p.47).

Seguramente outros paralelismos poderiam ser encontrados entre a teoria de Maslow e as filosofias orientais, não sendo esses objetivo de nosso estudo. A própria Psicologia Transpessoal, da qual Maslow é considerado co-fundador, em parte nos parece uma tentativa nesse sentido: lida com experiências e valores transcendentais que incluem o estudo da religião e da experiência religiosa. Nos últimos escritos de Maslow, configura-se-nos mais claramente essa tendência a maior aproximação das filosofias orientais.

Retomando à crítica de Campbell à Psicologia Humanista e aos trechos da teoria de Maslow que a endossam, observamos que Maslow parece considerar como autônomas a realidade concreta de existência do homem, ou seja, o contexto do qual ele faz parte, quando São os homens que a constroem, a transformam e dela dependem. Consideramos ser esse o ponto mais crítico da teoria maslowiana: o esquecimento do fazer humano no processo de realização do homem.

Campbell nos diz que a Psicologia Humanista acredita que a transformação pessoal conduz inevitavelmente à transformação social. A autora discorda desta visão, dizendo que assuntos estruturais são complexos e não necessariamente se resolvem pelo desenvolvimento pessoal.

Maslow, indo de encontro ao analisado por Campbell, supõe que o autoconhecimento concorda com o aumento do conhecimento de outros seres e da realidade externa.

Compreendemos que o esquecimento da necessidade de mudança social com vistas ao maior desenvolvimento do sujeito, dá margem a críticas de que a teoria maslowiana conduza a um individualismo e elitismo.

GIBSON *et al* (1981) criticam a idéia de Maslow de que todos possuem a necessidade de crescer e se desenvolver. Segundo os autores, esse pressuposto, quando levado às organizações, ainda que válido para alguns funcionários, não o é para todos. Ele, ainda, nos diz:

*“Vários estudos foram realizados procurando testar a teoria da hierarquia maslowiana de necessidades. Algumas questões foram levantadas: 1 – dados longitudinais coletados entre administradores de diferentes organizações pouco contribuem para a comprovação da existência da hierarquia de necessidades. Tais dados indicam apenas dois níveis: o biológico e o global que inclui todas as demais necessidades humanas. 2 – alguns pesquisadores sugerem serem os avanços na carreira responsáveis pelas mudanças no quadro motivacional da pessoa e não a satisfação das necessidades. 3 – Outro pesquisador reduz a hierarquia de Maslow às necessidades de existência. Essa teoria, denominada de ERG (“existence”, “relatedness” e “growth”), confere à necessidade de crescimento superioridade em relação às de estima e auto-realização de Maslow” (GIBSON *et al*, 1981, p.137).*

Como o próprio Gibson *et al* reconhecem, apesar do fato de que muitos resultados de pesquisas não confirmem a hierarquia das necessidades de cinco níveis de Maslow, ela ainda é considerada por gerentes e administradores.

Fadiman e Frager fazem uma avaliação do trabalho de Maslow apresentando os seguintes pontos:

1. Maslow é considerado como um dos poucos psicólogos que dedicaram seus estudos às dimensões positivas da experiência humana. Nenhum psicólogo humanista negaria sua importância central como pensador original e pioneiro na psicologia do potencial humano. Seu trabalho inspirou praticamente todos os psicólogos humanistas.
2. A maior parte do trabalho experimental de Maslow é inconclusiva e explanatória. O número reduzido de dados de

suas pequenas e distorcidas amostras não é estatisticamente confiável.

3. Maslow muitas vezes não considera as possíveis contradições de novos fatos ou experiências. É raro encontrar qualquer dado novo que altere suas idéias pré-concebidas. Exemplificando, ele não leva em conta desencadeantes negativos para o surgimento de experiências culminantes, só os positivos, apesar de que muitos relatem serem suas experiências precedidas por emoções negativas (medo, depressão) que, após transcendidas, se tornam estados altamente positivos.

Finalizamos esta parte do trabalho dedicada a crítica à teoria de Maslow, concordando com MOSQUEIRA (1982), quando afirma que a grande contribuição de Maslow está em ter-nos chamado a atenção para a necessidade de imagem mais completa e metodologicamente aberta de ser humano.

3.14. Estudos sobre motivação no Brasil

Nesta parte do trabalho, iremos apresentar um quadro sobre os principais estudos de motivação no Brasil.

O crescente interesse em nosso país pelo estudo da motivação humana pode ser constatado nas áreas de Psicologia e Educação, pelo progressivo aumento que temos observado no número de trabalhos dedicados ao assunto.

De acordo com MERCURI (1984), o desenvolvimento dos estudos sobre a motivação começou a crescer a partir de 1960, sendo acentuado no período de 1970-1979, não só pelo aumento quantitativo das pesquisas, como também por alterações de suas proposições.

Conforme aponta a autora, até 1960, os trabalhos encontrados sobre motivação, na sua quase totalidade, são de natureza teórica; no entanto, foi a partir daí que o interesse pelo estudo do instrumento de avaliação da motivação levou a um aumento de pesquisa de natureza empírica, ou seja, a necessidade de validação e adaptação de instrumental estrangeiro, para a população brasileira, que impõe aos pesquisadores o trabalho de coleta de dados de nossa população.

Chamamos a atenção para o fato de que grande parte desse trabalho foi desenvolvida pelos grupos dedicados a orientação profissional, os quais se voltam

para o conhecimento das motivações subjacentes à escolha das carreiras profissionais.

Mercuri analisou as publicações no Brasil na área de motivação humana. Tais publicações foram agrupadas em três grandes áreas de preocupação, que são as seguintes: trabalhos dedicados à apresentação, análise ou discussão de autores, abordagens ou teorias da motivação (grupo I); trabalhos dedicados ao estudo de instrumentos de avaliação das variáveis motivacionais (grupo II); trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III).

As características do primeiro grupo de publicações que foi constituído pelos trabalhos dedicados à apresentação, análise ou discussão de autores, abordagens ou teorias da motivação podem ser observadas no Quadro 2.

QUADRO 2

Características das publicações sobre motivação no Brasil (grupo I)*

Autores	Conteúdo dos estudos	Principais teóricos trabalhados.
Lourenço Filho (1953).	Um artigo onde analisa a evolução do constructo motivação.	Freud, Lewin, Young e Allport.
Guerra (1955).	Estuda os fatores do comportamento (instintos, incentivos e motivações).	Woodworth, Guthrie, Schaffer e Anderson.
Schneider (1956).	Discute a teoria motivacional da emoção.	Leeper, Miller, Dollard, Mowrer e Duffy.
Oliveira (1959).	Discute os motivos que conduzem a ação do homem segundo as várias correntes psicológicas.	Freud, Adler, Watson, Claparede e Dewey.
Guerra (1962).	Apresenta as teorias ligadas à motivação humana.	Schopenhauer, Hull, Freud, Allport <i>et al.</i>
Penna (1963).	Analisa a evolução dos estudos sobre motivação humana.	Freud, Mc Dougall, Nuttin, Maslow <i>et al.</i>
Rodrigues (1969).	Submete a teste empírico à teoria da reatância psicológica de Brehm.	Brehm e Festinger.
Gomes (1969).	Aponta a distinção entre a teoria da Dissonância Cognitiva e teoria de Brehm.	Festinger, Brehm e Cohen.
Weiss (1972).	Estuda o problema de mudança de atitudes com base na inconsistência cognitiva.	Festinger.
Fernandes (1976).	Estuda as bases neurofisiológicas da motivação.	Lorenz e Tinbergen
Melo (1977).	Analisa os fundamentos teóricos do motivo de realização conforme Mc Clelland.	McClelland.
La Puente (1978).	Procura elucidar as hipóteses motivacionais propostas por Carl Rogers.	Carl Rogers.
Fiedler (1978).	Sistematiza os pressupostos fundamentais sobre motivação da obra de Carl Rogers.	Carl Rogers.

*Quadro composto a partir das informações fornecidas por MERCURI (1984).

Como podemos observar, nesse primeiro grupo, havia uma preocupação predominante com o estudo da contribuição de vários autores ou teorias.

Quanto aos trabalhos dedicados ao estudo de instrumentos de avaliação das variáveis motivacionais (grupo II), Mercuri ressalta que esse segundo grupo é de importância especial, pois nele se inclui um subgrupo de trabalho que pode ser considerado um marco no desenvolvimento das pesquisas sobre motivação no Brasil, ou seja, os estudos desenvolvidos por Arrigo Leonardo Angelini sobre o Método Projetivo de Avaliação da Motivação (M.P.A.M.). Tal método vinha sendo usado nos Estados Unidos por McClelland e seus colaboradores.

O referido método baseia-se na hipótese de natureza psicanalítica, de que os produtos da imaginação constituem material altamente significativo para o estudo da motivação humana, sendo que a apuração quantitativa desta é realizada através da análise de protocolos temáticos.

Segundo Mercuri, as principais conclusões a que chegou Angelini sobre o método que estava investigando em 1955 foram as seguintes: 1) O M.P.A.M., com pequenas adaptações, presta-se ao estudo de qualquer motivo; 2) o método é aplicável a ambos os sexos; 3) é universal, ou seja, aplica-se a diferentes populações; 4) é de boa sensibilidade, grande precisão no sistema de avaliação e validade.

Além dos de Angelini, outros trabalhos sobre instrumentos de avaliação das variáveis motivacionais foram desenvolvidos, como podemos observar no Quadro 3.

Esses foram os principais estudos sobre instrumentação de avaliação das variáveis motivacionais no Brasil, pelo menos até 1979. No entanto, Mercuri nos chama a atenção para o fato de existirem outras inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil, sobre os métodos, técnicas e instrumentos de avaliação da motivação na área de orientação profissional. Porém, como não é o propósito deste trabalho aprofundar-se em tal área, foram excluídos.

QUADRO 3

Instrumentos de avaliação das variáveis motivacionais (grupo II)*

Pesquisadores	Métodos estudados e/ou desenvolvidos
D'Amorim (1966).	Publicou um artigo cujo objetivo foi fornecer às pessoas ligadas ao problema da avaliação dos traços de personalidade, informações acerca da Escala de Ansiedade Manifestada. A referida escala foi, segundo a autora, elaborada por Janet Taylor com a finalidade de oferecer uma definição operacional à variável motivacional, visando a quantificar o conceito de nível de motivação.
Souza, E. (1972).	O R.A.P. foi elaborado por Souza na tentativa de operacionalizar a teoria de Mc Clelland, com o objetivo de identificação dos motivos dominantes nas pessoas. Contrário ao M.P.A.M., o R.A.P. procura ao mesmo tempo a dosagem de três motivos básicos: a necessidade de Realização, Afiliação e Poder.
Maluf (1968,1977).	O Método de Indução Motivacional (M.I.M.) foi traduzido e adaptado por Maluf. Tal método baseia-se nos princípios e hipóteses da Teoria Relacional das Necessidades de J. Nuttin e consiste de uma série de frases indutoras que devem ser completadas pelo sujeito. Através das respostas pretende-se obter uma amostra das motivações, interesses, aspirações, medos e projetos em suas expressões positivas e negativas.
Santos, M. (1975).	O Mediator Reinforcer Incomplete Blank (M.R.B) foi testado por Santos como instrumento de identificação de reforçadores potenciais. Este instrumento é composto de frases que devem ser completadas pelo sujeito e originalmente era aplicado em situação de entrevistas. Porém a autora procurou verificar a viabilidade de seu emprego em situações coletivas.

* Quadro composto a partir das informações fornecidas por MERCURI (1984).

Referindo-se, agora, aos trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III), podemos dizer, pelas informações de Mercuri, que a maioria apresenta considerações acerca da motivação em nível educacional. Portanto, dos três grupos definidos pela autora anteriormente,

o terceiro é o que envolve mais diretamente a resposta a nossa preocupação inicial, ou seja, quais os motivos que levam as pessoas a participarem do processo de educação escolar.

Nos Quadros 4 e 5, apresentaremos o restante dos elementos trabalhados pelo terceiro grupo, isto é, técnica e/ou método de ensino, ambiente escolar, material auxiliar e fatores sociais.

A partir, principalmente, da década de 80, os estudos de motivação no Brasil têm se voltado para a análise do comportamento humano na empresa, ou seja, quais os elementos que motivam o trabalhador a produzir mais. No entanto, não apresentaremos tais estudos, já que o nosso interesse quanto ao aspecto motivacional não está voltado para a empresa, mas para a educação escolar.

QUADRO 4

Trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III) I*

Pesquisadores	O aluno e o professor como elemento do processo educativo
Aristides (1946).	Focaliza o aluno. Cabe ao professor atender a todas as necessidades que direta ou indiretamente o aluno venha a revelar, pois os insucessos tão freqüentemente observados nos estudos resultam, quase sempre, do não-atendimento das necessidades dos indivíduos.
Fleury (1947).	Focaliza o aluno. As fontes legítimas da motivação pedagógica são as tendências instintivas da criança, suas atividades naturais (próprias da idade), os hábitos, os desejos e aspirações, devendo o professor adequar o trabalho escolar a essas fontes intrínsecas de motivação.
Fleury (1947).	Focaliza o professor. O mestre entusiasta, alegre e animado tem alunos atentos e interessados.
Costa, J.T. (1960).	Focaliza o professor. Considera que o valor real de toda e qualquer motivação fica, em última análise, a depender do educador.
Costa, E. V. (1963).	Focaliza o aluno. Para que haja motivação é necessário que a atividade corresponda às tendências íntimas daquele que é chamado a agir.
Pena (1963).	Focaliza o aluno. Apresenta as contribuições das teorias de Harlow e Hull, apontando que Harlow, ao contrário de Hull, entende que a redução de necessidades primárias não é condição para a produção de aprendizados, ou seja, as performances pelo homem produzem-se apesar delas.
Oliveira, J. D. (1966).	Focaliza o aluno. O professor deve procurar ajustar e moldar a matéria aos interesses da criança e do adolescente.
Oliveira, I. E. (1967).	Focaliza o professor. Considera como fonte de motivação a personalidade do professor, seu entusiasmo, sua competência, sua técnica didática, o prestígio que goza junto aos alunos, sua capacidade de compreender, liderar e orientar os educandos.
Miller, F. e Ferreira, M.L.C. (1967).	Focalizam o aluno. O papel do professor é explorar os motivos presentes no ser humano, em especial, o impulso natural para dar pleno desenvolvimento às suas próprias habilidades.
Lourenço Filho (1968).	Focaliza o aluno. Analisa os problemas do pré-escolar nos países desenvolvidos, diz o autor, que a satisfação das necessidades básicas é condição imprescindível tanto para o processo de maturação quanto para o de aprendizagem.
	Focaliza o aluno. Baseado nos princípios de aprendizagem proposta por C.

