

Motivação e Engajamento na Educação Corporativa a Distância da Orange Business Services Brasil

MARCUS BRAUER

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)

RODRIGO DA SILVA MONTEIRO

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)

Motivação e Engajamento na Educação Corporativa a Distância da Orange Business Services Brasil

INTRODUÇÃO

Para se manterem competitivas as empresas enfrentam diferentes desafios econômicos, tecnológicos ou relativos ao mercado de trabalho e às características dos trabalhadores, como por exemplo, o desejo de decidir quando e onde trabalhar, visando o equilíbrio da vida pessoal com a profissional (BUTTS; CASPER; YANG, 2013; CROOK et al., 2011; MEISTER; WILLYERD, 2010; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). Ao mesmo tempo, precisam investir no desenvolvimento contínuo das pessoas (SALAS et al., 2012). Por outro lado, altas cargas de trabalho, orçamentos curtos e equipe espalhada geograficamente, fazem do recurso tempo um dificultador para a adesão dos funcionários nos programas tradicionais de treinamento, que passam a adotar os métodos de ensino *online* (NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). Neste cenário, a educação a distância (EAD) aplicada ao ambiente corporativo é vista como uma opção factível na concepção de instrumentos que possibilitem a aprendizagem e a qualificação continuada durante a vida (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

A motivação está relacionada às influências que levam as pessoas a cumprir uma tarefa, determina o nível de esforço, o tempo que vai se dedicar e a forma que vai fazer (LATHAM; PINDER, 2005). Já a motivação para o aprendizado trata de quanto as pessoas acreditam que o treinamento em questão é relevante e quão dispostas estão a se esforçar nesta tarefa (NOE, 1986; NOE; SCHMITT, 1986). O modelo MES-UC (*Motivation and Engagement Scale – University/College*) mensura motivação e engajamento de alunos do ensino superior, foi elaborado por Martin (2003) e Martin (2008) e concluiu que, além de mensurar motivação e engajamento para tais alunos, pode ser aplicado para mensurar estes fatores em outros contextos (CARDSO, 2017). Várias pesquisas internacionais já foram feitas utilizando esta escala (LI et al., 2013; MARTIN, 2009; WAGNER, 2012; YIN; WANG, 2016; YIN, 2018) e no âmbito nacional, Cardoso (2017) e Santos (2019) focaram na motivação e engajamento dos alunos dos cursos de administração e contabilidade, respectivamente.

PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

A partir da bibliografia utilizada neste trabalho, não foi encontrada ferramenta semelhante dedicada à educação corporativa a distância. Com isso, este artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: **Quais os principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento dos funcionários no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-UC de Martin (2019)?**

O objetivo deste trabalho foi avaliar a intensidade dos principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-US de Martin (2019).

Conhecer mais sobre os efeitos dos fatores de motivação e engajamento dos indivíduos dentro do ambiente corporativo, no que tange à educação a distância, torna-se relevante para auxiliar as organizações em seus planejamentos estratégicos de longo prazo no quesito educação continuada e manutenção da competitividade no mercado.

Como contribuição teórica, este estudo pretende: (a) dar mais relevância ao tema da educação a distância no ambiente corporativo; b) e trazer embasamento científico para adaptar o modelo MES-UC neste contexto, ao comparar seus resultados no ambiente acadêmico (para o qual foi originalmente criada). Como contribuição prática, esta pesquisa dedica-se a auxiliar os gestores na compreensão dos fatores de motivação e engajamento dos indivíduos no processo de aprendizagem da educação corporativa a distância, permitindo às organizações atuarem de forma mais estratégica, maximizando seus resultados.

Assim, foi aplicado o questionário elaborado pelo autor e adaptado à realidade do ambiente corporativo, distribuído para 417 colaboradores, da *Orange Business Services Brasil Ltda*, empresa do setor de telecomunicações estudada neste trabalho, que tem forte cultura de educação corporativa a distância – uma vez que esta condição influencia diretamente nas respostas dos participantes da pesquisa – e respondido por 160 deles.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente é apresentada a fundamentação teórica; depois o método da pesquisa; em seguida estão as informações sobre a empresa onde o modelo discutido foi aplicado; então tem-se a análise de resultados e a conclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO CORPORATIVA A DISTÂNCIA, A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A RODA DE MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO

As organizações estão passando por um forte processo de transformação, que traz mudanças nas relações sociais e econômicas, devido ao enorme avanço nas tecnologias de informação e comunicação (PETERS, 2017; STOCK; SELINGER, 2016). Isto sustenta a educação a distância no mundo atual, fazendo este tópico ainda mais aceito pela comunidade acadêmica global (PELLAS, 2014). No mercado de trabalho, a liberdade de decidir onde e quando estudar, sem precisar se deslocar, facilita a aprendizagem de quem não dispõe de tempo para se locomover (PELLISSOLI; LOYOLLA, 2004), favorecendo a educação a distância (EAD), que trata do tipo de ensino onde professores e estudantes estão separados no tempo e no espaço (LANDIM, 1997; MOORE; KEARSLEY, 1996).

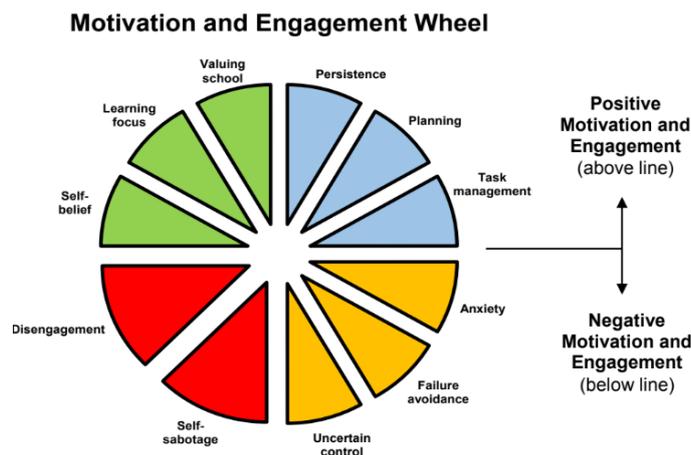
A educação corporativa (EC) é sobre ações organizadas das empresas objetivando incentivar a educação continuada dos seus funcionários (MEISTER, 1999), possibilitando desenvolverem suas competências e a alcançar objetivos estratégicos (EBOLI et al., 2010). Dentro das empresas, a EAD vem crescendo como ferramenta importante para que elas desenvolvam suas estratégias de educação corporativa, com vantagens em relação ao modelo presencial, por exemplo, rapidez ao difundir conhecimentos, facilidade em impactar um número maior de pessoas, e por reproduzir e atualizar as aulas de forma ágil (FERREIRA; VALÉRIO; SOUZA, 2010).

