

## **Uma Análise Motivacional, através da Teoria da Autodeterminação, dos Alunos Concluintes do Curso de Administração**

**MERYLISA FURLAN**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO)  
merylisa@agraria.com.br

## **Introdução**

A abordagem da Teoria da Autodeterminação é importante no contexto organizacional, principalmente na identificação do nível da motivação dos acadêmicos concluintes do curso de administração, pois estes indivíduos serão responsáveis pela gestão das organizações onde atuarão depois de formados. A Teoria da Autodeterminação considera as necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e conectividade, as quais promovem nos indivíduos ações intencionais ou motivadas (DECI; RYAN, 1985)

## **Problema de Pesquisa e Objetivo**

Em virtude da relação entre universidade e empresas, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes concluintes do curso de administração sob a ótica da Teoria Comportamental, mais especificamente através da perspectiva da Teoria da Autodeterminação? Portanto, o presente artigo tem por objetivo mensurar o nível da motivação dos estudantes dos períodos concluintes no ano de 2016, do curso de administração.

## **Fundamentação Teórica**

A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) emerge da motivação humana em seus aspectos qualitativos e determinantes. A motivação, na Teoria da Autodeterminação é interpretada como não sendo um fenômeno único, visto que as pessoas têm quantidades diferentes e também diferentes tipos de motivação. Isto é, variam não só em nível de motivação (quantidade de motivação), mas inclusive na orientação daquela motivação (tipo da motivação).

## **Metodologia**

Este artigo tem como abordagem metodológica o método quantitativo exploratório, através da técnica de coleta de dados com a aplicação de questionários junto aos alunos do curso de Administração de uma universidade estadual e faculdades particulares da cidade de Guarapuava, portanto trabalhou com dados transversais, visto que analisou o conjunto de informações obtido nas respostas dos alunos concluintes no ano de 2016.

Foi utilizado instrumento já validado em outras pesquisas.

## **Análise dos Resultados**

Através do Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados inicialmente 29 questões, que são a quantidade de questões contidas no questionário. Deste procedimento surgiram 9 fatores, que explicaram 65,362% da variabilidade total dos dados.

Além da análise fatorial, o presente estudo inovou ao incluir 3 réguas nas quais os acadêmicos assinalavam: (1) o grau de motivação global para concluir o curso de Administração; (2) o grau de motivação para dar seguimento nos estudos.

## **Conclusão**

O presente estudo utilizou a Análise de Fatores Exploratória reduzindo as questões aplicadas em 7 fatores que explicam 60,105% da variabilidade total dos dados, e o fator 1 foi o que obteve a maior média (5,72), no qual os estudantes demonstram automotivação, ou seja, sentem interesse, satisfação e prazer pelo simples ato de estudar, mas também consideram a coerência com seus objetivos, valores e regulamentos, além de haver um estágio de motivação moderadamente autônoma.

## **Referências Bibliográficas**

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

DECI, E. L. et al. M. Motivation in education: the self-determination perspective. The Educational Psychologist, 26, 325-346. 1991. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2016.

## **Uma Análise Motivacional, através da Teoria da Autodeterminação, dos Alunos Concluintes do Curso de Administração**

### **1 INTRODUÇÃO**

O comportamento humano tem sido um tema valorizado nas linhas de pesquisa de administração e de psicologia, pois faculta investigar questões sociais, pessoais e também profissionais nas organizações, visto que muitas das atitudes individuais dependem da motivação de cada um.

Tem-se por premissa que está intrínseco ao ser humano a necessidade de reconhecimento e sentir-se realizado, e isso faz com que busque sua evolução, seja ela profissional ou pessoal. Uma das formas de se atingir este objetivo é concluir um curso superior, que lhe oportunizará autorrealização e pode facilitar a melhor colocação no mercado de trabalho, uma remuneração melhor e conseqüentemente, maior qualidade de vida para si e sua família.

Estes são pontos que podem ser interpretados como expectativas por parte dos acadêmicos que estão concluindo seus cursos superiores, o que segundo Oliveira (2010) estaria incurso nos quatro fatores pelos quais alguém realiza uma atividade: disponibilidade, expectativa, incentivo e motivo.

Presume-se que após a conclusão de um curso superior, estas pessoas terão uma qualificação melhor e poderão contribuir com a evolução das organizações nas quais trabalham ou virão a trabalhar, influenciando-as e por elas sendo influenciados a partir de uma perspectiva da análise sistêmica, indicada por Morgan (1996), mediante a qual as organizações podem ser vistas como sistemas abertos e flexíveis, que devem ter força, a partir de seus membros para construírem seu futuro na sociedade em que estão inseridas.