Fiedler, A.J.B.P. (1978).	Rogers, sustenta que a atitude do professor deverá ser de confiança na tendência para aprender de seus alunos.
---------------------------	--

*Quadro composto a partir das informações de MERCURI (1984).

QUADRO 5

Trabalhos dedicados ao estudo das relações entre variáveis motivacionais e outras variáveis (grupo III) II*.

Pesquisadores	Técnicas e/ou métodos de ensino, ambiente escolar, material auxiliar e fatores sociais como elemento do processo educativo.
Pena (1952).	Focaliza os fatores sociais, discutindo adoção, pela escola, de sistemas motivacionais baseados em fatores individuais ou sociais. Aconselha o favorecimento dos sistemas de motivação social.
Rudolfer (1954).	Focaliza os fatores sociais, apontado que certas condições sociais específicas são altamente incentivadoras da aprendizagem.
Oliveira A.L. (1959).	Focaliza o ambiente escolar deixando de lado as características físicas. Sustenta que a grande motivação será o clima de amor que possa ser criado por diretores e professores.
Costa, J. T(1960).	Focaliza o ambiente escolar. A situação do edifício escolar, a luz e arejamento da sala, a natureza e disposição das carteiras, os adornos do ambiente, são circunstâncias que podem facilitar ou dificultar a aplicação do aluno.
Freitas, E. (1960).	Focaliza os fatores sociais, sustentando que toda experiência conativa só termina em ação explícita quando a situação ambiente lhe proporciona o estímulo adequado, pois os motivos e necessidades humanas sofrem influência dos padrões sociais.
Oliveira, I.E. (1967), Oliveira, A.L. (1959), Miller, F. e Ferreira, M.L.A.C. (1967), Neves (1978) e Melo (1977).	Focalizam a técnica. Para haver motivação, é preciso que a técnica ajude na motivação do aluno possibilitando-lhe que: tenha conhecimento dos objetivos ou finalidade do trabalho escolar; conheça os resultados do seu trabalho; o conteúdo tenha correlação com o seu mundo real; participe ativamente do processo de ensino; tenha programas de treinamento; método de ensino centrado em si.
Winter, G.P. (1976), Kerbun, R.R. (1977) e Hussein, C.L. (1977).	Focalizam o material auxiliar como: livros, aparelhos, brinquedos, guloseimas, miudezas (chaveiros e figurinhas) ou mesmo dinheiro.
Witter (1976) e Kerbaui (1977).	Focaliza os fatores sociais, afirmando que vários estudos têm obtido êxito com a utilização de estímulos sociais verbais.
Fiedler, J.B.P. (1978).	Focaliza o ambiente escolar a partir das proposições de C. Rogers. Sugere que em sala de aula crie-se um clima de respeito à liberdade e à subjetividade do aluno.

*Quadro composto a partir das informações de MERCURI (1984).

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO NO ESTADO DO ACRE

Primeiramente, nesta parte do trabalho, iremos analisar, de modo mais geral, o desenrolar histórico da educação no Acre, situando-a no seu contexto econômico e social. Já no segundo momento, trataremos de modo mais específico da Universidade Federal do Acre.

4.1. Antecedentes históricos

De acordo com GINELLI (1982), o caminhar da educação no Acre está intimamente relacionado ao processo de ocupação da terra a partir de fins do século XIX, ou seja, ao desenvolvimento da economia extrativista e à conseqüente organização de uma sociedade está relacionada com esta atividade, destacando-se como componentes sociais da região, isto é, os seringalistas e os seringueiros.

MARQUES (1988) analisa a educação no Acre, dividindo-a em dois momentos: o período da democracia restrita (1962-64) e o período de instalação da democracia excludente (1964-70).

No primeiro, com a elevação do Acre a Estado, conforme a Lei de nº 4.070, de 15 de junho de 1962, consolidando as aspirações do movimento autonomista, torna-se fundamental à nova ordem instituída implementar uma ampla reforma administrativa capaz de atender à funcionalidade da burocracia do Estado recentemente criado.

Segundo a autora, foram concentrados esforços no sentido de criar o ensino superior no Estado, até porque os que possuíam formação universitária, em

geral pertencentes às camadas sociais abastadas, conseguiram-na noutros Estados da federação brasileira devido à inexistência de uma universidade na Região.

A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino nos vários níveis de escolaridade foi corporificada por um conjunto de medidas que os governos do Acre-Estado implementaram nos seus planos de metas.

Conforme aponta Marques, nesse período os intelectuais progressistas importaram a concepção e os métodos da pedagogia de Paulo Freire, bem como do movimento de cultura popular que, por via institucional, chegaram ao Acre. No entanto, em 1964, essas iniciativas foram paralisadas.

No segundo período, devido à ordem militar institucionalizada, a política educacional passou a ser centrada, conforme a pesquisa já mencionada, no psicologismo e pedagogismo coerentes com os postulados dos acordos MEC-USAID. Ocorreram resistências várias de estudantes, professores, universitários e da sociedade civil organizada, as quais, gradualmente, contribuíram para a restauração da democracia.

Durante essa fase, aconteceram mudanças na estrutura e organização do ensino do 1º e 2º graus.

Com a Lei nº 5.692/71, a estrutura do ensino do 1º e 2º graus sofre algumas alterações tais como:

- A) Estabelece oito séries para o ensino do 1º grau, em substituição aos cursos primário e ginasial;
- B) Quanto ao currículo, foi criado um núcleo comum, em âmbito nacional, para o ensino do 1º e 2º graus, fixado pelo CFE, que dava liberdade aos sistemas para definirem as disciplinas da parte diversificada do currículo, conforme as necessidades e peculiaridades locais;
- C) O CFE foi incumbido de fixar o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o ensino do 2º grau;

Em 1982, a Lei nº 7044, alterou dispositivos da Lei nº 5692/71, referente à profissionalização no ensino do 2º grau, dando maior flexibilidade ao currículo de 2º grau, quando expressa que a preparação para o trabalho no ensino de 2º grau poderá ensejar habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino.

Os debates referentes à necessidade de repensar os conteúdos ministrados nos currículos do 1º e 2º graus contribuíram para que o Conselho Federal de Educação, em 1986, através da Resolução nº 06, reformulasse o núcleo comum do 1º e 2º graus, que passou a ser constituído pelas seguintes matérias: Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências (no 1º grau); Geografia, Matemática, Português, História, O.S.P.B. e Ciências Físicas e Biológicas (no 2º Grau), estas últimas também para as quatro últimas séries do 1º grau.

A referida Resolução recomendava a inclusão de Filosofia no currículo de Ensino do 2º grau, além de Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, Ensino Religioso e uma Língua Estrangeira Moderna, obrigatória no 2º grau e facultativa para o 1º.

Mais recentemente, outras medidas legais foram estabelecidas pela Lei nº 8.663/93, que revogou o Decreto nº 869/69, sobre Educação Moral e Cívica, O.S.P.B. e E.P.B., cuja carga horária deverá ser incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais, enquanto que o Decreto nº 240/91 dispõe sobre a carga horária do ensino fundamental e do ensino médio, estabelecendo o total mínimo de 800 horas/aulas anuais.

De modo geral, podemos afirmar que toda essa legislação tem desdobramento em âmbito estadual, e sua regulamentação se dá através do Conselho Estadual de Educação, podendo ainda os sistemas estadual e municipal de ensino organizar seus planos e propostas de atuação.

No Acre, no que se refere à organização curricular, a Secretaria de Educação do Estado propôs o currículo pleno, que deveria nortear a estruturação dos diversos cursos da rede oficial de ensino. A referida proposta foi estudada e aprovada pelo Conselho Estadual de educação.

Tal proposta original, dada à dinâmica do currículo, vem passando por alterações ao longo dos anos, bem como experiências diferenciadas têm surgido visando aperfeiçoar o currículo, procurando, dessa forma, eliminar problemas detectados na sua prática.

Conforme AZEVEDO e BEZERRA (1999), apesar do esforço de alguns na busca do aperfeiçoamento do currículo, ainda nos deparamos com a limitação decorrente da ausência de uma sistemática que permita uma avaliação constante e embasada da prática curricular, o que dificulta a leitura mais global dos problemas. Isso, segundo as autoras, faz com que as intervenções se dêem muito mais nos aspectos formais do currículo, ou seja, disciplinas e respectivas cargas horárias, do que na natureza e concepção do ensino que se pretende atingir.

Nos últimos anos o Conselho Estadual de Educação vem tentando fomentar estudos nesse sentido através da realização das Conferências Estaduais de Educação, enfocando temas que permitam gerar o debate acerca das mais variadas problemáticas da educação e do ensino de modo específico.

Acreditamos que há necessidade de se estabelecerem mecanismos de acompanhamento e avaliação gradativos dos currículos no âmbito das Secretarias de Educação, para que as mudanças curriculares ocorram de forma mais significativa.

Ressaltamos, também, o crescimento da capacidade de organização dos professores no decorrer das décadas de 1970 e 80. Da União dos Professores do Acre (UPEA), criada em 1964, caminharam para o estabelecimento de uma entidade classista denominada Associação dos professores do Acre (ASPAC) que, em 16 de outubro de 1988, durante a realização do Congresso Estadual dos Professores, transformou-se no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC).

Não há dúvidas de que, no Acre, a luta por conquistas necessárias à melhoria da qualidade do ensino se faz presente com toda a força também no âmbito da UFAC, na atualidade, por meio de suas entidades representativas: Associação dos Docentes da UFAC (ADUFAC) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do 3º Grau (SINTEST). Foi nesse universo de mutações que surgiu a Universidade Federal do Acre.

4.2. Universidade Federal do Acre: histórico e características.

O surgimento e a implantação da Universidade Federal do Acre têm origem relacionada às mudanças ocorridas na Amazônia a partir de 1964, quando os militares assumiram a administração do Estado Brasileiro.

Para implementar a política de integração da Amazônia aos mercados nacionais e internacionais, foram criados mecanismos institucionais de conformidade com os Planos de Desenvolvimento Nacional (PND's) e, coerentemente com a filosofia destes, foram estabelecidas novas diretrizes quanto ao desenvolvimento da Região.

A proposta de desenvolvimento preconizada pelo poder público para a Amazônia consistia basicamente em explorar as potencialidades naturais, diversificar e modernizar a economia com o fim maior de viabilizar a superação das disparidades regionais. Dentre os *slogans* mais correntes, tinha-se: “Integrar para não entregar”, “Exportar é o que importa”.

De acordo com AZEVEDO e BEZERRA (1999), esse modelo de desenvolvimento foi incorporado pelo governo da Região Amazônica e, no caso particular do Estado do Acre, percebe-se claramente a finalidade do governo Wanderley Dantas com as diretrizes propostas pela administração federal expressas em seu plano “Novo Acre”.

A materialização deste Plano de governo gerou profundas transformações, porém o que nos interessa é mostrar, com base na produção historiográfica mais recente, que a criação da universidade é resultado das mudanças que vinham se processando. O horizonte presente nas idéias e ações dos idealizadores da UFAC demonstra que a Universidade, nascida num contexto marcado pela geopolítica, proporcionaria a qualificação dos recursos humanos locais necessários à implementação das políticas públicas de desenvolvimento. Nos jornais da época, geralmente se encontram artigos que enfatizam a necessidade de se ampliar e melhorar o acesso e a qualidade de ensino, em três níveis, como fator imprescindível à superação do subdesenvolvimento da Região. Tal fato pode ser visto na seguinte declaração publicada no “Correio Estudantil”:

“Meu caro jovem acreano, você que estuda, você tem que pensar muito no futuro, você será um grande homem amanhã, lembre-se que a nossa sociedade precisa de novos ídolos, de novas idéias e novos valores. Precisamos quebrar a tradição. O Acre tem que deixar de importar material humano. É preciso que o povo se agigante e construa com seu próprio braço, um novo Estado (...) Reivindique esse direito e justifique-o. Acabe com essa mentalidade corrupta de ganhar

dinheiro. Não! O correto é estudar para ganhar dinheiro com seus conhecimentos”. (LIMA, 1964, p.4).

Mais adiante LIMA (1964, p.4) destaca:

“Ninguém poderá alcançar o Acre se você quiser. As oportunidades estão na porta. O Governo já fundou o Banco do Estado. Amanhã será a Cia Agrícola e depois a Cia. de eletricidade. Todas essas empresas do Governo e do povo. Empreendimentos particulares também estão vindo. O esforço é enorme nesse sentido. Tudo depende de você meu jovem Estude! Projete-se! Não deixe que furem de você as oportunidades de libertar o Acre da triste condição de região subdesenvolvida dentre a subdesenvolvida região Amazônica. E, se assim fizermos seremos mais felizes que os mais felizes dos nossos semelhantes”.

No governo de Geraldo Mesquita (1975-79), o seu assessor especial, professor Arlindo Barros de Sá, afirma:

“O desenvolvimento tem sido encontrado quando se traça um caminho que busca percorrer as chamadas linhas de menor esforço, isto é, aquelas que utilizam menos recursos mais escassos, mais caros, os caminhos difíceis, porque há em todos os caminhos as alternativas mais difíceis e as mais fáceis. Mas, sobretudo, meus senhores, o desenvolvimento é encontrado quando se utiliza a criatividade, quando se busca e se encontram soluções não usuais, não comuns, não condicionais, mais se buscam alternativas geradas espontaneamente pela inteligência, pela capacidade de intervenção, pelo esforço para suprir dificuldades...” (SÁ, s.d. p.98-99).

Conforme podemos observar, é notório nos discursos e nas ações dos gestores da administração pública, a preocupação com a educação, cultura e a tecnologia como elementos indispensáveis à superação das mazelas sociais.

É possível perceber, portanto, a vocação regional da UFAC, ou seja, ser uma instituição comprometida cientificamente e socialmente com a terra e a gente amazônica.

Conforme já dissemos, as discussões acerca do ensino superior no Acre tiveram início em 1964, época da criação da Faculdade de Direito (Lei Estadual nº15, de 08/09/1964). Transcorridos alguns anos, criou-se a Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual nº 195, de 13/09/1968).

Criadas estas faculdades, surge o Centro Universitário do Acre em 1970, mais adiante se transformando em Fundação Universidade do Acre (Lei Estadual nº421, de 22/01/1971), constituindo-se dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática (Licenciatura Plena) e estudos Sociais (curta duração). Após essa evolução, a Fundação Universidade Federal do Acre transformou-se em

Universidade Federal do Acre (Lei nº6.025, de 05/04/1974) e foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº74.704, de outubro de 1974.

Eram evidentes as deficiências existentes quanto a profissionais nas áreas de agricultura, saúde, educação, planejamento, administração e economia. No entanto, como se explica ter-se como primeiros cursos criados os de Direito e Economia?