A motivação é compreendida como o motivo que leva um indivíduo a realizar um determinado esforço, a fim de concretizar uma tarefa (BACCA et al., 2018) e no contexto educacional, a motivação é a vontade, a disposição para a aprendizagem (MARTIN; GINNS; PAPWORTH, 2017). O sucesso no processo aprendizagem depende do nível de motivação e engajamento dos alunos, fazendo com que tenham prazer e interesse em estudar, melhorando desempenho (RODRIGUEZ et al., 2019).

Motivação e engajamento no desempenho dos alunos exercem papel relevante nas atividades acadêmicas (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008). A motivação quanto à aprendizagem é citada como forte prenúncio de bons resultados (COLQUITT; LEPINE; NOE, 2000; KLEIN; NOE; WANG, 2006). Desta forma, cabe salientar que a diferença da motivação intrínseca e extrínseca têm impacto nos processos educacionais e seus resultados (GIARAUS; FURTMÜLLER; GÜTTEL, WOLFGAN, 2016). Estudantes motivados intrinsecamente são aqueles que se sentem interessados e recompensados no processo; já os motivados extrinsecamente esperam algum retorno externo (RYAN; DECI, 2000a).

Revisões críticas apontam para pedidos por abordagens mais integrativas sobre o tema motivação, e nesse contexto a Roda de Motivação e Engajamento (MARTIN, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2005c, 2007) e sua ferramenta de avaliação, a Escala de Motivação e Engajamento (MES) - foram desenvolvidas (MARTIN, 2007).

Figura 1 - Roda de Motivação e Engajamento



Fonte: Martin (2019)

São dois os níveis em que a roda foi conceituada: o nível integrativo de ordem superior, com quatro fatores, a saber: cognição adaptativa (orientação motivacional positiva para a aprendizagem), comportamento adaptativo (estratégias positivas para se envolver com a aprendizagem), cognição impeditiva (inibe o envolvimento motivado na aprendizagem) e comportamento desadaptativo ou mal-adaptativo (ou ainda, falhas adaptativas) (LIEM; MARTIN, 2012); e o nível de ordem inferior, com onze fatores agrupados dentro de cada nível integrativo de ordem superior (MARTIN, 2007).

Sob o nível de ordem superior da cognição adaptativa, estão os fatores de ordem inferior: autoeficácia (BANDURA, 1997), orientação de domínio (RYAN; DECI, 2000b) e a valorização, na teoria do valor da expectativa (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Já na ordem superior comportamento adaptativo os fatores de ordem inferior: persistência, planejamento, gerenciamento do estudo (LIEM; MARTIN, 2012). Depois, no nível de ordem superior cognição impeditiva estão os fatores de ordem inferior: ansiedade, medo do fracasso (evitação) (ATKINSON, 1957; COVINGTON, 1992) e controle do incerto (CONNELL, 1985; WEINER, 1994). Por fim, sob o comportamento desadaptativo estão os fatores de ordem inferior: autossabotagem (COVINGTON, 1992) e desengajamento (SKINNER et al., 2009). A seguir, estão as teorias da motivação que são a base para a roda da motivação e engajamento.

Teoria da autoeficácia

A teoria afirma que a autoeficácia eleva o nível de realização pessoal (BANDURA, 1987) e é fator que prediz o sucesso na aprendizagem, funcionando como um forte parâmetro da motivação dos alunos (HUTCHISON et al., 2006; ZIMMERMAN, 2000). Pessoas autoeficazes optam por propósitos importantes e desafiadores, o que promove o nível de comprometimento com suas metas de vida (GEITZ; BRINKE; KIRSCHNER, 2016; SHEKAREY et al., 2010). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 1** - A autoeficácia apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Teoria da orientação para domínio e teoria da autodeterminação

Anos de pesquisa indicam que a teoria da orientação para o domínio é uma influência direta na motivação de realização (AMES, 1992; ATKINSON, 1964; COVINGTON, 2000; DWECK, 1986; NICHOLLS, 1984). À luz desta teoria, os estudantes orientados para domínio tendem a elevar seu nível de conhecimento, fortalecer habilidades atuais e desenvolver novas, saber conteúdos, buscar melhor compreensão (JANKE; NITSCHKE; DICKHÄUSER, 2015), perseveram ao ter que resolver situações difíceis e orientam-se para metas de aprendizagem (DWECK, 2000). A teoria da autodeterminação refere-se a que nível de intensidade uma pessoa alcançará sua satisfação psicológica básica conforme busca e atinge metas importantes (JENO

et al., 2019). É muito empregada e reconhecida no campo da educação (GUAY; RATELLE; CHANAL, 2008), e descreve o íntimo das necessidades das pessoas (aqui, os estudantes) naquilo que consegue abalar suas vivências e performance em determinados casos (aqui, o processo de aprender) (RYAN; DECI, 2000b). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 2** - A orientação para o domínio apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Teoria do valor da expectativa

A teoria do valor da expectativa ajuda a elucidar as condutas dos alunos dentro do ambiente acadêmico (ECCLES, 2009), explorando a afinidade entre valores e expectativas dos indivíduos para com seus projetos de estudo (WIGFIELD et al., 1997). Ao se envolverem nas suas tarefas do dia a dia da escola gerando expectativas sobre alcançar seus objetivos com sucesso, os estudantes estão atentos sobre o valor da utilidade (por exemplo, desenvolver uma tarefa acadêmica no longo prazo), e o valor intrínseco (prazer ou interesse pela tarefa no momento que ela está sendo feita), que são especialmente críticos para a motivação nos estudos (GALLA; AMEMIYA; WANG, 2018; WANG, 2012). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 3** - A valorização apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Teoria da autorregulação