No entanto, para que estes membros contribuam para as organizações, eles necessitam estar motivados, e a teoria da motivação é abordada pela teoria organizacional, através das ideias de pesquisadores, como Abraham Maslow, dentre outros, que defende que o processo de motivação depende de se permitir às pessoas atingirem recompensas que satisfaçam a suas necessidades pessoais buscando um completo crescimento e desenvolvimento, sendo que o crescimento pessoal ao mesmo tempo contribuiria para o atingimento dos propósitos ou metas estipuladas dentro das organizações.

Como teoria motivacional mais recente e com aplicabilidade no contexto organizacional e no âmbito acadêmico, tem-se a Teoria da Autodeterminação que considera as necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e conectividade, as quais promovem nos indivíduos ações intencionais ou motivadas (DECI; RYAN, 1985), gerando melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, além de que também a autodeterminação representa melhores resultados para as organizações onde estas pessoas atuam.

Diante disto, como os futuros profissionais que farão a gestão das organizações formam-se em instituições de ensino superior, torna-se importante a identificação da motivação no contexto acadêmico, pois conforme afirmam Falcão e Rosa (2008, p. 2), há uma diferença observada entre alunos universitários, onde alguns são “[...] preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura função [...]”, mas também existem alunos apáticos que apenas querem garantir sua aprovação sem necessariamente absorver todos os conhecimentos que poderiam, se estivessem totalmente motivados.

## 2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Em virtude desta relação entre universidade e empresas, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais são os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes concluintes do curso de administração sob a ótica da Teoria Comportamental, mais especificamente através da perspectiva da Teoria da Autodeterminação?**

Portanto, o presente artigo tem por objetivo mensurar o nível da motivação dos estudantes dos períodos concluintes no ano de 2016, do curso de administração na modalidade presencial, da Universidade Estadual e faculdades particulares da cidade de Guarapuava, localizada no estado do Paraná.

Dessa forma, justifica-se este estudo como uma forma de identificar, através da teoria comportamental, o nível motivacional dos futuros profissionais que administrarão as empresas da cidade e região, visto que Guarapuava é um centro universitário que fornece a mão de obra qualificada para toda a região.

Os resultados deste artigo poderão estimular o entendimento pelo meio acadêmico da realidade atual do nível motivacional dos estudantes concluintes do curso de Administração, e as informações poderão auxiliar em intervenções no meio educacional, visando que os estudantes tenham uma motivação autônoma e que estes alunos e futuros profissionais alcancem a autorrealização em suas vidas acadêmicas e na sequência em suas vidas profissionais na administração das empresas onde atuarão, pois conforme afirma Bernardes (1995, p. 17), “[...] é importante que os estudos comportamentais sejam levados a efeito dentro das organizações com o fim de fazer avançar os conhecimentos das ciências sociais e, também, tornar mais produtivos e satisfeitos seus participantes”.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a quantitativa, através de um levantamento survey, com a aplicação de questionário já validado em outras pesquisas relacionadas ao nível da motivação acadêmica, embasado na Teoria da Autodeterminação e que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), sendo que este instrumento mostrou-se, de acordo com Sobral (2003, p. 26), “[...] com consistência interna, estabilidade temporal, o que dá validade aos constructos”, considerando as pesquisas voltadas à mensurar a motivação acadêmica dos discentes (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Presencialmente foram aplicados questionários junto aos estudantes que concluirão o curso de Administração no ano de 2016, na Universidade Estadual e nas faculdades particulares da cidade de Guarapuava (164 participantes). Com o objetivo de destacar os resultados desta pesquisa e comparar com as pesquisas que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), os dados foram trabalhados no software SPSS através da análise fatorial, com a extração dos componentes principais, análises de consistência interna, além de estatísticas descritivas.

Com o objetivo de complementar o entendimento do nível motivacional dos acadêmicos, o presente artigo inovou ao incluir no questionário já validado, 03 réguas nas quais os acadêmicos assinalavam: (1) o grau de motivação global para concluir o curso de Administração; (2) o grau de motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado; (3) o grau de motivação em cursar outro curso de graduação.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Teoria Comportamental

A Escola de Relações Humanas revelou a complexidade do comportamento humano nas organizações, para além de estímulos motivacionais econômicos, que estaria ligado, também, às questões de ordem social e afetiva.