A esse respeito o professor Áulio Gélío (primeiro reitor da UFAC) diz:

“Contrariamente à situação de outras localidades, havia grandes necessidades de bacharéis em Direito para atender, tanto a capital, quanto o interior do Estado do Acre, e que a integração universidade comunidade ocorre de forma gradual através de cursos de extensão, aprimoramento, aperfeiçoamento e especialização e, mais ainda, que desde 1973, através de cursos parcelados de curta duração, promovia-se o aperfeiçoamento dos professores no interior do Estado” (O II PND e o desenvolvimento Regional do Acre, p.82).

Azevedo e Bezerra afirmam que a criação da UFAC foi resultado da interação de um conjunto de fatores externos e internos, não devendo estes ser vistos de forma compartimentada, dicotômica, ou como produto exclusivo da classe dominante local. Nessa lógica, as autoras visualizam duas vertentes.

A primeira, representada por administradores públicos, políticos e personalidades locais da intelectualidade, basicamente constituída de fração da elite hegemônica, antes essencialmente composta por seringalistas e grandes comerciantes que, desde 1950, vinham perdendo o poderio econômico e que nos anos de 1960, sobretudo com a elevação do Acre a Estado (1962), reconheciam ser o ensino universitário necessário, por garantir, através dos seus egressos, à funcionalidade da burocracia estatal, já que estes filhos da região poderiam gerir a estrutura de poder e decisões em nível municipal, estadual e federal. Segundo as autoras, a atuação desta vertente foi decisiva para a criação das Faculdades de Direito e Economia. Os nomes de Jersey Nunes Pacheco, Omar Sabino de Paula, Áulio Gélío Alves de Souza e Jorge Kalume são citados pelas autoras como exemplo de representantes desta primeira vertente.

Quanto à segunda, era organizada por jovens secundaristas que concentravam seus esforços no sentido de reivindicar a criação, não do Instituto de Educação, como estava previsto, mas da faculdade de Filosofia, considerando ser

esta indispensável à melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, para eles, capacitar profissionais para a educação do povo era contribuir para o desenvolvimento do Estado.

A este respeito podemos ver a seguinte citação:

“A importação de elementos cultos, preparados para nos preparar, é tão importante quanto à importação de nossos gêneros alimentícios. O nosso Estado precisa de Faculdade, tanto quanto os vossos organismos, de uma boa alimentação (...) Assim, perdoe-nos quem nos propôs o Instituto, quem pensou em nos oferecer tal favor; mas quando pedimos uma Faculdade, não pensamos apenas num meio de ganharmos um pão fácil, o que agradeceríamos de coração; mas sim, numa possibilidade de aproveitarmos grande parte de nossos jovens para o futuro, de acumularmos um maior grau de cultura, de tirarmos nossa terra do vício dos arranjos e prepararmos o nosso Estado para o dia de amanhã, como um povo fortalecido pelos bons princípios educacionais” (O Normalista, 1968, p.1-4).

Os principais jovens envolvidos neste movimento foram: Edmar Albuquerque, Edimilson Gonçalves, Manoel Ferreira Lima, Darcy Silva, Janete Felisbela, Maria Luzia Melo. Eles chegaram, inclusive, a organizar um comitê. Porém, como este movimento não congregava um número expressivo de estudantes e, devido à censura política vigente, resolveram esclarecer os reais objetivos do movimento ao comando da 4ª Companhia do Exército. Com a aquiescência deste, foram orientados para que não permitissem a participação de políticos no movimento, o que não só poderia descaracterizá-lo, como também, poderia fazer com que os lucros da vitória se transformassem em dividendos políticos para eles (AZEVEDO e BEZERRA, 1999).

Como podemos observar, no que concerne aos cursos da área de Educação, é possível avaliarmos que estes eram considerados prementes para a melhoria do nível cultural da população, apesar de os dois primeiros cursos criados estarem mais afinados com os propósitos da política desenvolvimentista.

De modo geral, acreditamos que, apesar de termos constatado posições diferentes e até conflitantes quanto aos interesses presentes no processo de criação da UFAC, é visível sua vocação regional enquanto formadora de quadros técnicos para atender, prioritariamente, as demandas do poder público local, e, mais ainda, que a vocação regional não implica negar a universidade da ciência, mas em torná-la partícipe dos anseios e necessidades da população local.

A partir de 1979, a estrutura acadêmica da UFAC foi transformada em Departamentos Acadêmicos, sendo criadas e implantadas as seguintes unidades: Ciências Agrárias e Tecnológicas, Geografia e História, Educação, Direito, Ciências da Saúde, Ciências da Natureza, Matemática e Estatística, Letras, Economia, Educação Física e Desporto, Filosofia e Ciências Sociais.

Em 1982, a Universidade cria o curso de Agronomia. Nesse mesmo ano foram reformulados os seguintes cursos: Ciências – Licenciatura de 1º grau, Agronomia, Geografia – Licenciatura Plena e História – Licenciatura Plena. Ao mesmo tempo, foram criados os cursos de Geografia e História – Bacharelado.

De acordo com a filosofia de expansão da graduação na UFAC, foram criados no período de 89 a 92 os seguintes cursos: Educação Física – Licenciatura Plena e Educação Física – Bacharelado, Ciências Biológicas – Licenciatura Plena e Ciências Sociais – Bacharelado, com as habilitações em Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas.

A UFAC em 1993 cria os seguintes cursos: Engenharia Civil, Português/Espanhol – licenciatura Plena, sendo implantados no ano de 1994. Já em 1995, foram criados os seguintes cursos: História – Licenciatura Plena e História Bacharelado, em horário noturno, e Análise de Sistemas – Bacharelado.

Atualmente a Universidade possui 25 cursos. A Tabela 2 mostra o nome dos cursos e o total de vagas oferecidas por curso no ano 2000.

TABELA 2

Cursos oferecidos pela Universidade Federal do Acre e número de vagas 2000.

Cursos	Turno	Nº de vagas
Ciências Sociais	Noturno	45
Direito	Noturno	40
Economia	Noturno	45
Geografia (Bacharelado)	Matutino./Vespertino.	20
Geografia (Licenciatura)	Matutino	40

História (Licenciatura e Bacharelado)	Matutino	50
Letras Francês	Vespertino	20
Letras/Inglês	Vespertino	20
Letras/Português	Vespertino	40
Pedagogia	Vespertino	50
Português-Espanhol	Noturno	40
Ciências	Vespertino/Noturno	40
Ciências Biológicas	Matutino	40
Educação Física (Bacharelado)	Matutino	40
Educação Física (Licenciatura)	Matutino	40
Enfermagem	Matutino	30
Análise de Sistemas	Matutino/Vespertino	40
Engenharia Agrônômica	Matutino/Vespertino	50
Engenharia Civil	Matutino/Vespertino	40
Engenharia Florestal	Matutino/Vespertino	40
Matemática	Noturno	40
Letras/Inglês - Cruzeiro do Sul	Diurno	20
Letras/Português – Cruzeiro do Sul	Diurno	40
Pedagogia – Cruzeiro do Sul	Noturno	50

Fonte: Coordenadoria de Estatística e Informações/PROPAN -UFAC

4.2.1. UFAC: as concepções de universidade

A Universidade Federal do Acre foi criada quando a concepção de Universidade que estrutural e ideologicamente predominava no país era tecnocrática. Nesse sentido, FARIAS (1996, p. 123) diz que: “... *nada mais lógico que o tecnicismo tenha dado o tom inicial às suas atividades acadêmicas e administrativas durante vários anos. Aliás, tudo indica que a concepção tecnocrática ainda está estruturalmente funcionando nesta instituição*”.

Em 1968, a concepção tecnicista de educação foi implantada no país com a reforma universitária que passou a ser questionada na década 70 juntamente com as críticas feitas ao regime militar. Conforme aponta FARIAS (1996), inicialmente, as críticas à proposta educacional deste regime militar eram feitas pelos adeptos das teorias crítico-reprodutivistas; para estas a educação, ao invés de democratizar a sociedade, reproduz as diferenças sociais.

As críticas à pedagogia oficial e à abertura política iniciada em 1974 pelo presidente Geisel, provocadas por vários fatores, entre os quais o abalo do milagre econômico, possibilitaram o surgimento de várias concepções de educação e também o surgimento de novas propostas para o Ensino Superior no país. No

entanto, duas concepções de Universidade, a Comunitária e a Produtora e Difusora de Conhecimento, polarizaram as discussões no meio acadêmico.

A concepção de Universidade Comunitária compreende que a função da Universidade deve ser a construção da cidadania e a transformação da sociedade. Nesse sentido, ela defende o redimensionamento da função da Universidade, entendendo que é sua tarefa interferir nas transformações da sociedade, no sentido de propiciar uma estrutura social mais justa e que corresponda aos anseios majoritários da população (ANDES, 1986).

De acordo com os documentos da ANDES (1986), para efetuar as transformações necessitadas pela sociedade, à Universidade é atribuída outra função não menos ambiciosa, ou seja, a de criar e desenvolver as oportunidades facilitadoras da formação da consciência social crítica.

Nessa perspectiva, o espaço escolar é entendido como local de experiências sociais, onde a aprendizagem mais significativa não se dá no processo de transmissão/assimilação de conteúdos, mas nas relações sociais que se estabelecem dentro da escola.

Para a concepção comunitária, a produção e socialização de conhecimentos não se constituem uma função essencial da Universidade, por entende que, se o compromisso com o saber não encontra espaço para emergir para o plano superior, a prática pedagógica necessita ocupar-se com outra atividade que não seja a transmissão/assimilação do conhecimento. Assim sendo, o exercício da cidadania no interior da comunidade universitária constitui um dos pilares da prática pedagógica que viabiliza o debate crítico, assentado no pluralismo e na diversidade, que é razão de ser mesmo da instituição universitária (ANDES, 1985).

Dentro desta visão, os conteúdos são considerados um instrumento a mais a ajudar na análise crítica da situação problema para viabilizar o debate, já que o mais importante é o conhecimento que resulta da experiência vivida. Tal conhecimento, incorporado pelos alunos, vai possibilitar maior consistência à sua militância política rumo à superação da sociedade capitalista.

Segundo documentos da ANDES (1985, p.15), se um dos objetivos da Universidade é a transformação da sociedade, primeiramente ela precisa passar por este processo, pois “somente uma reformulação profunda dos atuais estatutos e regimentos poderá garantir uma participação plena nas decisões pelos diversos segmentos da vida acadêmica”. Nesse sentido, entende-se que a forma mais

democrática de gerir a Universidade é a consulta a todos nas tomadas de decisões. Portanto, a preocupação principal é com a democratização interna da Instituição, uma vez que, como já dissemos, só faz sentido falar em autonomia universitária se a ela estiver aliada de forma indissolúvel ao processo de democratização interna das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para Farias, a prática da consulta a todos como critério para a tomada de decisões supõe que nas Universidades reine igualdade entre professores e alunos; caso contrário, o processo democrático nas IES que tem por base este princípio fica inviabilizado, pois democracia se sustenta essencialmente na garantia da igualdade de condições e oportunidades e supõe compromissos coletivos que devem ser cumpridos, em que a participação de todos ficaria garantida pelos colegiados constituídos por representantes de todos os segmentos da comunidade universitária, eleitos direta e secretamente, preferencialmente de forma paritária, e neles não haverá membros natos.

Outro fator necessário é autonomia pedagógica e científica, o que implica que a comunidade universitária tenha condições de discutir e elaborar democraticamente políticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a subordinação da Universidade às normas do CFE (Conselho Federal de Educação) tem se constituído numa camisa de força e num entrave à autonomia universitária.

De modo geral, podemos dizer que dentro da concepção comunitária, a democratização da Universidade seria total e sua autonomia quase não teria limites, cabendo ao Estado fornecer as condições ideais para o funcionamento das mesmas. A definição de normas básicas de funcionamento das Universidades e a decisão de quais atividades seriam relevantes para o desenvolvimento da consciência crítica ficariam a cargo do Colegiado Superior de Educação, visto que a função básica da Instituição deixaria de ser definida pela produção e socialização do conhecimento.

No que se refere à concepção de Universidade Produtora e Difusora de Conhecimento, podemos dizer que a mesma, diferentemente da concepção anterior, valoriza a produção e transmissão/assimilação de conhecimentos através do ensino e da extensão. Conforme VIEIRA (1986, p.696), “*a finalidade da Universidade seria definida como espaço por excelência da criação e transmissão sistemática do saber universal*”.

Nessa perspectiva, a Universidade deveria ser uma instituição onde a pesquisa não é uma exceção, resultado da vontade e esforço de alguns pesquisadores bem intencionados, mas uma norma institucional, em que toda a coletividade busca a produção do conhecimento nas diversas áreas do saber. Não, segundo FAVERO (1986, p.700), com “um saber que é ilusório, frágil. Saber que não sabe, saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta”. O saber não pode ser alienado e alienante.

Segundo SAVIANI (1986), a Universidade, para viabilizar o surgimento de uma consciência crítica sobre a sociedade e propor alternativas concretas que levem em conta as necessidades nacionais e regionais, teria obrigatoriamente que renunciar ao seu caráter cartorial, cuja função principal é outorgar títulos e cuja posse é mais valorizada que o saber. A Universidade deveria investir na formação de profissionais de modo a poder desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar; proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

De acordo com Favero, caso a Universidade não trabalhe os conteúdos do modo sugerido por Saviani, ela acaba produzindo a ilusão do saber acadêmico, não só preparando especialistas e assessores com uma formação deficitária, mas também contribui para a perpetuação dos interesses vigentes de grupos que, quase sempre, não precisam da Universidade para os seus quadros.

As IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) precisam capacitar os alunos técnica e cientificamente para que estes possam ser instrumento de progresso cultural e intelectual dos setores majoritários da população.

É preciso ter claro, quando se fala em produção de conhecimento, que este é produzido socialmente, e, na sociedade capitalista, a lógica é a sua apropriação privada por quem detém o poder econômico e político. Assim sendo, é necessário o empenho em fazer com que o saber sistematizado seja apropriado também por quem detém os meios de produção, o que pode ser feito através do ensino e da extensão. Porém, é preciso que o conhecimento seja socializado quando se pretende serem os

conteúdos instrumentos que contribuam para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da sociedade.

Conforme aponta Vieira, é somente pela ação pedagógica que o conhecimento produzido auxilia o homem a intervir de modo crítico e transformador na natureza e na sociedade. Daí, segundo a autora, não se justifica no seio da Universidade a dicotomia produção/transmissão. Nesse sentido, ao ato pedagógico determinado pela produção e apropriação da ciência está reservado um espaço de grande importância na prática da Universidade, pois em seu interior, o saber e o pedagógico ocupam uma posição central e, mesmo sendo verdadeiro que o problema das IFES é eminentemente político, negar a sua dimensão pedagógica significaria desconhecer a essência de sua constitucionalidade, ignorando que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.