A teoria da autorregulação refere-se ao cenário no qual o estudante avoca o controle da sua aprendizagem, bem como das estratégias necessárias para tal (YOT-DOMÍNGUEZ; MARCELO, 2017). É possível afirmar que o processo de aprender de forma autorregulada abrange a cognição, o autocontrole ativo, o comportamento, as emoções por meio de estratégias pessoais em busca dos objetivos definidos pelos estudantes (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014; PINTRICH, 1995; YOT-DOMÍNGUEZ; MARCELO, 2017) – e a definição de suas próprias estratégias para regular a própria aprendizagem (ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 2014). Assim, apresentamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 4 - A persistência nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 5 - O planejamento apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 6 - A boa gestão nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Teoria da Autoestima

A teoria da autoestima trata da autoaceitação como elevada necessidade humana (BEERY, 1975; COVINGTON, 1992; COVINGTON; BEERY, 1976). No ambiente escolar, onde as pessoas são marcadas por sua competência em realizar, pode haver o estímulo de sentimentos como constrangimento e humilhação. A valorização pessoal ao lutar contra tais sensações, faz com que o aluno desenvolva estratégias que combatem, entre outras coisas, a ansiedade (DE CASTELLA; BYRNE; COVINGTON, 2013). A ansiedade, que genericamente equivale a cognição e emoção, é um comportamento desagradável e abstrato, impactando fortemente no que tange à aprendizagem (SUN; SYU; LIN, 2017). Embora fosse possível imaginar apenas uma ação negativa (SARASON; SARASON; PIERCE, 1990), o que se observa é que algum nível de ansiedade é benéfico – ponderando que o excesso tem um efeito contrário (SUN; SYU; LIN, 2017). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 7** - A ansiedade apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Medo do Fracasso

A teoria da autoestima (BEERY, 1975; COVINGTON, 1992; COVINGTON; BEERY, 1976; COVINGTON; OMELICH, 1988) leva em consideração fatores cognitivos, emocionais e de motivação atuando em conjunto para explicar o esforço de realização, por meio da relação

do medo do fracasso, da orientação para o sucesso e desengajamento dos alunos (DE CASTELLA; BYRNE; COVINGTON, 2013). As razões que levam as pessoas ao medo do fracasso minimizam seus potenciais e desgastam a motivação, acarretando em estratégias de evitação e autoincapacidade (MCCLELLAND, 1987). Dominar o medo do fracasso pode ser a motivação necessária para escapar de uma situação adversa (ELLIOT, 1999; ELLIOT; SHELDON, 1997). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 8** - O medo do fracasso apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Atribuição - Controle do Incerto

Quando um estudante decide estar no controle este comportamento é influenciado por inúmeras variáveis que impactam a aprendizagem: motivação, prazer, esforço, domínio e dedicação (WIGFIELD et al., 2008). A teoria da atribuição diz que em qualquer evento da vida as pessoas costumam atribuir sua causa a alguma coisa ou a um alguém (CHODKIEWICZ; BOYLE, 2014). Quando juntamos isso à dimensão controlabilidade (quando a causa de um evento pode ser controlada de maneira voluntária) da teoria da atribuição (FISHMAN; HUSMAN, 2017), os estudantes são divididos em estilo adaptativo e mal-adaptativo, sendo estes últimos menos motivados, conseqüentemente, academicamente mais fracos que os adaptativos – e com menor nível de controlabilidade (FYRSTEN; NURMI; LYYTINEN, 2006). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 9** - O controle do incerto apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Autossabotagem

As pessoas estão motivadas a defender um certo nível de autoestima, dando ênfase nas compreensões internas e externas como aspectos influenciadores da atitude de realização (COVINGTON, 1984, 1992). A partir disso, no mundo acadêmico, o medo do fracasso (citado anteriormente) leva os estudantes à uma estratégia de autoproteção, onde comportam-se de forma autossabotadora: criando empecilhos (existentes ou não) que limitam seu desempenho (JONES; BERGLAS, 1978; OMMUNDSEN, 2001; RHODEWALT, 1994; URDAN, 2004), ou fugindo de qualquer responsabilização (FERRADÁS; FREIRE; NÚÑEZ, 2017). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 10** - A autossabotagem apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Desengajamento

A motivação do estudante distingue-se em aspectos de satisfação e frustração, resultando em situações adaptativas (que geram engajamento) e situações mal-adaptativas (que geram desengajamento) (JANG; KIM; REEVE, 2016). No desengajamento a consequência é descompromisso com a tarefa, vontade de desistir, comportamento passivo e procrastinação (JANG; KIM; REEVE, 2016). As consequências do desengajamento acadêmico podem ser: baixo tempo de estudo, pouca interação com professores ou colegas, muito tempo em atividades sociais ou entretenimento na *internet* (BRINT; CANTWELL; SAXENA, 2011). Assim, apresentamos a seguinte hipótese: **Hipótese 11** - O desengajamento apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

MÉTODO DE PESQUISA

Este é um estudo de abordagem quantitativa, classificado quanto aos meios como *survey* (BABBIE, 2001; FINK, 2017; FOWLEY JR, 2011). A população é o grupo de 417 trabalhadores da *Orange Business Services* Brasil Ltda. A amostra não probabilística, por conveniência é composta por 160 profissionais desta empresa, que responderam ao questionário.

Os dados foram coletados através de questionário elaborado por Martin (2019), com respostas em escala *likert* de 7 pontos (1 discordo fortemente e 7 concordo fortemente), e adaptado para o ambiente corporativo. Foi inserido na ferramenta “formulários do *Google*” (formato eletrônico) e o *link* enviado por *e-mail* aos colaboradores da empresa. A pesquisa foi composta de 45 afirmativas, onde a primeira visava identificar se os respondentes participaram de treinamentos da empresa no modelo a distância. As afirmativas 2 até 45 tratam do modelo MES-UC de Martin (2019), sendo 4 afirmativas para cada uma das 11 facetas da motivação e engajamento previstas na roda.