Após a Escola de Relações Humanas surgiram outros estudos que não consideravam o ser humano um ser passivo, sendo que este sempre estaria em busca de autorrealização, através de uma maneira dinâmica e ativa, com autonomia de pensamento, com o objetivo de conquistar seu autodesenvolvimento e realização (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 64).

Avançando nas ideias para além daquelas da Escola de Relações Humanas, parte-se do conceito de *homo socialis* para o conceito de *homo complexus*, pois de acordo com Motta e Vasconcelos (2004, p. 64), passou-se a considerar o “[...] *homo complexus* um indivíduo que tem necessidades ligadas ao seu ego, ao seu desenvolvimento pessoal, à sua aprendizagem e a sua realização”. E esta realização se daria através da inclusão social do ser humano através do trabalho.

Apenas deve-se ter ciência de que os interesses e objetivos dos indivíduos evoluem e se modificam com o decorrer do tempo, aquilo que era tão almejado em um momento pode ser alcançado e logo outra meta é redefinida, além de que a autorrealização é algo relativo e que se altera de pessoa para pessoa, pois as pessoas têm necessidades múltiplas e complexas, estes pontos reafirmam o conceito do *homo complexus*, inclusive, Bergamini (1976, p. 83), afirma que a personalidade das pessoas se modifica com o passar do tempo, pois se acumula “[...] todo um lastro de experiências vividas, conforme os diferentes aspectos ambientais, culturais e sociais que lhe apresentem”.

Além disso, de acordo com Bernardes (1995, p. 35), os indivíduos buscam satisfazer seus objetivos através da participação em organizações e estes objetivos podem variar “[...] conforme o tipo de influência da família e da sociedade onde nasceram e cresceram”.

Considerando a afirmação de que os seres humanos têm necessidades múltiplas, temos na teoria sobre a hierarquia de necessidades do psicólogo norte-americano Abraham Maslow que nasceu em 1908 e faleceu em 1970, e publicou a obra *A theory of human motivation* em 1943, a base para os estudos sobre o que motiva as pessoas. De acordo com este autor, existe uma hierarquia do atendimento das necessidades, sendo que o ser humano primeiramente buscará satisfazer as necessidades denominadas simples ou fundamentais, que são aquelas ligadas à fisiologia e à segurança do ser humano (comida, abrigo).

Depois de satisfazer estas necessidades básicas do primeiro e segundo estágio, o ser humano passa a buscar o atendimento a necessidades mais altas ou completas (aceitação/associação/pertencimento à grupos sociais). Por conseguinte, buscará satisfazer as necessidades de status ou do ego, para se sentir único, forte, confiante, capaz (OLIVEIRA, 2010, p. 220).

Maslow apresenta o ser humano como alguém que luta para satisfazer as suas necessidades numa busca pelo completo crescimento e desenvolvimento, sendo que este crescimento poderia contribuir com as organizações e seus propósitos e objetivos (MORGAN, 1996, p. 45). Sendo que, o ser humano estará motivado por fazer algo importante, ao se sentir útil, aplicando seus talentos, principalmente, porque a pessoa terá o “[...] sentimento de valor, orgulho, influência e importância [...]” (MASLOW, 2001, p. 20).

No alto da pirâmide de necessidades de Maslow está a necessidade mais difícil de ser satisfeita, que é a de autorrealização, que “[...] trata-se do desenvolvimento pleno do potencial

do indivíduo, um ideal a ser constantemente perseguido” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 64).

As ideias de Maslow acabaram por embasar vários estudos posteriores sobre teorias de motivação e liderança, entre estes estudos podem-se mencionar os trabalhos de Douglas McGregor com seus pressupostos da Teoria X e Teoria Y, na qual “[...] a administração é, principalmente, um processo de criação de oportunidades, de realização de potenciais, de remoção de obstáculos e de encorajamento ao crescimento” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004).

McGregor (apud BERGAMINI, 1976, p. 92), em seu trabalho dá enfoque semelhante à hierarquia das necessidades humanas, que igualmente terão como ponto culminante a “[...] autorrealização ou realização total das próprias potencialidades”.