Como podemos observar, partindo deste entendimento, é negada a mentalidade tecnicista de fazer da Universidade uma simples formadora de mão de obra destinada a suprir às carências da produção, bem como a redução do trabalho pedagógico, sobretudo o ensino, a uma mera transmissão mecânica de conteúdos sem a possibilidade de sua reelaboração crítica. Observamos também a negação da proposta da concepção comunitária, que tem no desenvolvimento da capacidade crítica e na ação política os fundamentos da ação educativa na Universidade, cuja tarefa seria interferir nas transformações que operam na sociedade.

A Universidade, enquanto parte do todo social, constitui-se num espaço de atuação que contribui para as transformações, pois agir no interior da instituição é também agir na sociedade. Segundo Saviani, para que isso aconteça é necessário que a Universidade trabalhe no sentido de promover o homem e torna-lo capaz cada vez mais de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. A este respeito FARIAS (1996, p.131) nos diz:

“Só produzindo e oferecendo conteúdos indispensáveis à compreensão do movimento da história a Universidade poderá contribuir com a emancipação social. Portanto, ao oferecer elementos indispensáveis para se pensar o real em que a ação humana irá incidir, o seu trabalho torna-se um instrumento de relevante importância na transformação social. Cabe destacar que não se trata de quaisquer conteúdos, mas de conteúdos filosóficos e científicos que dêem conta de expressar as leis que regem a natureza e a sociedade, já que a democratização da Universidade passa, necessariamente, pela socialização do conhecimento”.

Acreditamos que privilegiar a produção e a socialização do saber é a condição indispensável para que a instituição universitária seja democrática, rejeitando, assim, o igualitarismo e a democracia plebiscitária proposta pela concepção comunitária, pois se compreende que a Universidade é o lugar das desigualdades de competência. A princípio, o professor tem mais a ensinar ao aluno do que o aluno ao professor; e nesta desigualdade de competência reside a autoridade do professor, mas não o seu autoritarismo. Sobre o assunto nos fala SAVIANI (1989 p. 86):

“A educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não. Em suma, num engodo?”.

No nosso entendimento, a proposta de Universidade produtora e difusora de conhecimento privilegia o pedagógico, o acadêmico, e proceder assim é afirmar a dimensão política da educação.

CAPÍTULO 5

EXPLICITAÇÃO DOS FENÔMENOS BUSCADOS, METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Apesar de termos feito referência, a título de revisão de literatura, a diversos aspectos referentes ao tema da motivação, faz-se necessário esclarecer, como já o fizemos na introdução deste estudo, que a noção de motivação aqui adotada é investigada no contexto de uma idéia de desenvolvimento humano, mais precisamente, a Teoria da Motivação de Maslow.

Reiteramos que, em relação ao nosso referencial teórico, verificamos que Maslow não elucida em sua teoria o problema da passagem para as necessidades superiores. Conquanto considera a satisfação das necessidades básicas devidas à deficiência uma condição indispensável no sentido de mudança qualitativa na natureza da motivação, observa, ele próprio, que esse fator não determina a referida passagem. Indo ao encontro dessa questão, conhecimentos, aos quais tivemos acesso,

e as nossas experiências pessoais, somos motivados a pensar que o interesse em participar do processo educacional estaria relacionado à ampliação da consciência humana.

O problema principal deste estudo é, conforme já dissemos no início deste estudo, responder à seguinte questão: Quais os motivos que levam um número cada vez maior de pessoas a procurarem o ensino superior, permanecendo na UFAC até a conclusão de seus cursos, a despeito do crescimento qualitativo dos mesmos não acompanhar seu crescimento quantitativo? Porém o estudo da teoria de Maslow nos levou, ainda, às seguintes interrogações:

1. A decisão de participar do processo educacional é um reflexo da ampliação da consciência humana?
2. Essa forma de ampliação da consciência humana revela-se como mudança qualitativa de necessidades, conforme o referencial de Maslow?

Toma forma, nesse sentido, nossa hipótese de estudo: se o desenvolvimento do homem puder ser compreendido a partir da progressiva gratificação de necessidades intrínsecas, as quais incluem, segundo Maslow, não só necessidades básicas devidas à deficiência, mas também necessidades superiores, e se, com o exercício do processo educativo escolar, se manifesta um alargamento da consciência humana, maior consciência das potencialidades humanas porque o homem entra em íntima experiência consigo mesmo, supomos, então, que, se existirem necessidades superiores e um razoável preenchimento das necessidades básicas devidas à deficiência, essas irão revelar-se ao sujeito.

Portanto, propomo-nos buscar os motivos pelos quais as pessoas participam do processo educacional, buscando indícios de relação entre esses motivos e as necessidades na concepção maslowiana de desenvolvimento humano.

Destacaremos a seguir os principais procedimentos que nortearam a execução desta pesquisa.

O presente trabalho de pesquisa desenvolveu-se em duas etapas:

- A) Na primeira, foi aplicado um questionário semi-estruturado para professores e alunos, visando gerar itens a serem incluídos no questionário da segunda etapa;
- B) Na segunda, realizou-se um cálculo de correlação dos questionários aplicados na etapa anterior, possibilitando alguns conhecimentos sobre os principais motivos na opinião dos alunos consultados da Universidade Federal do Acre (UFAC), que levam as pessoas a valorizarem a educação superior no Estado.

5.1. Primeira etapa

Nesta etapa ocorreu a aplicação do questionário piloto para gerar itens sobre os principais motivos pelos quais, segundo professores estudantes e alunos consultados da UFAC, as pessoas valorizam a educação superior a ponto de participarem dela até a conclusão dos seus cursos.

5.1.1. Local e sujeitos

O local da realização desta pesquisa foi a Universidade Federal do Acre. Nossa amostra foi de 52 sujeitos (30 alunos e 22 professores estudantes universitários de ambos os sexos), conforme nos mostra a Tabela 3.

TABELA 3

Tipo de universitário e sexo dos sujeitos da primeira pesquisa

Tipo de universitário	Total	Nº de sujeitos	Sexo
Alunos	30	23	F
		07	M
Professores estudantes	22	08	F
		14	M

Os questionários foram aplicados nos cursos de licenciatura e de bacharelado de diferentes áreas. O número de sujeitos e o nome dos cursos estão indicados na Tabela 4.

TABELA 4

Curso e tipo de universitário dos sujeitos da primeira etapa.

Curso	Tipo de universitário	Nº de sujeitos	Total por curso
Matemática	Alunos	5	7
	Professores	2	
História	Alunos	5	8
	Professores	3	
Pedagogia	Alunos	5	11
	Professores	6	
Letras	Alunos	5	7
	Professores	2	
Direito	Alunos	5	6
	Professores	1	
Enfermagem	Alunos	5	7
	Professores	2	
Engenharia Civil	Alunos	-	2
	Professores	2	
Ciências	Alunos	-	1
	Professores	1	
Ciências Sociais	Alunos	-	2
	Professores	2	
Economia	Alunos	-	1
	Professores	1	
Total	Alunos	30	52
	Professores	22	

5.1.2. Instrumento

O questionário piloto continha itens para identificação de características básicas, uma lista de motivos para a valorização da educação e a solicitação de opiniões sobre a importância de cada motivo para o sujeito. Esse segundo item foi feito na forma de uma escala de cinco pontos, com valor primeiro (1º) representando essencial e o valor quinto (5º) não tem importância. O questionário piloto está no Anexo 1.

5.1.3. Procedimentos para aplicação do questionário piloto

O tempo de aplicação para cada sujeito variava entre 15 a 25 minutos e, por algumas vezes, foi necessário que os sujeitos levassem o questionário para responder em outra hora. No decorrer da aplicação ocorreram alguns imprevistos e

dificuldades no que se refere à disponibilidade dos sujeitos (principalmente dos professores) em responder ao questionário. Sendo assim, foi necessária uma relação de alguns nomes de professores, além dos que foram, identificados originalmente, para que os mesmos contribuíssem com o processo. Os professores foram procurados e aplicou-se o questionário para eles.

5.1.4. Análise dos dados

Após a aplicação do questionário piloto, foi construída uma lista com as 191 respostas emitidas pelos participantes relativas aos seus motivos para valorização da educação superior. A frequência de cada resposta distinta foi contada, anotada, e a média dos valores sobre a importância de cada afirmação foi calculada.

As respostas foram separadas em quatro categorias diferentes: **fins materiais** (que diz respeito ao fato de os indivíduos almejamem *status* social, ganhar mais dinheiro, competir no mercado de trabalho, garantir o futuro da família, etc.); **apreensão e aprimoramento de conhecimentos** (ampliar seus conhecimentos culturais, de fatos e teorias); **promoção do crescimento pessoal** (estimular a criatividade, ajudar na formação ou modificação da personalidade, ajudar o indivíduo a expressar suas idéias e opiniões, etc.); **promoção do crescimento social** (ajudar a transformação da sociedade, na construção de um mundo melhor, etc.), conforme se pode observar no Quadro 6.

5.1.5. Resultados

Ao analisarmos a frequência das respostas distintas, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 6
Categorias de motivos e respostas correspondentes

Categorias Motivacionais	Pergunta: é importante participar do sistema de educação para:
	Desenvolver habilidades para competir melhor no mercado de trabalho.
	Desenvolver capacidades que permitam ser bem sucedido financeiramente.
	Melhorar o <i>status</i> social.
	Preparar para ser bem sucedido em concursos.
	Melhorar o padrão de vida.

Fins Materiais	Conseguir um diploma.
	Conseguir um emprego melhor.
	Aumentar o salário.
	Garantir o futuro da família.
	Adquirir uma profissão.
	Conseguir estabilidade financeira.
Promoção do Crescimento Social	Preparar para o exercício da cidadania.
	Construir um mundo melhor.
	Desenvolver capacidades para poder trabalhar em favor da reformulação das normas e costumes da sociedade.
	Transformar a sociedade.
	Entender e resolver os problemas sociais.
	Compreender o mundo.
	Desenvolver capacidades que permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização social.
	Desenvolver aptidões que permitam atuar em favor da promoção da interação social entre as pessoas.
Promoção do Crescimento Pessoal	Desenvolver capacidades que possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.
	Investir no desenvolvimento da personalidade.
	Entender melhor as pessoas.
	Desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem-estar do próximo.
	Conhecer a si próprio.
	Aprender a lidar com as próprias emoções.
	Desenvolver a criatividade.
	Desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões.
	Desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação.
	Ajudar no desenvolvimento da consciência crítica.
	Desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida.
	Desenvolver a capacidade de liderança.
	Aprender a pensar cientificamente.
	Aumentar a melhoria da auto-estima.
Desenvolver as próprias potencialidades.	
Apreensão e Aprimoramento de Conhecimentos	Aprender sobre fatos científicos, históricos e sociais.
	Entender diferenças culturais (por exemplo, religiosas, sociais e políticas).
	Entender e resolver problemas técnicos e científicos.
	Aprender teorias.
	Adquirir conhecimentos.
	Ter acesso a informações.

De um total de 191 respostas, 40 foram selecionadas (aparecem com maior frequência) e divididas entre as quatro categorias distintas para compor o instrumento a ser usado na segunda etapa da pesquisa

5.2. Segunda etapa

Na segunda etapa, realizamos a análise a partir das 40 respostas selecionadas na etapa anterior, criou-se o questionário definitivo sobre motivos de valorização do sistema de educação superior no Acre.

5.2.1. Sujeitos

A amostra da segunda etapa da pesquisa foi composta por 490 estudantes e 10 professores estudantes da Universidade Federal do Acre. Os questionários foram aplicados em todos os cursos, com exceção de Direito, que estava de férias. O objetivo na seleção da amostra era incluir um número representativo de alunos de todos os cursos da UFAC, ou seja, um total de 500 sujeitos, que corresponde a 16,6% do total de alunos matriculados em todos os cursos da UFAC.

Dentro de cada curso, as turmas foram escolhidas a partir do critério da disponibilidade, já que, sendo final de semestre e início do período de férias, houve um momento em que tivemos de aplicar o questionário no período do curso que nos era disponível. E isso resultou num número maior de sujeitos em alguns cursos, e, conseqüentemente, menos sujeitos em outros. Os cursos estudados, os períodos, o número de pessoas por curso e a porcentagem estão incluídos na Tabela 5.

Alguns professores que também estudam na UFAC entraram como sujeitos no processo de seleção da amostra. Esses foram professores que estavam ministrando aula nas turmas onde foi aplicado o questionário. O departamento ao qual o professor é vinculado na Instituição e o número de sujeitos estão incluídos na Tabela 6.

TABELA 5

Curso e período dos sujeitos da segunda etapa

Curso	Período									Nº de sujeitos por curso	%
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	N/C		
Agronomia		15		2						17	3,5
Análise de Sistemas		20	1							21	4,3
Biologia		10	1	9		1		13		34	6,9
Ciências			21	17		1				39	7,9

Ciências Sociais		22	2	12		17			1	54	11,0	
Economia	1	23	1	15	2					42	8,6	
Educação Física		15	1							16	3,3	
Enfermagem				27				26		53	10,8	
Engenharia Civil			12	9	6					27	5,5	
Geografia			1	21		1		2		25	5,1	
História		28	7	9				1	1	46	9,4	
Letras	23	23	9	9		1	1			66	13,5	
Matemática		4	7		3	1	1			16	3,3	
Pedagogia		22		12						34	6,9	
Nº de sujeitos por período		24	82	63	142	11	22	2	42	2	490	100

N/C - Não consta o período do sujeito no questionário.

TABELA 6

Departamento dos professores sujeitos na segunda fase

Departamento	Nº de sujeitos	%
Ciências	1	10
Educação	2	20
Filosofia e Ciências Sociais	3	30
Geografia	1	10
História	2	20
Letras	1	10
Total	10	100

A renda familiar dos sujeitos da pesquisa varia entre 1 até mais ou menos 15 salários mínimos. Podemos observar que 61% por cento dos sujeitos tinham uma renda familiar menor que R\$ 1.510,00.

A faixa que mais aparece, em termos de número de sujeitos é entre R\$ 906,00 e R\$ 1.510,00 com 126 pessoas ou 25,2 por cento da amostra. A renda familiar dos sujeitos está relacionada na Tabela 7.

TABELA 7

Renda familiar dos sujeitos

Renda (R\$)	Nº de pessoas	%
Menos que 151,00	6	1,2
De 151,00 a 453,00	67	13,4
De 454,00 a 906,00	106	21,2
De 907,00 a 1.510,00	126	25,2

De 1.511,00 a 3.775,00	112	22,4
De 3.776,00 a 7.550,00	46	9,2
De 7.551,00 a mais	18	3,6
Não consta	19	3,8
Total	500	100

Foram estudadas 265 pessoas do sexo feminino e 228 do sexo masculino. O número de sujeitos por sexo, em relação ao curso, está na Tabela 8.