A análise dos resultados foi realizada tendo como base metodológica a pesquisa original de Martin (2019), por meio de médias descritivas e matriz de correlação, visto que seus construtos já possuem validade e confiabilidade testadas em outros contextos. A seguir, a tabela 1 que mostra a estatística descritiva, alphas de cronbach e cargas de fatores CFA encontradas na pesquisa original

Tabela 1 - Estatística Descritiva, Alphas de Cronbach, Cargas de Fatores CFA

	Média (%)	Desvio Padrão	Alphas de Cronbach	Cargas de Fatores CFA
Motivação Positiva				
Autoeficácia	81	12	0.71	0.54-0.71 (0.62)
Orientação para o domínio	87	11	0.82	0.63-0.82 (0.73)
Valor da escola	84	11	0.70	0.49-0.70 (0.61)
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.75-0.89; Média = 80				
Engajamento Positivo				
Persistência	73	13	0.75	0.59-0.75 (0.66)
Planejamento	63	16	0.73	0.33-0.91 (0.66)
Gestão dos estudos	73	17	0.82	0.62-0.87 (0.74)
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.50-0.90; Média = 74				
Motivação Negativa				
Ansiedade	69	18	0.78	0.55-0.82 (0.69)
Medo do fracasso	44	20	0.85	0.71-0.83 (0.77)
Controle do incerto	51	18	0.80	0.62-0.82 (0.72)
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.51-0.74; Média = 65				
Engajamento Negativo				
Autossabotagem	43	20	0.87	0.72-0.84 (0.79)
Desengajamento	40	15	0.72	0.50-0.79 (0.65)
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.64-0.80; Média = 72				

Fonte: Martin (2019)

Há dois métodos descritos na pesquisa, e escolhemos o método 2, o mesmo utilizado por Cardoso (2017) e Santos (2019). Neste caso somou-se o resultado das 4 afirmativas da respectiva faceta, multiplicando-se o resultado por 3,575, e arredondando para o número inteiro mais próximo. Então, este escore foi comparado à média do escore desta dimensão, de acordo com o apresentado na tabela 1. Para os seis fatores positivos, quanto maior melhor o resultado. Já para os cinco fatores negativos, quanto menor melhor o resultado. Os resultados encontrados foram comparados com a tabela 1, referência do estudo de Martin (2019), para confirmar ou não as hipóteses.

ORANGE BUSINESS SERVICES

A *Orange Business Services*, empresa francesa, objeto de análise desta pesquisa, uma das líderes do mercado global de soluções empresariais, atuando principalmente como operadora de telecomunicação corporativa. Possui mais de 220 mil funcionários, sendo 417 deles no Brasil.

Figura 2 - Representação da presença global da empresa

Fonte: Intranet da Orange Business Services



A natureza global de sua operação faz com que a empresa faça uso de ferramentas de educação a distância, através de plataforma própria, para desenvolver o conteúdo do seu programa de educação corporativo. Dados do departamento interno de treinamentos mostram que em 2018, a empresa teve média de 406 colaboradores realizando 10.785 horas de treinamentos (*online* e presencial), sendo os treinamentos a distância 1.929 horas (17.9% do total). Já em 2019, dados de janeiro a outubro, a empresa teve média de 471 colaboradores realizando 9.575 horas de treinamentos (*online* e presencial), sendo 1.256 horas (13.1%) de treinamento a distância.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário foi aplicado entre os dias 22 de outubro de 2019 e 9 de novembro de 2019 e distribuído para 417 colaboradores, sendo respondido por 160 deles. Todas as linhas de respostas da planilha estavam completas - foi utilizado recurso que não possibilitava o envio com questões não respondidas. A grande participação dos funcionários em treinamentos oferecido na modalidade a distância fica evidente quando dos 160 respondentes, apenas 2 declararam não ter participado de pelo menos um treinamento a distância. Considerando 158 respondentes, a tabela 2 a seguir, mostra os escores obtidos neste estudo para cada construto analisado.

Tabela 2 - Escores por construto modelo MES-UC

Construtos	Escore
Autoeficácia	83%
Orientação para o domínio	89%
Valor da escola	92%
Persistência	79%
Planejamento	64%
Gestão dos estudos	78%
Ansiedade	66%
Medo do fracasso	40%
Controle do incerto	53%
Autossabotagem	27%
Desengajamento	26%

Fonte: Martin (2019)

O modelo MES-UC nos ensina que para os fatores positivos (pensamentos, sentimentos e comportamentos que elevam a motivação e engajamento), quanto maior o escore é melhor. Porém, para os fatores negativos (pensamentos, sentimentos e comportamentos que reduzem a motivação e engajamento), quanto menor o escore é melhor. Os resultados desta pesquisa foram comparados com os valores médios de cada dimensão da motivação e engajamento conforme a tabela 1 e os métodos indicados no manual do usuário disponibilizado, validado por Martin (2019).

Os três fatores positivos da motivação (autoeficácia, orientação para domínio e valor da escola), segundo Martin (2019), apresentaram média 80%. Os três fatores positivos do engajamento (persistência, planejamento e gestão do estudo) apresentaram média 74%. Assim, já que quanto maior melhor, valores acima da linha de corte foram notados como apresentam-se com maior intensidade na motivação ou engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo, confirmando a hipótese. Quando os valores foram abaixo deste limite a hipótese não foi confirmada.

Já os três fatores negativos da motivação (ansiedade, medo do fracasso e controle do incerto), segundo Martin (2019), apresentaram média 65%. E os dois fatores negativos do engajamento (autossabotagem e desengajamento) apresentaram média 72%. Desta forma, para os fatores negativos, já que quanto menor melhor, valores abaixo da linha de corte foram notados como apresentam-se com menor intensidade na motivação ou engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo, confirmando a hipótese. Quando os valores foram acima deste limite a hipótese não foi confirmada.