Outro estudioso da motivação humana tomando como base as suas necessidades, Herzberg (apud MOTTA e VASCONCELOS, 2004, p. 72) enuncia os seguintes princípios: (1) **Princípio da Manifestação**: as necessidades humanas se manifestam por ordem de complexidade crescente; (2) **Princípio da Dominância**: a partir de que uma necessidade é satisfeita ela não motiva mais; (3) **Princípio da Frustração**: quando a necessidade mais baixa não é satisfeita, isto impede que se busque atingir uma necessidade de nível superior; (4) **Princípio da Insaciabilidade**: o nível de exigência das necessidades vai aumentando; (5) **Princípio da Identificação**: a sociabilização influencia o nível de exigência sobre as necessidades. Herzberg mostrou que a motivação das pessoas estaria relacionada aos fatores intrínsecos da atividade do indivíduo e também ao reconhecimento dado a ele (OLIVEIRA, 2010).

Outro autor da teoria motivacional foi David McClelland, o qual desenvolveu uma teoria contingencial, a questão motivadora relacionada a “[...] projeção de um estado, um objetivo ou uma condição futura que impulsiona, direciona e seleciona o comportamento do indivíduo, encaminhando suas ações em certa direção” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 75). McClelland apresentou três fatores que são importantes para entender o comportamento humano: (1) necessidade de realização; (2) necessidade de afiliação; (3) necessidade de poder.

Victor Vroom analisa a motivação a partir da tomada de decisões ou escolhas que os indivíduos fazem, levando em consideração três fatores, o primeiro deles é a valência, que seria o valor que a pessoa atribui ao resultado da escolha, o segundo é a instrumentalidade, ou seja, a percepção da compensação ou vantagem da escolha, e finalmente, o terceiro é a expectativa, que é aquilo que a pessoa espera obter, uma compensação ou determinada vantagem (OLIVEIRA, 2010). Enfim, entende-se que o indivíduo toma suas ações hoje, pensando em suas consequências ou recompensas no futuro.

Com base na teoria motivacional da expectativa de valência de Victor Vroom, exposta em seu livro *Work and motivation* de 1964, Porter e Lawler (1968) propuseram um modelo de motivação no trabalho intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade porque elas o acham interessante e obtêm satisfação espontânea da própria atividade. A motivação extrínseca, em contrapartida, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis tais como recompensas tangíveis ou verbais, de modo que a satisfação não vem da própria atividade, mas sim das consequências extrínsecas às quais a atividade levaria. Foi, portanto, este modelo de motivação intrínseca e extrínseca que fomentou o início da pesquisa com os estudos da Teoria da Autodeterminação. (GAGNÈ; DECI, 2005)

### 3.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*) emerge da motivação humana em seus aspectos qualitativos e determinantes. Surgiu do questionamento a respeito da oferta de uma recompensa a alguém por alguma atividade que ela faria de qualquer maneira, se isto afeta, negativamente, a criatividade e a qualidade daquilo que será realizado, além de uma redução da motivação intrínseca, ou seja, a motivação da atividade em si, pelo simples prazer de realizá-la.

Tem sido pesquisada e praticada por uma rede de pesquisadores de todo o mundo. Foi inicialmente desenvolvida pelo estudioso Edward L. Deci, desde 1971, juntamente com Richard M. Ryan, com contribuições conjuntas a partir de 1980, sendo elaborada e refinada por estudiosos de muitos países. Em conjunto e separadamente, Deci e Ryan têm promovido a Teoria da Autodeterminação através da teoria, pesquisa e sua formação contínua dos estudiosos. Têm-se aplicado a Teoria da Autodeterminação nos seguintes temas: educação; cuidados de saúde; relações; psicoterapia; psicopatologia; organizações; esportes e exercícios; metas; saúde e bem-estar; e meio ambiente.

A fundação da Teoria da Autodeterminação tem por base a meta-teoria organicista, ou seja, que assume um organismo ativo intrinsecamente orientado para dominar o ambiente e assimilar experiências em um conjunto unificado com os processos e as estruturas internas, referenciando desta forma a terminologia “auto”, por isto da denominação de Teoria da Autodeterminação, que promove, portanto a motivação e comportamento autônomo (DECI; RYAN, 2014).

A Teoria da Autodeterminação difere da teoria de Maslow. Embora haja a sugestão de ambas as teorias que existem necessidades psicológicas e fisiológicas universais, a Teoria da Autodeterminação não considera as necessidades em hierarquia como na teoria de Maslow, já que uma necessidade influencia a outra, ou seja, as pessoas não inerentemente trabalham para experimentar a autoestima, na verdade a autoestima é desenvolvida à medida que as suas necessidades psicológicas básicas estão satisfeitas (DECI; RYAN, 2014).