TABELA 8

Distribuição das pessoas do sexo masculino e feminino por curso

Curso	Sexo			Nº de sujeitos	%
	Feminino	Masculino	N/C		
Agronomia	3	14	-	17	3,4
Analises de Sistema	3	18	-	21	4,2
Biologia	22	12	-	34	6,8
Ciências	22	16	1	39	7,8
Ciências Sociais	28	23	3	54	10,8
Economia	15	27	-	42	8,4
Educação Física	6	10	-	16	3,2
Enfermagem	39	14	-	53	10,6
Engenharia Civil	7	20	-	27	5,4
Geografia	14	11	-	25	5,0
História	19	27	-	46	9,2
Letras	49	16	1	66	13,2
Matemática	3	11	2	16	3,2

Pedagogia	30	4	-	34	6,8
Sem Curso	5	5	-	10	2,0
Total	265	228	7	500	100

**N/C Não consta o sexo do sujeito no questionário

5.2.2. Instrumento

O segundo questionário da pesquisa, além de algumas perguntas sobre as características dos sujeitos, tem 40 itens escalares com cinco pontos cada de **essencial a não tem importância** sobre os motivos de valorização do processo de ensino superior no Estado do Acre. A versão integral do questionário aparece no Anexo 2.

O processo de criação do questionário definitivo ocorreu do seguinte modo:

- ❖ Após a divisão das respostas do questionário piloto em categorias, as melhores afirmações dentro de cada categoria foram selecionadas com base na frequência de cada alternativa e nas médias obtidas na primeira fase da pesquisa. Um total de 40 perguntas foi escolhido.
- ❖ A ordem da apresentação das perguntas no questionário foi determinada aleatoriamente. As alternativas foram ordenadas da seguinte forma: (1) **essencial**, (2) **muito importante**, (3) **importante**, (4) **pouco importante** e (5) **não tem importância**.

5.2.3. Procedimento para aplicação do questionário definitivo

Ao apresentar-se para os sujeitos, falava-se sobre a importância da pesquisa, perguntava-se sobre a disponibilidade de cooperação dos mesmos para o processo de aplicação e, em seguida, os questionários eram aplicados. Muitas vezes foi preciso voltar às salas de aula, em outros dias, pois os alunos estavam em provas ou apresentações de seminários; foi necessário combinar com os professores para que estes cedessem pelo menos 15 minutos finais de seu tempo de aula, pois era o tempo mínimo de aplicação do questionário, que variava entre 15 e 25 minutos dependendo de cada sujeito.

5.2.4. Análise dos dados

O procedimento de análise dos questionários teve quatro etapas.

Na primeira etapa, os questionários foram numerados com o número dos sujeitos. As alternativas também foram ordenadas e numeradas segundo o esquema da Tabela 9.

TABELA 9

Alternativas e valores das perguntas do questionário definitivo da pesquisa

Alternativa	Valor
Essencial	1
Muito importante	2
Importante	3
Pouco importante	4
Não tem importância	5

As tabelas usadas para tabulação foram criadas com a mesma forma dos arquivos dos dados do programa de estatística que foi usado. Todos os dados de identificação e as respostas de todas as perguntas foram tabelados.

Na segunda etapa, foi feita uma análise do aproveitamento dos questionários. Apesar de alguns questionários não terem sido respondidos na sua totalidade, todos foram aproveitados.

Na terceira etapa, depois de tabelar todos os dados de forma manuscrita, o conteúdo dessas tabelas foi transferido para o programa de estatística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Na última e quarta etapa, todos os dados, já transferidos para o programa de dados de SPSS, foram conferidos. Cada questionário foi lido novamente e comparado com os dados já incluídos no programa de estatística.

5.2.5. Resultados

Nas análises feitas, chegamos aos resultados que serão expostos em seguida.

As cinco perguntas com as médias mais altas, isto é, consideradas mais importantes foram:

- ❖ Adquirir conhecimentos (5,89);
- ❖ Aprender a pensar cientificamente (5,86);
- ❖ Ter acesso às informações (5,65);
- ❖ Ajudar no desenvolvimento da consciência crítica (5,64);
- ❖ Conhecer a si próprio (5,53).

Essas afirmações indicaram uma valorização geral dos motivos das áreas de **apreensão e aprimoramento de conhecimento e promoção do crescimento pessoal**.

As cinco afirmações com as médias mais baixas foram:

- ❖ Adquirir uma profissão (3,46);
- ❖ Melhorar o *status* social (3,64);
- ❖ Desenvolver a capacidade de liderança (4,07);
- ❖ Investir no desenvolvimento da personalidade (4,24);
- ❖ Aprender teorias (4,39);

De acordo com os dados acima, podemos dizer que as pessoas procuram a UFAC na busca do conhecimento. Agora, conforme o próprio Maslow nos fala, a aquisição de conhecimentos pode ser considerado, em parte, como meio para a satisfação de necessidades básicas (principalmente a de segurança) e, em parte, para o homem inteligente, como expressões de auto-realização.

Segundo MASLOW (1954), uma característica definidora da pessoa psicologicamente sadia é a sua atração pelo desconhecido, pelo misterioso, pelo desorganizado e sem explicação. Para essas pessoas esses campos são interessantes

em si mesmos. Ele evidenciou a possibilidade de certos fenômenos psicopatológicos serem provenientes da frustração das necessidades de conhecimento.

Parece-nos que os sujeitos da pesquisa, na sua grande maioria, buscam adquirir conhecimento não porque ele é importante por si mesmo, mas porque ele é um meio de obter outros fins. O conhecimento, então, é visto como meio e não como fim.

Ressaltamos que as analogias que se podem estabelecer entre as propostas de Maslow e os resultados da pesquisa são pouco precisas, como é de se esperar de um trabalho exploratório como este. Porém podem ser estabelecidas as seguintes relações contidas no Quadro 7.

Explicamos que todos os itens relacionados direto ou indiretamente a fins materiais foram considerados como necessidades fisiológicas, já que em nossa sociedade, segundo HERSEY e BLANCHARD (1986), não raro estão associados ao dinheiro. É obvio que a maioria das pessoas não está interessada no dinheiro como tal, mas como meio para satisfazer a outras necessidades, que, no nosso entendimento, estão relacionados aos fins materiais. Assim, o que satisfaz parte das necessidades fisiológicas das pessoas é o que o dinheiro pode comprar, e não o dinheiro em si.

Entretanto, dizer que o dinheiro, como meio, é útil somente para satisfazer necessidades fisiológicas não seria correto porque o dinheiro pode ser importante para a satisfação de necessidade em todos os níveis. No entanto, conforme Hersey e Blanchard, está claro que a capacidade de certa soma de dinheiro para satisfazer necessidades parece diminuir à medida que se passa das necessidades fisiológicas e de segurança para outras necessidades da escala hierárquica. Isto pode ser observado através da análise da variável sobre renda familiar dos sujeitos, onde se constatou que o grupo de sujeitos com renda familiar entre R\$ 151,00 até, R\$ 453,00 valorizam menos as motivações das promoções do crescimento social e apreensão e aprimoramento de conhecimento do que os sujeitos dos grupos de renda familiar mais alta.

Nesse sentido, quando a preocupação passa a ser a estima, o reconhecimento e, finalmente, a auto-realização, o dinheiro é um meio menos adequado para satisfazer essas necessidades, sendo, por isso, ineficaz. Quanto mais as pessoas estiverem envolvidas em necessidades de estima e auto-realização, tanto

mais terão de obter sua satisfação diretamente, e o dinheiro terá menos importância na sua consecução.

QUADRO 7

Relação das necessidades básicas, segundo Maslow, com as respostas dos sujeitos da amostra estudada

MASLOW	SUJEITOS ESTUDADOS
Necessidades Fisiológicas (moradia, alimento, sede, ar, sexo).	Desenvolver habilidades para competir melhor no mercado de trabalho.
	Desenvolver capacidades que permitam ser bem sucedido financeiramente.
	Melhorar o <i>status</i> social.
	Preparar para ser bem sucedido em concursos.
	Melhorar o padrão de vida.
	Conseguir um diploma.
	Conseguir um emprego melhor.
	Aumentar o salário.
	Garantir o futuro da família.
	Adquirir uma profissão.
Conseguir estabilidade financeira.	
Necessidades de segurança (conhecimento para dominar os fenômenos que geram perigo)	Aprender sobre fatos científicos, históricos e sociais.
	Entender diferenças culturais (por exemplo, religiosas, sociais e políticas).
	Entender e resolver problemas técnicos e científicos.
	Aprender teorias.
	Adquirir conhecimentos.
Ter acesso às informações.	
Necessidades de amor (afiliação, aceitação e fazer parte do grupo).	Preparar para o exercício da cidadania.
	Construir um mundo melhor.
	Desenvolver capacidades para poder trabalhar em favor da reformulação das normas e costumes da sociedade.
	Transformar a sociedade.
	Entender e resolver os problemas sociais.
	Compreender o mundo.
	Desenvolver capacidades que permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização social.
	Desenvolver aptidões que permitam atuar em favor da promoção da interação social entre as pessoas.
	Desenvolver capacidades que possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.
Investir no desenvolvimento da personalidade.	
Entender melhor as pessoas.	

Necessidades de estima (realização, aprovação, competência e reconhecimento).	Desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem-estar do próximo.
	Conhecer a si próprio.
	Aprender a lidar com as próprias emoções.
	Desenvolver a criatividade.
	Desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões.
	Desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação.
	Ajudar no desenvolvimento da consciência crítica.
	Desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida.
	Desenvolver a capacidade de liderança.
	Aprender a pensar cientificamente.
	Aumentar a melhoria da auto-estima.
Desenvolver as próprias potencialidades.	
Necessidades de auto-realização	OBS: Acreditamos que, embora o conceito de auto-realização tenha sido pouco estudado, julgamos que há dois motivos relacionados com ela: <i>competência e realização</i> .

Esclarecemos que está sendo dada uma grande ênfase na questão do dinheiro, pois nos parece que as pessoas que deram as respostas contidas na categoria fins materiais por nós relacionadas à categoria das necessidades fisiológicas vêm a participação no processo de educação superior como um meio de conseguir conhecimentos, justificando assim: a aquisição de um diploma; de uma profissão; de habilidades para competir melhor no mercado de trabalho; a garantia de um emprego melhor. Tudo isto para: desenvolver capacidades que permitam ser bem sucedido financeiramente; aumentar o salário; conseguir estabilidade financeira; melhorar o padrão de vida; melhorar o *status* social; garantir o futuro da família. Nesse sentido, o fim desse processo é que a pessoa tenha uma boa moradia, alimentação, roupas, etc, ou seja, que suas necessidades fisiológicas sejam satisfeitas.

Nessa perspectiva, o que motiva alguns sujeitos a estudarem na UFAC é a possibilidade de adquirir conhecimentos sistematizados que sirvam para eles ganharem dinheiro (por exemplo: através de uma profissão), atendendo assim às suas necessidades materiais e/ou fisiológicas. Assim, o dinheiro com relação ao conhecimento é um fim, mas com relação ao que ele pode oferecer é um meio. Isso depende do ponto de partida e de chegada que nós estabelecemos para o processo. Exemplificando, podemos dizer que uma pessoa estuda para adquirir conhecimentos sistematizados que lhe garantam uma boa profissão e essa lhe proporciona um bom salário que lhe garante uma boa casa e um carro do ano, que lhe proporciona *status*, e assim por diante.

Um outro fator interessante encontrado na pesquisa foi em relação à variável sexo. As mulheres valorizaram os motivos relacionados aos fins materiais

menos que os homens. Mas, valorizam os motivos de promoção do crescimento pessoal mais que eles. Tal resultado encontrado é semelhante aos do estudo de PERRON (1987), qual verificou que os valores se modulam em função do sexo. Segundo ele, embora se constatem semelhanças entre rapazes e garotas no tocante aos valores, as disparidades se manifestam no sentido de uma socialização diferenciada nos dois sexos.

Isto talvez ocorra devido ao fato de que as mulheres ainda são muito discriminadas na nossa sociedade com relação aos homens. No trabalho, em casa, na comunidade, na escola, na igreja, etc. Temos uma cultura “machista”. Nesse sentido, as necessidades materiais parecem não ser, prioritariamente, tão importantes quanto às necessidades de estima, ou seja, a promoção do crescimento pessoal.

Estudando os valores motivacionais dos jovens estudantes canadenses (Québec), Perron descobriu que as garotas se caracterizam na sua grande maioria pela cooperação, pela benevolência, pela obediência e pela responsabilidade, ao passo que os rapazes prioritariamente se voltam para a competição e para o sucesso.

Perron ainda percebeu que, sob a ótica dos valores motivacionais, as garotas se assemelham mais aos genitores do que os rapazes. Segundo ele, as diferenças constatadas são devidas ao fato de que os pais valorizam mais do que os filhos a segurança familiar e a da nação, a auto-estima, a responsabilidade e a competência, a polidez e a higiene. Em revanche, os garotos dão maior importância que seus pais ao prazer e à vida excitante, à igualdade e à estética, à amizade e à abertura de espírito e à imaginação.

Baseando-se no resultado do seu estudo, Perron conclui que as garotas valorizam mais do que os rapazes a auto-realização e ambientação, e menos os valores de risco.

Ainda na variável correspondente a fins materiais, os cursos que mais valorizaram essa categoria foram: Agronomia, Análise de Sistemas, Economia, Enfermagem e Engenharia Civil. E os que menos valorizaram tais fins foram: Ciências Sociais e Matemática. Isso parece ocorrer pelo fato de que, no Estado do Acre, os profissionais das primeiras áreas citadas aparecem no *rank* dos mais bem pagos do Estado, enquanto que os profissionais das últimas duas áreas figuram entre as profissões que oferecem as menores remunerações. Nesse sentido, as pessoas que

priorizam os fins materiais tendem a procurar os cursos que possibilitam uma profissão mais rendosa.

É bom ressaltar que, no Estado do Acre, o campo de trabalho é muito reduzido já que 90% das pessoas empregadas são funcionários estaduais e municipais, tendo em vista que o investimento da iniciativa privada é muito pequeno. Isso faz com que quase todos que se formam na UFAC, com raras exceções, acabem indo para as escolas lecionar, pois a carência de professores capacitados no Acre ainda é muito grande.

Como sabemos, os professores no Brasil são desvalorizados principalmente no que se refere à remuneração. No Acre, as pessoas formadas em Agronomia, Análise de Sistemas, Economia, Enfermagem e Engenharia Civil são os que menos procuram o magistério, pois as alternativas, para elas são bem maiores por conta da realidade econômica do Estado.