Tabela 3 - Valores médios das dimensões da motivação e engajamento

Construtos	MARTIN 2019	Média MARTIN (2019)	AUTOR
Autoeficácia	81%	80%	83%
Orientação para o domínio	87%		89%
Valor da escola	84%		92%
Persistência	73%	74%	79%
Planejamento	63%		64%
Gestão dos estudos	73%		78%
Ansiedade	69%	65%	66%
Medo do fracasso	44%		40%
Controle do incerto	51%		53%
Autossabotagem	43%	72%	27%
Desengajamento	40%		26%

Fonte: Martin (2019)

Sendo assim temos como resposta as nossas hipóteses:

Quadro 1 - Resultado das hipóteses

Hipóteses
Hipótese 1: A autoeficácia apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 2: A orientação para o domínio apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 3: A valorização apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 4: A persistência nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 5: O planejamento apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Não Confirmada.
Hipótese 6: A boa gestão nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 7: A ansiedade apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Não Confirmada.
Hipótese 8: O medo do fracasso apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 9: O controle do incerto apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 10: A autossabotagem apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.
Hipótese 11: O desengajamento apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo. Confirmada.

Comparação com estudos anteriores

Os resultados apresentados mostram similaridade na comparação dos fatores de motivação e engajamento não só com Martin (2019), mas também com Cardoso (2017 e Santos (2019) (pesquisas realizadas no Brasil). Foram observados escores mais altos para o grupo positivo da motivação e engajamento e escores menores para o grupo negativo.

Tabela 4 - Comparação com estudos anteriores

Construtos	Próprio autor	SANTOS 2019	CARDOSO 2017	MARTIN 2019
Autoeficácia	83%	85%	85%	81%
Orientação para o domínio	89%	93%	91%	87%
Valor da escola	92%	90%	89%	84%
Persistência	79%	77%	78%	73%
Planejamento	64%	71%	69%	63%
Gestão dos estudos	78%	83%	82%	73%
Ansiedade	66%	75%	75%	69%
Medo do fracasso	40%	40%	40%	44%
Autossabotagem	27%	46%	43%	43%
Controle do incerto	53%	59%	61%	51%
Desengajamento	26%	35%	32%	40%

O construto planejamento apresentou percentual inferior a linha de corte, fazendo com que a **hipótese 5** não fosse confirmada. Esperava-se uma nota maior, porém este trabalho e as demais pesquisas abordadas aqui apresentaram escores abaixo da linha de corte (74%). Esta pesquisa encontrou escore de 64%, Santos (2019) teve 71%, Cardoso (2017) conseguiu 69% e Martin (2019) resultou em 63%. O construto ansiedade apresentou percentual superior a linha de corte, fazendo com que a **hipótese 7** não fosse confirmada. Esperava-se uma nota menor, porém não foi o que aconteceu. Todas as pesquisas apresentadas ficaram acima da linha de corte (65%): esta pesquisa com escore 66%, Santos (2019) e Cardoso (2017) com 75% e o Martin (2019) com 69%. As demais hipóteses confirmaram o impacto de maior intensidade dos fatores positivos da motivação e engajamento, e o de menor intensidade dos fatores negativos. A validação das hipóteses e a similaridade de resultados com as outras pesquisas ora citadas, demonstra a tendência de que o modelo MES-UC pode auxiliar as organizações quanto à compreensão dos fatores que influenciam a motivação e engajamento de seus colaboradores na educação corporativa a distância.

Correlação entre construtos

A tabela 5 apresenta a correlação de Pearson entre os onze construtos do modelo MES-UC, o mesmo utilizado por Martin (2019) e as demais pesquisas realizadas no Brasil. Seus resultados mostram similaridade.

Tabela 5 - Correlação entre construtos

	Autoeficácia	Valor da escola	Orientação para o domínio	Planejamento	Gestão dos estudos	Persistência	Ansiedade	Medo do fracasso	Controle do incerto	Autossabotagem	Desengajamento
Autoeficácia	1,00										
Valor da escola	0,66	1,00									
Orientação para o domínio	0,69	0,65	1,00								
Planejamento	0,53	0,35	0,44	1,00							
Gestão dos estudos	0,54	0,42	0,43	0,71	1,00						
Persistência	0,74	0,55	0,75	0,60	0,56	1,00					
Ansiedade	0,05	-0,02	0,11	0,08	0,06	-0,06	1,00				
Medo do fracasso	-0,03	-0,17	-0,13	-0,04	-0,09	-0,12	0,46	1,00			
Controle do incerto	0,05	-0,07	-0,00	-0,04	-0,06	-0,05	0,63	0,63	1,00		
Autossabotagem	-0,00	-0,16	-0,12	-0,00	0,03	0,08	0,17	0,37	0,36	1,00	
Desengajamento	-0,40	-0,49	-0,40	-0,33	-0,31	-0,36	0,23	0,31	0,38	0,44	1,00

De acordo com a teoria, os construtos autoeficácia e persistência mostram alto grau de correlação (BROADBENT, 2016; SCHUNK, 1995; SCHUNK; MEECE, 2006; SILVA et al., 2014), o que foi validado neste estudo (0,74). Já em Martin (2019), obteve correlação moderada (0,64); Cardoso (2017), correlação baixa (0,38) e Santos (2019), baixa correlação (0,33).

A teoria da orientação para o domínio indica que este é uma influência direta na motivação de realização (AMES, 1992; ATKINSON, 1964; COVINGTON, 2000; DWECK, 1986; NICHOLLS, 1984), fazendo com que os indivíduos busquem por elevar seu nível de conhecimento, fortalecer habilidades atuais e desenvolver novas (JANKE; NITSCHKE; DICKHÄUSER, 2015). Isto se destaca na alta correlação entre os construtos orientação para domínio e persistência (0,75). Entretanto, em Martin (2019) esta correlação foi baixa (0,48), o mesmo para Cardoso (2017) (0,17) e Santos (2019) (0,42).

Como era de se esperar, os pares planejamento x gestão dos estudos, planejamento x persistência e gestão dos estudos x persistência apresentaram correlação elevada (0,71) e moderada (0,60), (0,56) respectivamente. Concretizando a ideia teórica deste tripé que no caminho do esforço de aprender, ter sucesso e estabelecer objetivos os estudantes incluem estratégias de auto-observação, automonitoramento e autogravação (YOT-DOMÍNGUEZ; MARCELO, 2017).

A teoria destaca ainda que ansiedade e medo do fracasso e ansiedade e controle do incerto (DEEMER; MARTENS; BUBOLTZ, 2010; HEIMERDINGER; HINSZ, 2008; KADER, 2016; MARTIN; MARSH, 2003) deveriam apresentar alto índice de correlação. Contudo, esta pesquisa apresentou correlação baixa (0,46) para ansiedade e medo do fracasso e moderada (0,63) para ansiedade e controle do incerto. Martin (2019) também não atendeu as expectativas ao encontrar correlação baixa em ambos os pares (0,39) e (0,47), respectivamente. Enquanto Santos (2019) encontrou uma correlação de (0,18) para ansiedade e medo do fracasso, e de (0,35) para ansiedade e controle do incerto; Cardoso (2017) encontrou uma correlação de (0,15) para ansiedade e medo do fracasso e de (0,38) para ansiedade e controle do incerto; ou seja, patamares similares entre eles.

Os resultados encontrados neste trabalho tornam-se valiosos, porque, pela bibliografia estudada, não foi encontrada ferramenta similar - com isso, as tendências demonstradas aqui indicam que o modelo MES-UC pode ser útil para que as organizações. E embora a análise dos resultados tenha sido realizada com base metodológica com validade e confiabilidade testadas pelo autor, é ponderado dizer que este é um resultado inicial e pede por mais aplicação do método em outros estudos na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a intensidade dos principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-US de Martin (2019), originalmente criado para estudantes de nível universitário e aqui adaptado para o ambiente corporativo, comparando com os resultados de Martin e outros estudos no Brasil. A análise dos principais fatores mostra similaridade de resultados, levando a conclusão de que o modelo aplicado pode ser utilizado no ambiente corporativo a distância, porém, outros estudos devem fortalecer este entendimento.

Os fatores planejamento (64%) e ansiedade (66%) tiveram escores acima da linha de corte (74%), não confirmando as respectivas hipóteses. O construto ansiedade foi encontrado acima da linha de corte não só neste trabalho, mas também nos trabalhos de Santos (2019) (75%) e Cardoso (2017) (75%), bem como no do próprio Martin (2019) (69%), sendo contrário a compreensão proposta pelo modelo MES-UC, onde quanto menor melhor. Situação semelhante ao construto planejamento, onde por mais que o modelo indicasse escore maior como melhor, todos os estudos citados ficaram abaixo da linha de corte de 74%, proposta no

modelo original. Esta pesquisa encontrou escore de 64%, Santos (2019) teve 71%, Cardoso (2017) conseguiu 69% e o trabalho de Martin (2019) resultou em 63%.

Este estudo dedicou-se a trazer como contribuição teórica aplicar e comparar os resultados da escala MES-UC no ambiente acadêmico (para o qual foi originalmente criado) com o ambiente corporativo a distância, propondo-se a abrir portas para introduzir uma ferramenta que permita às organizações melhor planejar e desenvolver suas políticas de treinamento – já que, na literatura estudada, não foi encontrado ferramenta semelhante.

Como contribuição prática, trouxe uma melhor compreensão dos fatores de motivação e engajamento dos indivíduos, fazendo com que as organizações possam alocar seus recursos (tempo, dinheiro etc.) de forma mais estratégica, maximizando seus resultados, bem como ajudando os gestores de área a adequar as ações de treinamento, customizar planos de ação e melhorar a capacitação das pessoas na organização.

O presente trabalho reflete algumas limitações. A pesquisa foi realizada em uma única organização, de um único setor econômico, o que não permite generalizações. Ademais, a literatura estudada não apresentou estudos qualitativos, que podem ajudar na compreensão dos porquês por trás de cada resposta. O questionário foi distribuído através de *link* da ferramenta *Google* formulários, não havendo como controlar se todos que respondentes eram mesmo funcionários da empresa pesquisada. Este é um primeiro trabalho que adapta o modelo de Martin (2019) ao ambiente corporativo, consequentemente tendo uma amostra restrita em quantidade.

Sugere-se que estudos futuros considerem as limitações deste trabalho. Entre outras vertentes de análise, há espaço para uma pesquisa bibliográfica com uma janela de tempo significativa, para garantir que realmente não há uma escala similar que mensure os fatores de motivação e engajamento no ambiente corporativo.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 291–298, 2010.
- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 261–271, 1992.
- ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking. **Psychological Review**, v. 64, p. 359–372, 1957.
- ATKINSON, J. W. **An introduction to motivation**. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.
- BACCA, Jorge et al. Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 1486, 2018.
- BANDURA, A. **Pensamiento y acción**. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York, NY: Freeman Co, 1997.
- BEERY, R. G. Special Feature: Fear of Failure in the Student Experience. **The Personnel and Guidance Journal**, v. 54, n. 4, p. 191–203, dez. 1975.
- BRINT, S.; CANTWELL, A. M.; SAXENA, P. Disciplinary categories, majors, and undergraduate academic experiences: Rethinking Bok’s ““under-achieving colleges”” thesis. **Research on Higher Education**, v. 53, p. 1–25, 2011.
- BROADBENT, J. Academic success is about self-efficacy rather the frequency of use of the learning management system. **Australasian Journal of Educational Technology**,

v. 32, n. 4, p. 38–49, 2016.

BUTTS, M. M.; CASPER, W. J.; YANG, T. S. How important are work–family support policies? A meta-analytic investigation of their effects on employee outcomes. **Journal of Applied Physiology**, v. 98, n. 1, p. 1–25, 2013.