Quanto ao cruzamento entre motivos dos sujeitos estudados e as necessidades de segurança de Maslow, precisamos fazer alguns esclarecimentos para a melhor compreensão do quadro acima.

Conforme já ressaltamos antes, as necessidades de conhecimento permeiam todas as necessidades na teoria maslowiana, tanto as de deficiência como as de auto-realização. Porém, se fôssemos forçados a encaixá-las, especificamente, dentro de um nível hierárquico de Maslow, acreditamos que elas estariam mais próximas das necessidades de segurança.

Com certeza, a questão do conhecimento pode proporcionar segurança ao indivíduo, já que ao aprender fatos científicos, históricos e sociais, o indivíduo pode entender melhor o mundo em que vive e procurar a melhor maneira de viver nele, de modo mais seguro, tanto em relação aos fenômenos da natureza (trovões, relâmpagos, terremotos, etc.) quanto aos fenômenos políticos, (golpes, revoluções, guerras, etc), econômicos (crise financeira, planos, medidas, etc.) e sociais (fome, saúde, educação, habitação, etc.).

A falta de conhecimento nos torna ainda mais frágeis diante dos embates da vida. Assim sendo, quanto maior for o acesso às informações, à compreensão dos problemas técnico-científicos e ao entendimento das diferenças culturais, melhores serão as chances de as pessoas procurarem meios de se sentir mais seguras. Reconhecemos, ainda, que o conhecimento por si mesmo não pode

trazer segurança, são necessários, sem dúvida, outros elementos. No entanto, sem o mesmo, os meios e as ações que levam à segurança ficarão prejudicados.

O ser humano precisa dominar o conhecimento, caso contrário, será dominado por ele. Quem é dominado não pode se sentir tão seguro quanto aquele que é livre.

Como podemos observar no Quadro 7, os itens que estavam contidos na categoria motivacional de apreensão e aprimoramento de conhecimentos foram listados como pertencentes à hierarquia das necessidades de segurança de Maslow. Isso não significa, por exemplo, que as pessoas que escolheram adquirir conhecimento (5,89 maior média) como um dos principais motivos para a participação no processo de educação superior estavam todas pensando em segurança. Porém ter conhecimento é fundamental para nos sentirmos mais seguros no mundo.

A promoção do crescimento social foi relacionada com as necessidades de amor de Maslow no Quadro 7. De acordo com ele, a pessoa terá “fome” por relações afetivas, a saber, por um lugar no seu grupo, e buscará com grande intensidade realizar esse objetivo. Ligar-se-á a tal lugar mais do que a qualquer outra coisa no mundo. Ele considera que em nossa sociedade a frustração dessas necessidades é comumente encontrada no cerne de casos de desajustamentos e patologias mais severas.

Assim, nos parece que as pessoas também procuram participar do processo educativo para adquirir conhecimentos que lhes possibilitem: desenvolver capacidades que permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização, objetivando um ambiente mais propício às relações afetivas entre as pessoas; desenvolver aptidões que permitam atuar em favor da promoção e da interação social entre as pessoas; desenvolver capacidades que possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa; desenvolver capacidades para poder trabalhar em favor da reformulação das normas e costumes da sociedade; entender e resolver os problemas sociais. Tudo isso para transformar a sociedade, construir um mundo melhor, onde as pessoas tenham o direito à cidadania e se sintam, de fato, amadas e aceitas, nesta sociedade, como seres não marginalizados.

Nesse sentido, entendemos que sem uma mudança na própria estrutura social, rompendo com algumas normas e costumes sociais, até mesmo com a própria relação de poder imposta pela sociedade capitalista, as pessoas tenderão a ser menos amadas e aceitas, pois os valores da nossa sociedade vêm cada vez mais desumanizando as pessoas, tornando-as frias, sem amor pelo próximo.

Conforme aponta MASLOW (1970), algumas pessoas procuram na religião, também, uma maneira de suprirem suas necessidades de amor (afetividade, aceitação e fazer parte do grupo). Isto se dá, na nossa opinião, por duas razões básicas. A primeira é o fato de as comunidades religiosas desenvolverem um clima muito favorável à comunhão, à afetividade, enfim, ao amor. Amor este que é cada vez mais raro no nosso mundo. A segunda razão é que as pessoas estão cada vez mais descrentes da possibilidade de mudar a sociedade e, portanto, tentam se refugiar na religião que aponta um mundo transcendental onde reina a paz e o amor, isto é, um mundo perfeito (o Céu).

Queremos ressaltar que a religião também é procurada com o objetivo de atender a outras necessidades da hierarquia de Maslow como segurança, estima e auto-realização. Já as necessidades materiais (fisiológicas), para essas pessoas, ficam em segundo plano, uma vez que, segundo o ensinamento cristão, mais importante que ter bens na terra é acumular riquezas nos céus. O fundamental é alimentar o espírito (alma) e não o corpo (matéria).

Verificamos por meio dos dados obtidos com a pesquisa que os cursos que mais valorizaram a categoria motivacional de promoção social foram: Ciências e Engenharia Civil. E os cursos que menos valorizaram foram: Análise de Sistemas e Matemática. Infelizmente, não foi possível encontramos a explicação para que tal fato tenha ocorrido.

Como podemos observar no Quadro 7, as respostas dos sujeitos referentes à categoria motivacional de promoção do crescimento pessoal se encaixam perfeitamente nas necessidades de estima de Maslow. No entanto, mais uma vez, o conhecimento aparece como meio e não como fim em si mesmo.

Assim, as pessoas participam do processo educacional da UFAC para adquirir conhecimentos que lhes possibilitem: investir no desenvolvimento da personalidade; entender melhor as pessoas; desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem-estar do próximo; conhecer a si próprio (5,53 - quinta melhor média que motiva a procura pelo ensino); aprender a lidar com as

próprias emoções; desenvolver a criatividade; desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões; desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação; ajudar no desenvolvimento da consciência crítica (5,65 - quarta melhor média); desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida; desenvolver a capacidade de liderança; aprender a pensar cientificamente; aumentar a auto-estima; desenvolver as próprias potencialidades.

Todos os motivos citados acima têm como objetivo a busca de realização, aprovação, competência e reconhecimento por parte das pessoas, ou seja, o suprimento das necessidades de estima.

É importante observar que, dentro dessa categoria motivacional, destaca-se o fato de que as pessoas esperam que o conhecimento, oportunizado pela UFAC, ajude-as no desenvolvimento da consciência crítica. O melhor disso é poder observar que os indivíduos têm consciência da necessidade de desenvolverem uma visão crítica de mundo. Nesse sentido, vale ressaltar que, pelo menos nesse aspecto, a UFAC tem se saído muito bem. Só nos resta saber se esta visão crítica tem sido para reprodução ou transformação social. Porém isto é um problema que requer outra pesquisa.

Segundo SAVIANI (1995), só os sujeitos com uma visão crítica de educação e de sociedade poderão contribuir para a transformação da educação brasileira, ajudando, assim, na transformação da própria sociedade. Nesse sentido, o conhecimento sistematizado pela escola é de fundamental importância na instrumentalização dos sujeitos na luta para atingir esses objetivos.

O resultado da pesquisa demonstrou que as motivações para apreensão e aprimoramento de conhecimento foram mais valorizadas pelos alunos dos cursos de Biologia e Geografia. Os cursos que menos valorizaram foram: Análise de Sistemas, Matemática e Pedagogia.

Foi uma grande surpresa ver os alunos do curso de Pedagogia aparecerem entre os alunos dos cursos que menos valorizam a apreensão e aprimoramento do conhecimento. É de admirar que o curso que estuda a educação em seus múltiplos processos não valoriza, prioritariamente, a sua matéria prima, ou seja, o conhecimento.

A principal função da Pedagogia é ajudar o sujeito na apreensão, compreensão e aprimoramento do conhecimento. Nesse sentido, é preocupante constatar que neste curso as pessoas estão menos motivadas para esses fins.

Acreditamos que o fato verificado deve servir de alerta para os responsáveis pela condução do curso de Pedagogia da UFAC. Parece ser preciso um trabalho no sentido de criar mecanismos que produzam interesse nos alunos, prioritariamente, para o campo da apreensão e aprimoramento do conhecimento.

Falando da auto-realização, não foi possível constatar, na pesquisa, se alguns dos sujeitos estavam motivados para a mesma nos termos de Maslow. Entretanto, podemos afirmar, baseado no autor, que a auto-realização é o aspecto mais significativo da motivação sadia e representa uma séria reflexão para um mundo empenhado em uma motivação por deficiência.

Segundo HERSEY e BLANCHARD (1986), de todas as necessidades discutidas por Maslow, a menos conhecida pelos cientistas sociais e comportamentais é a da auto-realização. Para eles isso talvez ocorra porque as pessoas satisfazem essa necessidade de diferentes maneiras. Por isso a auto-realização é difícil de determinar.

Conforme Hersey e Blanchard, embora o conceito de auto-realização tenha sido pouco estudado, fizeram-se amplas pesquisas sobre dois motivos que julgamos relacionados com ela: *competência e realização*.

Para WHITE (1959), uma das molas propulsoras da ação humana é o desejo de competência. A competência implica um controle sobre os fatores do meio, tanto físicos como sociais. Na concepção do autor, as pessoas impelidas por esse motivo não querem esperar passivamente que as coisas aconteçam, mas desejam fazê-las acontecer, manipular o seu meio.

O sentimento de competência está intimamente relacionado com a expectativa, ou seja, o fato de uma criança ter um sentido de competência forte ou fraco depende do seu sucesso ou fracasso no passado. Se os sucessos prevalecerem sobre os fracassos, o sentimento de competência tenderá a ser elevado. A criança terá uma visão positiva da vida, considerando quase toda situação nova um desafio interessante, que pode ser vencido. Mas, se predominarem os fracassos, sua visão poderá ser mais negativa e a expectativa de satisfazer as várias necessidades

provavelmente será mais baixa. Como a expectativa tende a influenciar os motivos, as pessoas com baixos sentimentos de competência frequentemente não serão motivadas a procurar novos desafios ou assumir riscos. *Tais pessoas preferirão deixar que o meio as controle, em vez de procurar mudá-los.*

De acordo com White, o motivo da competência manifesta-se nos adultos como um desejo de domínio do trabalho e do crescimento profissional. O trabalho constitui uma arena em que as pessoas podem provar sua habilidade e competência contra o meio, numa competição que é desafiadora, mas não impossível.

No que se refere à realização, MCCLELLAND (1971) observou que durante muito tempo os cientistas do comportamento observaram que algumas pessoas têm uma intensa necessidade de realizar algo, enquanto outras, talvez a maior parte, não parecem preocupadas com realizações. Esse fenômeno fascinou o autor que durante mais de vinte anos ele, juntamente com seus colaboradores da Universidade de Harvard, estudou esse impulso para a realização.

Para o referido autor, a necessidade de realização é um motivo humano distinto, que pode ser isolado de outras necessidades humanas. Mais que isso, o motivo da realização pode ser isolado e avaliado em qualquer grupo.

As pessoas impelidas pelo motivo de realização geralmente seguem um caminho médio em suas ações, preferindo um grau moderado de risco, porque, segundo McClelland, julgam que seus esforços e capacidades provavelmente influirão no resultado.

Outra característica das pessoas motivadas pela realização é a de que parecem mais preocupadas com a realização pessoal que com a recompensa do sucesso. Elas não rejeitam a recompensa, mas esta não é tão importante quanto à realização em si. Sentem maior emoção por obter uma vitória ou resolver um problema que por qualquer dinheiro ou prêmio que receberem. Conforme o autor, para os indivíduos motivados pela realização, o dinheiro é valioso principalmente como medida do seu desempenho, uma vez que lhes fornece um meio de avaliar seu progresso e de comparar suas realizações com as de outras pessoas. Normalmente não procuram o dinheiro para fins de *status* ou de segurança econômica.

Indivíduos com motivação de realização querem *feedback* referente às tarefas. Querem saber o resultado para avaliar e melhorar suas ações.

De acordo com McClelland, as pessoas se comportam da maneira acima descrita porque habitualmente passam o tempo pensando em fazer melhor as coisas.

Para o autor, os estudantes universitários com elevada necessidade de realização geralmente conseguem notas melhores que outros estudantes, igualmente brilhantes, mas com menor necessidade de realização. As pessoas motivadas pela realização freqüentemente obtêm mais aumentos salariais e são promovidas mais rapidamente, porque estão sempre pensando em maneiras melhores de fazer as coisas. McClelland acredita que as empresas que têm muitas dessas pessoas crescem mais rapidamente e são mais lucrativas. Ele chegou a estender a sua análise a países, relacionando a presença de uma elevada porcentagem de pessoas impelidas por motivos de realização com o crescimento econômico nacional.

Na realidade dos estudantes da UFAC, temos uma situação caracterizada como, no mínimo, deficitária, por estudantes e docentes. A grande maioria dos alunos da UFAC vive motivada por deficiência, pois a situação social, política e, principalmente, econômica não permite que eles avancem na hierarquia das necessidades de Maslow, já que, segundo este, é preciso que as necessidades pertencentes a uma determinada categoria sejam atendidas para que outras surjam. Nesse sentido, como a maioria da população acreana vive buscando a sobrevivência, ou seja, busca no primeiro plano as necessidades fisiológicas (alimento, moradia, etc.), é de se pensar que, de fato, vivemos num Estado onde as pessoas são motivadas, esmagadoramente, mais por deficiência do que para o crescimento.

Nessa perspectiva, parece-nos constrangedor falar em auto-realização numa realidade onde necessidades mais primárias estão insatisfeitas – em nível, portanto, da motivação por deficiência, nos termos de Maslow. Tal fato, porém, não justifica o abandono de expectativas mais elevadas nem de direcionamento às possibilidades mais plenas. Quanto mais pesquisa realizarmos dentro da universidade brasileira, maiores as chances de um redirecionamento desta realidade.

Maslow considera imprescindível uma sociedade sadia, que proporcione condições para auto-realização dos indivíduos, como vital para a motivação do crescimento emergir, levando as pessoas à sua dimensão mais plena.

Quanto às análises de variância que foram feitas com as categorias motivacionais (fins materiais, promoção do crescimento pessoal, apreensão e aprimoramento do conhecimento e promoção do crescimento social) como variáveis dependentes, e sexo, curso e renda familiar dos sujeitos como variáveis independentes, como já vimos, algumas relações significativas foram observadas.

De modo geral, os resultados obtidos das análises nos mostraram que, geralmente, existe pouca diferença entre o nível de valorização nas quatro áreas propostas de motivações humanas (fins materiais, promoção do crescimento social, promoção do crescimento pessoal e apreensão e aprimoramento de conhecimento).