CARDOSO, R. **Motivação e engajamento dos estudantes de administração: análise e aplicação da escala de motivação e engajamento com graduandos de uma instituição de ensino superior do estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado em administração e desenvolvimento empresarial, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

CHODKIEWICZ, A. R.; BOYLE, C. Exploring the contribution of attribution retraining to student perceptions and the learning process. **Educational Psychology in Practice**, v. 30, n. 1, p. 78–87, 2014.

COLQUITT, J. A.; LEPINE, J. A.; NOE, R. A. Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. **The Journal of Applied Psychology**, v. 85, p. 678–707, 2000.

CONNELL, J. P. A new multidimensional measure of children’s perceptions of control. **Child Development**, v. 56, p. 1018–1041, 1985.

COVINGTON, M. V. The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. **The Elementary School Journal**, v. 85, n. 1, p. 5–20, set. 1984.

COVINGTON, M. V. **Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

COVINGTON, M. V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. **Annual Review of Psychology**, v. 51, p. 171–200, 2000.

COVINGTON, M. V.; BEERY, R. G. **Self-worth and school learning**. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

COVINGTON, M. V.; OMELICH, C. L. Achievement dynamics: The interaction of motives, cognitions, and emotions over time. **Journal Anxiety Research**, v. 1, n. 3, p. 165–183, jan. 1988.

CROOK, T. R. et al. Does Human Capital Matter? A Meta-Analysis of the Relationship Between Human Capital and Firm Performance. **Journal of Applied Physiology**, v. 96, n. 3, p. 443–456, 2011.

DE CASTELLA, K.; BYRNE, D.; COVINGTON, M. Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. **Journal of Educational Psychology**, v. 105, n. 3, p. 861–880, 2013.

DEEMER, E. D.; MARTENS, M. P.; BUBOLTZ, W. C. Toward a Tripartite Model of Research Motivation: Development and Initial Validation of the Research Motivation Scale. **Journal of Career Assessment**, v. 18, n. 3, p. 292–309, 15 ago. 2010.

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

DWECK, C. S. **Self-theories: Their role in motivation, personality, and development**. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2000.

EBOLI, M. et al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ECCLES, J. S. Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. **Educational Psychologist**, v. 44, p. 78–89, 2009.

ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, v. 34, n. 3, p. 169–189, 1999.

ELLIOT, A. J.; SHELDON, K. M. Avoidance achievement motivation: a personal goals analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 73, n. 1, p. 171–185, 1997.

FERRADÁS, M. DEL M.; FREIRE, C.; NÚÑEZ, J. C. Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. **European Journal of Psychology of**

Education, v. 32, n. 4, p. 669–686, 20 out. 2017.

FERREIRA, A.; VALÉRIO, J. N. DA S.; SOUZA, G. C. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS ORGANIZAÇÕES: A PERCEPÇÃO SOBRE O E-LEARNING EM UMA GRANDE EMPRESA NACIONAL. **EAD em FOCO**, v. 1, n. 1, p. 145–158, 15 abr. 2010.

FINK, A. **How to conduct surveys: A Step-by-step guide**. 6ª ed. California, CA: SAGE Publications, 2017.

FISHMAN, E. J.; HUSMAN, J. Extending attribution theory: Considering students' perceived control of the attribution process. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 4, p. 559–573, 2017.

FOWLEY JR, F. J. **Pesquisa de Levantamento**. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

FYRSTEN, S.; NURMI, J. E.; LYYTINEN, H. The role of achievement beliefs and behaviours in spontaneous reading acquisition. **Learning and Instruction**, v. 1610, p. 569–582, 2006.

GALLA, B. M.; AMEMIYA, J.; WANG, M. TE. Using expectancy-value theory to understand academic self-control. **Learning and Instruction**, v. 58, p. 22–33, 2018.

GEITZ, G.; BRINKE, D. J. TEN; KIRSCHNER, P. A. Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 146–158, 2016.

GIARAUS, C.; FURTMÜLLER, G.; GÜTTEL, WOLFGAN, H. The Hidden Power of Small Rewards: The Effects of Insufficient External Rewards on Autonomous Motivation to Learn. **Academy of Management Learning & Education**, v. 15, n. 1, p. 45–59, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GUAY, F.; RATELLE, C.; CHANAL, J. Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 233–240, 2008.

HEIMERDINGER, S. R.; HINSZ, V. B. Failure Avoidance Motivation in a Goal-Setting Situation. **Human Performance**, v. 21, n. 4, p. 383–395, 14 out. 2008.

HUTCHISON, M. A. et al. Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. **Journal of Engineering Education**, v. 95, p. 39–47, 2006.

JANG, H.; KIM, E. J.; REEVE, J. Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. **Learning and Instruction**, v. 43, p. 27–38, 2016.

JANKE, S.; NITSCHKE, S.; DICKHÄUSER, O. The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. **Teaching and Teacher Education**, v. 47, p. 184–194, 2015.

JENO, L. M. et al. Testing the novelty effect of an m-learning tool on internalization and achievement: A Self-Determination Theory approach. **Computers and Education**, v. 128, p. 398–413, 2019.

JONES, E. E.; BERGLAS, S. Control of Attributions about the Self Through Self-handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of Underachievement. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 4, n. 2, p. 200–206, 2 abr. 1978.

KADER, A. A. Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. **International review of economics education**, v. 23, n. 1, p. 40–46, 2016.

KLEIN, H. J.; NOE, R. A.; WANG, C. Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. **Personnel Psychology**, v. 59, p. 665–702, 2006.

LANDIM, C. M. DAS M. P. F. **Educação à Distância: Algumas Considerações**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.].

LATHAM, G. P.; PINDER, C. C. Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. **Annual Review of Psychology**, v. 56, n. 1, p. 485–516, 2005.

LI, X. et al. Chinese University students' motivation and engagement: their antecedents and outcomes. **Faculty of Education**, v. Doctor of, p. 274, 2013.

LIEM, G. A. D.; MARTIN, A. J. The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties, and Applied Yields. **Australian Psychologist**, v. 47, n. 1, p. 3–13, mar. 2012.

MARTIN, A. J. The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 11, p. 1–20, 2001.

MARTIN, A. J. Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. **Australian Journal of Education**, v. 14, p. 34–49, 2002.