Acreditamos que essa inexistência de grande diferença entre as áreas explica-se pelo fato de uma estar relacionada à outra, isto é, mesmo que as pessoas priorizem determinada área, não poderão desvinculá-la da outra, e todas estão direcionadas a um único propósito, a satisfação individual de cada pessoa, seja priorizando o aspecto material, no sentido literal da palavra, seja priorizando o aspecto de crescimento social.

A única diferença significativa encontrada consistiu na ênfase dada à área de apreensão e aprimoramento de conhecimentos em relação às demais áreas. Tal fato não é de se estranhar, pois os sujeitos vêem na UFAC a possibilidade de adquirir conhecimento para atingir outros fins. Nesse sentido o conhecimento aparece como um meio e não como um fim.

Também vimos que o estudo de variâncias feitas com a variável independente de curso mostrou algumas diferenças em relação as variáveis dependentes no que se refere aos motivos de fins materiais, apreensão e aprimoramento de conhecimento e promoção do crescimento pessoal.

CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa foi conhecer e compreender os motivos que levam as pessoas a participarem do processo de educação superior no Acre, permanecendo na Universidade até completarem a graduação de modo que possibilitasse a mensuração das atitudes sobre a importância da educação, bem como estudar essas opiniões sobre as motivações humanas à luz da teoria.

Na categoria motivacional de fins materiais, os sujeitos apresentaram, com maior frequência, os seguintes motivos: desenvolver habilidades para melhor competir no mercado de trabalho; desenvolver capacidades que permitam ser bem sucedido financeiramente; melhorar o *status* social; preparar para ser bem sucedido em concursos; melhorar o padrão de vida; conseguir um diploma; conseguir um emprego melhor; aumentar o salário; garantir o futuro da família; adquirir uma profissão; conseguir estabilidade financeira.

Como podemos ver, pelo resultado da pesquisa, as pessoas continuam procurando a UFAC com o objetivo principal de obter um diploma de nível superior que lhes possibilite conseguir melhores condições de vida, principalmente material. Nesse sentido, apesar de todos os problemas relacionados ao baixo nível de qualidade do ensino superior no Acre, a UFAC continua sendo vista como uma instituição que oferece um instrumento (diploma) que coloca as pessoas na briga por ascensão social. Hoje no Acre, como em todo o Brasil, quem não tem um diploma de nível superior, não pode nem entrar na fila para disputar um bom emprego. Porém, vale ressaltar que até mesmo os que possuem diplomas ficam desempregados. Há, por exemplo, muitos administradores de empresa, advogados, economistas dentre outros, sem emprego. Isso significa dizer que ter um diploma não é garantia de se dar bem materialmente na vida.

Acrescentamos, ainda, que na UFAC os alunos dos cursos pesquisados, motivados por necessidades materiais e *status* tendem a procurar os cursos que lhes possibilitem, profissionalmente, os melhores salários, tais como: Agronomia, Engenharia Civil, Enfermagem, Economia e Análise de Sistemas.

Os motivos surgidos na categoria de promoção do crescimento social foram: preparar para o exercício da cidadania; construir um mundo melhor; desenvolver capacidades para poder trabalhar em favor da reformulação das normas

e costumes da sociedade; transformar a sociedade; entender e resolver os problemas sociais; compreender o mundo; desenvolver capacidades que permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização social; desenvolver aptidões que permitam atuar em favor da promoção da interação entre as pessoas; desenvolver capacidades que possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Com estes motivos, deparamo-nos com a educação e a universidade - especificamente - como um local de ajustamento social e que pode contribuir para a transformação da sociedade, através dos conhecimentos transmitidos e adquiridos, e da convivência social.

Na categoria motivacional de apreensão e aprimoramento de conhecimentos, os motivos foram: aprender sobre fatos científicos, históricos e sociais; entender diferenças culturais (por exemplo, religiosas, sociais e políticas); entender e resolver problemas técnicos e científicos; aprender teorias; adquirir conhecimentos; ter acesso às informações.

Na medida em que consideramos o motivo de apreensão e aprimoramento de conhecimentos como fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, fica claro o fato da priorização dos conteúdos culturais universal e específico para o aprimoramento intelectual e social do mesmo e, conseqüentemente, sua valorização na área profissional a que ele se destina, por meio de uma identificação pessoal.

Dado o fato de que, pelo discurso de muitos, a falta de conhecimentos deixa o indivíduo alienado, as pessoas procuram a universidade para viabilizar sua ascensão cultural, intelectual, social e material.

Na categoria motivacional de promoção do crescimento pessoal, obtivemos os seguintes motivos: investir no desenvolvimento da personalidade; entender melhor as pessoas; desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem-estar do próximo; conhecer a si próprio; aprender a lidar com as próprias emoções; desenvolver a criatividade; desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões; desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação; ajudar no desenvolvimento da consciência crítica; desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida; desenvolver a capacidade de liderança; aprender a pensar cientificamente; aumentar a melhoria da auto-estima; desenvolver as próprias potencialidades.

No início de nossas análises ficamos surpresos com os resultados por acharmos que a categoria de fins materiais sobressairia dentre as demais. Isto não ocorreu explicitamente. No entanto, a partir da compreensão dos resultados, vimos que ela é de fato a mais enfática, por ser inerente às outras categorias, embora tenha sido camuflada pelas demais respostas que nos direcionaram para outros caminhos.

Baseado-se na teoria maslowniana, entendemos que:

1. Necessidades são tidas como intrínsecas à natureza humana. As básicas devem ser preenchidas pelo meio a fim de evitar a doença psíquica e favorecer maior desenvolvimento do homem, o aparecimento de outras necessidades, tidas como superiores e que dão continuidade ao seu processo de afirmação.
2. O exercício do processo educativo é considerado fundamental no sentido de maior vislumbre das possibilidades humanas. É sugerido que, quanto maior o seu exercício, maior o descortinar de um leque de necessidades superiores (capacidades e possibilidades humanas). O surgimento gradativo de diferentes necessidades e valores com a progressão histórica e cultural do homem. Nesse sentido, podemos pensar que o aparecimento de necessidades e valores superiores é o resultado da evolução do homem mediante a satisfação de necessidades mais básicas.
3. O meio deve ser considerado como o local de expressão das necessidades e de preenchimento, onde a humanidade realiza suas potencialidades. Levando em conta o que o próprio Maslow expressa, que um meio ambiente favorável propicia maior desenvolvimento da humanidade do homem, justifica-se a necessidade de atrelar sua teoria à mudança social como Campbell observa, uma vez que são os homens que constroem o mundo a partir de necessidades e se permitem maior ou menor desenvolvimento de si próprios, conforme satisfazem suas necessidades. A satisfação de necessidades subentende um fazer humano. É nesse sentido que vemos o homem se fazendo no processo histórico e social. À medida que satisfaz

necessidades e percebe outras, mais se firma seu caráter humano.

Entendemos que o problema da natureza intrínseca constitui discussão teórica, na qual somente podem ser aceitas conjecturas. Assim como Maslow, compreendemos a natureza humana como potencialidade em cada indivíduo, o qual se faz e se realiza na cultura. Nesse sentido, a uma mais eficiente satisfação de necessidades básicas deveria corresponder maior desenvolvimento humano, o qual inclui o vislumbre de outras necessidades, tidas como superiores. Aqui se encontra, a nosso ver, o fazer humano, em especial o fazer humano educativo, como indispensável para a realização e afirmação da natureza humana, para a descoberta de outras possibilidades humanas, o que Maslow não deixa claro em sua teoria. Portanto, acreditamos na existência de natureza intrínseca como potencialidade no homem que se desenvolve no processo histórico e social da humanidade.

Do ponto de vista sociológico, entendemos que:

1. A partir de necessidades que o impulsionam, o homem deixa de ser passivo e a atividade passa a ser essencial em sua existência.
2. O homem necessita objetivar-se para a afirmação de seu caráter mais humano.
3. No trabalho educacional a objetivação aproxima o homem de sua qualidade humana.
4. O Trabalho educativo constitui um meio à disposição do homem para captar o real.
5. O papel potencialmente transformador da educação está em modificar a consciência das pessoas.
6. O meio educacional pode ser um lugar onde o povo (ou um determinado grupo) pode reconhecer-se e transformar-se.

Também há indicativos no estudo de que a prática socializada da educação (entendida, também, como trabalho criador) é instrumento fundamental para o estabelecimento de novas condições culturais, nas quais a consciência e a ação revolucionárias. Por meio da representação das relações sociais e atuação nestas relações, o trabalho educacional criador produz não simples espectadores, mas atores críticos.

De modo geral, todos os motivos apresentados nas diferentes categorias acabam convergindo para o mesmo final, que é a busca da satisfação pessoal.

Ainda como resposta conclusiva ao problema e à hipótese de estudo, há indicativos de que:

1. O desenvolvimento humano pode ser compreendido a partir da progressiva gratificação de necessidades intrínsecas.
2. Com o processo educativo escolar, manifesta-se um alargamento da consciência humana, maior consciência das potencialidades humanas.

Nessa perspectiva, o processo educacional parece propiciar o vislumbre de necessidades superiores, mas não preencher de forma mais definitiva as básicas dominantes no sujeito, a não ser que seja utilizada como instrumento para a realização desse fim. Nesse sentido e por sugerir ser regido por necessidades, o processo educativo escolar pode ser usado como meio para obter o preenchimento de necessidades básicas e/ou de crescimento.

Em suma, entendemos o desenvolvimento humano a partir de necessidades, o homem como um ser necessitado e seu fazer basicamente voltado à gratificação de suas necessidades.

Levando em consideração que nesse desenvolvimento a consciência se revela fundada em necessidades do sujeito e o processo educativo escolar se nos mostra, além de regido por necessidades, como também podendo ampliar a consciência de necessidades, possibilidades humanas, enfim, do caráter humano do homem, podemos dizer que o processo educativo se evidencia como absolutamente necessário ao ser humano.

Portanto, o estudo nos mostra que necessidades, motivação, valores e processo educativo estão estreitamente relacionados no desenvolvimento do homem.

O processo educativo escolar nos sugere trazer à tona a singularidade e a pluralidade de cada indivíduo em relação aos demais, assim como de um grupo, se realizado conjuntamente. Também a infinidade e o dinamismo desse processo, considerando que não há limite para as descobertas do sujeito. O exercício da iniciativa individual ou grupal, fator que integra o processo educativo, nos fornece claros indicativos de ser fundamental para o sujeito ou um determinado grupo se perceber como agente.

É difícil finalizar este trabalho sem um toque de amargura. Conseqüência, talvez, do próprio contato com a realidade. No entanto, mantenho acesa a confiança nas possibilidades humanas e acreditamos que, apesar das dificuldades, podemos pensar numa construção mais saudável dentro da educação brasileira, contribuindo para com o crescimento dos educandos.

Nesse sentido, acreditamos que a contribuição de Maslow é notável quando nos alerta para a necessidade de termos uma imagem de ser humano mais completa, ampla e metodologicamente aberta.

Esperamos que o conhecimento produzido por este trabalho possa ajudar, nos professores, administradores, supervisores, orientadores, etc., a compreender os reais motivos que levam as pessoas a procurar o ensino superior na UFAC para, a partir daí, construirmos um sistema de ensino superior mais eficaz, próximo das reais necessidades dos alunos universitários do Estado do Acre, já que antes deste não existiu nenhum trabalho voltado para atender a uma demanda de informações tão importante quanto estas

Sabemos que o nosso trabalho de pesquisa não esgotou o tema, muito pelo contrário, fez-nos ver que ele requer estudos mais aprofundados. Assim, esperamos ter contribuído de alguma forma com os resultados de nossa pesquisa para o debate sobre o assunto. Queremos, ainda, com ele, oferecer elementos que venham a subsidiar a realização de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRE, J. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: MEC - INEP - Cpbe, 1968.

ALLPORT, W. G. **Personalidade**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1973.

_____. **Personality, a psychological interpretation**. New York: Henry Holt, 1949. Apud OLIVEIRA, T. F. Rodrigues. **Determinantes das motivações no processo de internalização dos valores sócio-culturais: um estudo das escolhas de carreira universitária**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1972. 315p. (Tese, Doutorado em Educação).

ALONSO TAPIA, J. Evaluación de la motivación. In: FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. **Introducción a la evaluación psicológica II**. Madrid: Pirâmide, 1998.

- ALVES, A. **Conversa educada**: reflexões sobre a educação no Acre. Rio Branco, 1995.
- ANDES. Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira. In: **Cadernos da ANDES**, nº 2, Juiz de Fora, julho de 1986.
- _____. Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte. In: **Cadernos da ANDES**, nº4, Brasília, maio de 1987.
- ANGELLINI, Arrigo Leonardo. **Motivação humana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1991.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: **Revista ANDE**, nº12, São Paulo, 1987.
- ARRUDA, M. A. A Nova Nicarágua. In: **Cadernos do CEAS**. Salvador, n.68, jul./ago. 1980.
- ATKINSON, J. W. **Motives in fantasy**: action and society. Princeton: Van Nostrand, 1958.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura brasileira. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- AZEVEDO, M. de Matos e BEZERRA, M. José. **Caminhos da educação**: Colégio de Aplicação da UFAC – 15 anos de história. Rio Branco-AC: Gráfica UFAC, 1999.
- BALCÃO, Y. F. e CORDEIRO, L. L. **O comportamento na empresa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- BALDIN, N. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, ano 7, n.25, dez., 1986.
- BERGAMINI, C. Whitaker. **Psicologia aplicada a administradores**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo: Difusão Editorial, 1984.
- BETTO, F. **A obra do artista**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BROWN, J. S. **The motivation of behavior**. New York: McGraw-Hill, 1961.
- BROOKOVER, W. B. e GOTTLIEB, D. **A sociology of education**, 2. ed. New York: American Book Company, 1964.

- CAMPBELL, E. Humanistic Psychology: the end of innocent (a view from inside the parentheses). **Journal of Humanistic Psychology**, 24 (2): 12, 1984.
- CAMPOS, M. de Souza. **Psicologia de aprendizagem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1992.
- CARVALHO, I. M. **Introdução à psicologia das relações humanas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- CARVALHO, J. **A primeira insurreição acreana**. Belém-PA: De Gillet e Comp., 1904.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- CRITELLI, D. M. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DEWEY, E. Johnson. **Concepts of air force leadership**. Washigton. D.C. : Force ROTC, 1970.
- DUKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ENGUITA. La economía y el discurso sobre la educación. In: **Educação e sociedade**. Ano X (34), 1989, p. 27-43.
- FADIMAN, J. FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. Trad. de Camila Pedral Sampaio. São Paulo: Haper e Row do Brasil, 1979.
- FARIAS, Manoel Severo de. **Raízes da criação da Universidade Federal do Acre**. Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996 (Tese, Doutorado em Filosofia e História da Educação).
- FÁVERO, Maria de L. Albuquerque. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.
- FEATHER, N. T. Values in adolescence. In. ADELSON, J. **Handbook of adolescent psychology**. p.247-294. New York: Wiley, 1980.
- FESTINGER, Leon. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford-Calif.: Stanford University Press, 1957.
- FRAYZE – PEREIRA, J. A. Apontamentos para uma crítica da psicologia humanística. **Psicologia**, 10 (3), 1984.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1970.
- FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREUD, S. **Obras completas**. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva, 1948.
- FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1961.
- FREIRE, P e SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRICK, B. Willard. **Psicologia humanista**. Trad. de Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FUKUI, L. *et al.* Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. In: **Educação e Sociedade**, Ano IV (11), 1992.
- GELLER, Leonard. Another look at self-actualization. **Journal of Humanistic Psychology**, 24 (2): 95 – 106, 1984.
- GIBSON, J.L. *et al.* **Organizações: comportamento, estrutura, processos**. Trad. de Carlos Roberto Vieira de Araújo. São Paulo: Atlas, 1981.
- GINELLI, Giovana. **História da educação acreana**. Rio Branco UFAC/Departamento de Educação, 1982. (Relatório de Pesquisa).
- GISBURG, C. Toward a somatic understanding of self: a reply to Leonardo Geller. **Journal of Humanistic Psychology**, 24 (2): 88, 1984.
- GIROUX, H. **Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition**. South Hadley: Bergin-Garvery, 1983.
- GORDON, L. V. **The measurement of interpersonal values**. Chicago: Science Research Associates, 1975. Apud ALONSO TAPIA, J. Evaluación de la motivación. In: FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. **Introducción a la evaluación psicológica II**. Madrid: Pirámide, 1998.
- GROSSMAN, R. Some reflections on Abraham Maslow. **Journal of Humanistic Psychology**, 25(4):31-2, 1985.
- HEATH, R.L. Variability in value system priorities as decision - making adaptation to situational differences. **Communication monographs**, n.43. 1976.
- HERSEY, Paul e BLANCHARD, H. Kenneth. **Psicologia para administradores: as teorias e as técnicas da liderança situacional**. Trad. Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1986.
- Instituto substituindo faculdade é como empreguismo substituindo a capacidade. **O Normalista**. Rio Branco-AC, 26 jan. 1968.
- KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Trad. de Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1980.

- KINPARA, M. Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais.** Campinas, SP: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997 (Dissertação, Mestrado em Administração e Supervisão Educacional).
- KLUCKHOHN, C. Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In E. Parson e E.A. (Eds), **Toward a general theory of action**, p 388-434. New York: Harper, 1951. Apud PERRON, Jacques. **Bases e aplicação dos valores em psicologia e educação.** Trad. Armando Marroco. Porto Alegre: Sagra, 1987.
- KRISHNAMURTI, J. **O verdadeiro objetivo da vida.** São Paulo: Cultrix, 1992.
- KRUPA, S. M. P. **Sociologia da educação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- LEMKOW, A. F. **O princípio da totalidade: a dinâmica da unidade na religião, ciências e sociedade.** São Paulo: Editora Aquariana, 1990.
- LIMA, L. O. **Pedagogia: reprodução ou transformação.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LOPES, Tomas de Vilanova Monteiro. **Motivação no trabalho.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1998.
- MCCLELLAND, David. **Assessing human motivation.** Nova York: General Learning Co., 1971).
- MCLAUGHLIN, B. Values in behavioral science. **Journal of religion and health.** n.4, 1965.
- MADSEN, K. B. **Teorías de la motivación.** 2.ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.
- _____. Teories of motivation. In: WOLMAN, B. B. **Handbook of general psychology.** Nova Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- MAIER, Norman R. F. **Frustration.** Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1961.
- MARQUES, Edir Figueira. **Educação Básica: imposição política ou pressão social?** Niterói: UFF, 1988, 311p. (Dissertação de Mestrado em Educação Básica).
- MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser.** 2.ed. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].
- _____. **Motivation and personality.** New York: Harper e Row, 1954.

- _____. **Eupsychian management: a journal**. Homewood: Irwin-Dorsey, 1965.
- _____. New introduction: religions values and peak-experiences. In: **Journal of Transpersonal Psychology**, 2 (2), 1970.
- _____. **The farther reaches of human nature**. New York: Viking, 1971.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MERCURI, Elizabeth G. da Silva. **Motivação: tendências, características e propostas relativas à formação de professores na literatura brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1984. 116p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).
- MERLEAU – PONTY, M. **Escritos estéticos**. São Paulo-SP: Abril Cultural, 1975 (Os pensadores).
- MIGUEL LA PUENTE. **Tendência contemporânea em psicologia da motivação**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MIRA, M.H.N. Processos criativos no ensino-aprendizagem: uma contribuição da psicologia escolar. In: **Arquivos brasileiros de psicologia**, 41 (4), 1989.
- MOSQUEIRA, J. J. Mourino. A motivação humana na concepção de Abraham Maslow. In: LA PUENTE, M. **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MURPHY, G. **Personality**. New York: Harper, 1947.
- MURRAY, E. **Motivação e emoção**. 5.ed. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- NIETZSCHE, F. Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NOSELLA, P. **Educação e sociedade: a didática da administração escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, T. F. Rodrigues. **Determinantes das motivações no processo de internalização dos valores sócio-culturais: um estudo das escolhas de carreira universitária**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1972. 315p. (Tese, Doutorado em Educação).
- PERRON, Jacques. **Bases e aplicação dos valores em psicologia e educação**. Trad. de Armando Marroco. Porto Alegre: Sagra, 1987.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.

- PINTO, Ricardo Figueiredo. **Aspectos motivacionais que determinam o interesse e a prática da natação**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: Departamento de Educação Física da UGF, 1992. 113p. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Schwarz, 1995.
- RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola a escola necessária**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- ROKEACH, M. A Theory of organization and change within values-attitude systems. **Journal of social issues**. n.24, 1968.
- _____. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.
- SÁ, Arlindo Barros de. O II PND e o Plano de Desenvolvimento do Estado do Acre. In. **O II PND e os programas de Desenvolvimento Regional do Acre**. {s.d}.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos e SANCHEZ GAMBOA, Silvio (org). **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 22.ed. São Paulo: Cortez 1989.
- _____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.
- SCHLEDER, T. Stoltz. **O desenvolvimento humano na perspectiva de Maslow e o processo criativo de adultos**. Dissertação de mestrado em educação. Curitiba: UFPR, 1992.
- SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BÁSICA (SAEB). Rendimento escolar: relatório do 2º ciclo de aferição. Rio Branco: Coordenadoria do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, 1995.
- SMITH, M. B. Toward a secular humanistic psychology. In: **Journal of Humanistic Psychology**, 26(1): 7-9, 1986.
- SUTICH, A. Some considerations regarding transpersonal psychology. **Journal of Transpersonal Psychology**, 1:15, 1969.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1989.
- TOLMAN, E.C. **Purposive behavior in animals and men**. New York: Century Co., 1932. Apud OLIVEIRA, T. F. Rodrigues. **Determinantes das motivações no processo de internalização dos valores sócio-culturais**: um estudo das escolhas de carreira universitária. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1972. 315p. (Tese, Doutorado em Educação).

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – A pesquisa e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento regional e a ocupação da Amazônia. In: **O II PND e os programas de Desenvolvimento Regional do Acre** {s.d.}.
- VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e socialização do conhecimento. In: **Anais da IV CBE**, tomo 2, São Paulo: Cortez, 1986.
- VEROFF, J. e BIRCH, D. **Motivação**. São Paulo: Herder, 1970.
- WEGLEY, C. **An introduction to Brazil**. New York: Columbia University Press, 1963.
- WHITE, Robert. Motivation reconsidered: the concept of competence, **Psychological Review**, LXVI (5), 1959.
- WILLIAM, C.M. Values. In: D.L. Sils. **International encyclopedia of the social science**, p. 283-287. New York: Collier e Macmillan, 1968.
- YVIE, S.D. Was Maslow an Aristotelian? **Psychological Record**, 36 (1), 1986.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO Nº 1

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa sobre os motivos que levam os estudantes universitários a valorizarem a educação escolar a ponto de participarem dela até a conclusão dos seus cursos, apesar dos baixos índices acusados no Acre, segundo a avaliação do MEC. Responda com atenção. Suas respostas serão confidenciais. Gratos pela sua cooperação.

1. Nome: _____
2. É Professor (a) estudante universitário (a)? Sim () Não ()
3. Sexo: F () M ()
4. Qual o Departamento? _____
5. Aluno (a) universitário (a)? Sim () Não ()
6. Qual o curso? _____

As pessoas vão para a Universidade motivadas por muitos fatores. O espaço que aparece a seguir está reservado para que você escreva os motivos pelos quais decidiu entrar para Universidade. Pense sobre isso e depois escreva quais são eles. Depois de escrever, classifique seus motivos por ordem de importância para você. Atribua 1º) para o essencial, 2º) para o muito importante, 3º) para o importante, 4º) para o pouco importante e 5º) para o que não tem importância.

Motivos

1°) _____

2°) _____

3°) _____

4°) _____

5°) _____

ANEXO II
QUESTIONÁRIO Nº 2

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa sobre os motivos que levam os estudantes da UFAC a valorizarem o ensino universitário a ponto de participarem dele até a conclusão dos seus cursos, apesar dos baixos índices de qualidade acusados na Educação Superior no Acre. Responda com atenção. Suas respostas serão confidenciais. Gratos por sua cooperação.

1. Nome: _____
2. Curso: _____ 3. Sexo: Feminino___ Masculino___
4. Período: _____
5. Renda mensal da família. Marque com um X
- Menos que R\$ 151,00 (até 1 salário mínimo)
 - De R\$ 152,00 até R\$ 453,00 (de 1 até 3 salários mínimos)
 - De R\$ 454,00 até R\$ 906 (de 3 até 6 salários mínimos)
 - De R\$ 907,00 até R\$ 1.510,00 (de 6 até 10 salários mínimos)
 - De R\$ R\$ 1.511,00 até R\$ 3.775,00 (de 10 até 25 salários mínimos)
 - De R\$ 3.776,00 até R\$ 7.750,00 (de 25 até 50 salários mínimos)
 - De R\$ 7.751,00 ou mais (50 salários mínimos ou mais)

A seguir apresentamos urna série de motivos que levam as pessoas a participarem do sistema de educação. Você provavelmente achará que alguns motivos são mais importantes que outros. Não existem respostas certas ou erradas, pois estamos interessados é na sua opinião sobre a importância de cada motivo.

Depois de ver cada item, marque com X a alternativa que melhor revela sua opinião.

Por favor, responda às perguntas (sem deixar nenhuma em branco) com muito cuidado, levando em consideração a seguinte legenda:

- (1) Essencial;
- (2) Muito importante;
- (3) Importante;

- (4) Pouco importante;
- (5) Não tem importância.

É importante participar do sistema de educação para:

1. Aumentar a melhoria da auto-estima.

- (1) (2) (3) (4) (5)

2. Aprender sobre fatos científicos, históricos e sociais.

- (1) (2) (3) (4) (5)

3. Desenvolver habilidades para competir melhor no mercado de trabalho.

- (1) (2) (3) (4) (5)

4. Preparar para o exercício da cidadania.

- (1) (2) (3) (4) (5)

5. Ajudar no desenvolvimento da consciência crítica.

- (1) (2) (3) (4) (5)

6. Desenvolver a capacidade de dirigir a própria vida.

- (1) (2) (3) (4) (5)

7. Investir no desenvolvimento da personalidade.

- (1) (2) (3) (4) (5)

8. Desenvolver capacidades que permitam ser bem sucedido financeiramente.

- (1) (2) (3) (4) (5)

9. Aprender teorias.

- (1) (2) (3) (4) (5)

10. Desenvolver a capacidade de liderança.

- (1) (2) (3) (4) (5)

11. Melhorar o *status* social.

- (1) (2) (3) (4) (5)

12. Construir um mundo melhor.

- (1) (2) (3) (4) (5)

13. Aprender a pensar cientificamente.

- (1) (2) (3) (4) (5)

14. Preparar para ser bem sucedido em concursos.

- (1) (2) (3) (4) (5)

15. Melhorar o padrão de vida.

- (1) (2) (3) (4) (5)

16. Desenvolver capacidades para poder trabalhar em favor da reformulação das normas e costumes da sociedade.

- (1) (2) (3) (4) (5)

17. Conseguir um diploma.

- (1) (2) (3) (4) (5)

18. Conseguir um emprego melhor.

- (1) (2) (3) (4) (5)

19. Entender e resolver problemas técnicos e científicos.

(1) (2) (3) (4) (5)

20. Aumentar o salário.

(1) (2) (3) (4) (5)

21. Garantir o futuro da família.

(1) (2) (3) (4) (5)

22. Desenvolver a criatividade.

(1) (2) (3) (4) (5)

23. Entender melhor as pessoas.

(1) (2) (3) (4) (5)

24. Transformar a sociedade.

(1) (2) (3) (4) (5)

25. Entender e resolver os problemas sociais.

(1) (2) (3) (4) (5)

26. Desenvolver capacidades que permitam exercer funções associadas ao bem estar-do próximo.

(1) (2) (3) (4) (5)

27. Conhecer a si próprio.

(1) (2) (3) (4) (5)

28. Desenvolver a autoconfiança nas próprias idéias e opiniões.

(1) (2) (3) (4) (5)

29. Desenvolver capacidades que possibilitem fazer contribuições à construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

(1) (2) (3) (4) (5)

30. Desenvolver ou aprimorar a auto-afirmação.

(1) (2) (3) (4) (5)

31. Ter acesso às informações.

(1) (2) (3) (4) (5)

32. Adquirir uma profissão.

(1) (2) (3) (4) (5)

33. Adquirir conhecimentos.

(1) (2) (3) (4) (5)

34. Desenvolver aptidões que permitam atuar em favor da promoção da interação social entre as pessoas.

(1) (2) (3) (4) (5)

35. Desenvolver as próprias potencialidades.

(1) (2) (3) (4) (5)

36. Desenvolver conhecimentos que me permitam ajudar na sociedade.

(1) (2) (3) (4) (5)

37. Entender diferenças culturais (por exemplo, religiosas, sociais e políticas).

(1) (2) (3) (4) (5)

38. Conseguir estabilidade financeira.

(1) (2) (3) (4) (5)

39. Aprender a lidar com as próprias emoções.

(1) (2) (3) (4) (5)

40. Desenvolver capacidades que permitam atuar na promoção de novas maneiras de organização social.

(1) (2) (3) (4) (5)