MARTIN, A. J. **How to motivate your child for school and beyond**. Sydney, SD: Bantam, 2003a.

MARTIN, A. J. The relationship between parents' enjoyment of parenting and children's school motivation. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 13, n. 115–132, 2003b.

MARTIN, A. J. **How to help your child fly through life: The 20 big issues**. Sydney, SD: Bantam, 2005a.

MARTIN, A. J. Perplexity and passion: Further consideration of the role of positive psychology in the workplace. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 24, p. 203–205, 2005b.

MARTIN, A. J. The role of positive psychology in enhancing satisfaction, motivation, and productivity in the workplace. **Journal of Organizational Behavior Management**, v. 24, p. 113–133, 2005c.

MARTIN, A. J. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 2, p. 413–440, 2007.

MARTIN, A. J. Motivation and Engagement Across the Academic Life Span. **Educational and Psychological Measurement**, v. 69, n. 5, p. 794–824, 16 out. 2009.

MARTIN, A. J. **The Motivation and Engagement Workbook**. 19. ed. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com), 2019.

MARTIN, A. J.; GINNS, P.; PAPWORTH, B. Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? **Learning and Individual Differences**, v. 55, p. 150–162, 2017

MARTIN, A. J.; MARSH, H. W. Fear of failure: Friend or foe? **Australian Psychologist**, v. 38, n. 1, p. 31–38, 2003.

MCCLELLAND, D. C. **Human motivation**. New York, NY: Cambridge University Press, 1987.

MEISTER, J. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo, SP: Makron Books, 1999.

MEISTER, J. C.; WILLYERD, K. **The 2020 Workplace: How Innovative Companies Attract, Develop, and Keep Tomorrow's Employees Today**. New York, NY: HarperCollins, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: a systems view of online learning**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1996.

NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, v. 91, p. 328–346, 1984.

NOE, R. A. Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. **Academy of Management Review**, v. 11, p. 736–749, 1986.

NOE, R. A.; CLARKE, A. D. M.; KLEIN, H. J. Learning in the Twenty-First-

Century Workplace. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 1, n. 1, p. 245–275, 21 mar. 2014.

NOE, R. A.; SCHMITT, N. The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. **Personnel Psychology**, v. 39, p. 497–523, 1986.

OMMUNDSEN, Y. Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 2, n. 3, p. 139–156, jul. 2001.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate ? Review of Zimmerman ' s cyclical model of self-regulated learning of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 2, p. 450–462, 2014.

PELISSOLI, L.; LOYOLLA, W. **Aprendizado Móvel (M-LEARNING): dispositivos e cenários**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/074-TC-C2.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

PELLAS, N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. **Computers in Human Behavior**, v. 35, p. 157–170, 2014.

PETERS, M. A. Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 1, p. 1–6, 2017.

PINTRICH, P. R. Understanding self-regulated learning. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 1995, n. 63, p. 3–12, 1995.

RHODEWALT, F. Conceptions of Ability, Achievement Goals, and Individual Differences in Self-Handicapping Behavior: On the Application of Implicit Theories. **Journal of Personality**, v. 62, n. 1, p. 67–85, mar. 1994.

RODRÍGUEZ, S. et al. Relationship Between Students' Prior Academic Achievement and Homework Behavioral Engagement: The Mediating/Moderating Role of Learning Motivation. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. May, p. 1–10, 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 6 C, p. 54–67, 2000a.

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

SALAS, E. et al. The Science of Training and Development in Organizations. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 13, n. 2, p. 74–101, 12 jun. 2012.

SARASON, B. R.; SARASON, I. G.; PIERCE, G. R. **Social Support: An Interactional View**. Oxford: Wiley, 1990.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: **Self-efficacy, adaptation, and adjustment**. New Jersey, NJ: Plenum Press, 1995.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L. Self-efficacy development in adolescence. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, v. 5, n. 1, p. 71–96, 2006.

SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. **Motivation in education**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2008.

SHEKAREY, A. et al. The relation of self-efficacy and hardiness with the education progression among the sophomore girl students in a high school in Aleshtar city. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 5, p. 1905–1910, 2010.

SILVA, J. et al. Auto eficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 411–420, 2014.

SKINNER, E. A. et al. Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. **Handbook of motivation at school**, p. 223–

245, 2009.

STOCK, T.; SELIGER, G. Opportunities of Sustainable Manufacturing in Industry 4.0. **Procedia CIRP**, v. 40, n. 1, p. 536–541, 2016.

SUN, J. C. Y.; SYU, Y. R.; LIN, Y. Y. Effects of conformity and learning anxiety on intrinsic and extrinsic motivation: the case of Facebook course groups. **Universal Access in the Information Society**, n. 16, p. 273–288, 2017.

URDAN, T. Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 251–264, 2004.

WAGNER, E. Academic Motivation in College Students from Romania, Hungary and Germany. A Cross-Cultural investigation. **Transylvanian Journal of Psychology**, v. 13, n. 2, p. 121–163, 2012.

WANG, M. T. Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between perceived classroom environment, motivational beliefs, and interests. **Developmental Psychology**, v. 48, p. 1643–1657, 2012.

WEINER, B. Integrating social and personal theories of achievement striving. **Review of Educational Research**, v. 64, p. 557–573, 1994.

WIGFIELD, A. et al. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 3, p. 451–470, 1997.

WIGFIELD, A. et al. Development of achievement motivation. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). **Child and adolescent development: An advanced course**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2008. p. 406–434.

WIGFIELD, A.; ECCLES. Expectancy-value theory of motivation. **Educational Psychology**, v. 25, p. 68–81, 2000.

YIN, H.; WANG, W. Undergraduate students' motivation and engagement in China: an exploratory study. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 41, n. 4, p. 601–621, 2016.

YIN, H. What motivates Chinese undergraduates to engage in learning? Insights from a psychological approach to student engagement research. **Higher Education**, v. 76, n. 5, p. 827–847, 2018.

YOT-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C. University students' self-regulated learning using digital technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 14, n. 1, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82–91, jan. 2000.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, p. 166–183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 39, n. 2, p. 145–155, 2014.