A motivação, na Teoria da Autodeterminação é interpretada como não sendo um fenômeno único, visto que as pessoas têm quantidades diferentes e também diferentes tipos de motivação. Isto é, variam não só em nível de motivação (quantidade de motivação), mas inclusive na orientação daquela motivação (tipo da motivação). Além da orientação da motivação que diz respeito as atitudes subjacentes e os objetivos que dão origem à ação, isto é, trata-se do porquê das ações (RYAN; DECI, 2000b).

A Teoria da Autodeterminação postula, com base em muitos anos de pesquisa, que há três necessidades psicológicas evoluídas (as necessidades de competência, autonomia e relacionamento), que são consideradas necessidades universais para bem-estar. A teoria é, de acordo com Deci e Ryan (2014, p. 16), “[...] uma teoria dialética que examina os seres humanos (ou seja, organismos proativos) para entender como eles funcionam para obter as suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas dentro de um contexto social que pode apoiar ou contrariar a necessidade de satisfação” (tradução livre nossa). Em geral, na medida em que as necessidades básicas estão mais satisfeitas, mais resultados positivos são previsíveis, e na medida em que as necessidades são mais frustradas, os resultados mais negativos são previstos.

Na Teoria da Autodeterminação há a separação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, sendo que na motivação intrínseca, o indivíduo realiza uma atividade pelo prazer ou interesse naquela determinada atividade, já a motivação extrínseca, em contraposição, é realizada em virtude da expectativa de resultado desta ação, ou seja, a atividade é entendida como uma maneira para alcançar determinados objetivos externos

desejáveis ou mesmo livrar-se daqueles indesejáveis. (DECI; RYAN, 1991; RYAN; DECI, 2000a; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

No trabalho de Gagné e Deci (2005, p. 336) é apresentada a figura que representa o *continuum* de autodeterminação (Figura 2), na qual são demonstrados os seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, iniciando com a desmotivação, que é ausência total de autodeterminação; os tipos de motivação extrínseca, que variam em seu grau de autodeterminação; e a motivação intrínseca, que é invariavelmente autodeterminada.

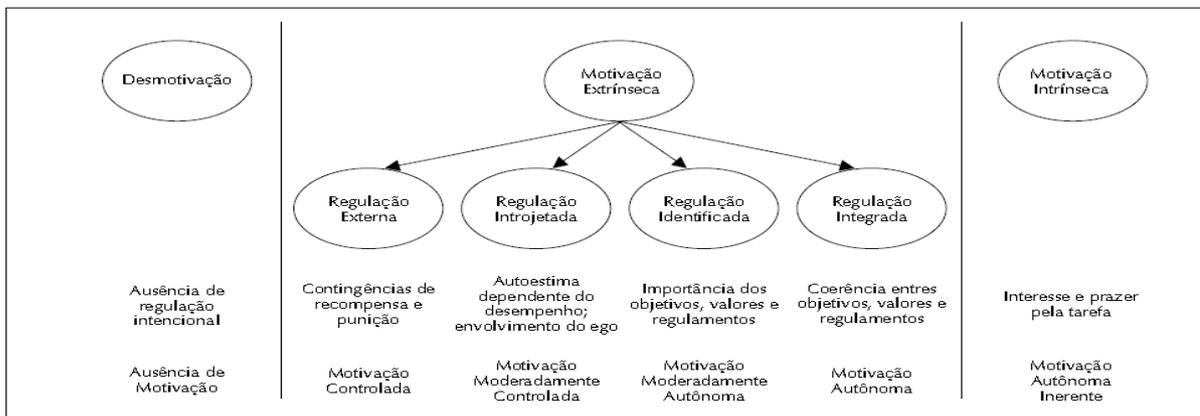


Figura 1: *Continuum* de autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005 apud LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013)

Retornando ao conceito de diferentes formas ou graus, a motivação extrínseca faz com que ocorram distintos níveis de internalização e integração de valores e regulação de condutas, refletindo diferentes graus de autonomia. De acordo com Sobral (2003, p. 25), “[...] uma motivação autônoma relaciona-se com mais qualidade no aprendizado, maior persistência e melhor ajuste psicológico dos aprendizes, do ensino primário ao ensino superior” (DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; DECI, RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECCI, 2000b).

A proposição fundamental da Teoria da Autodeterminação é que os seres humanos buscam sua evolução de suas necessidades psicológicas para serem competentes, autônomos, e relacionados com outros. Em contextos onde essas necessidades são satisfeitas, as pessoas de forma evidente demonstram uma motivação de alta qualidade e maior bem-estar. Inversamente, quando essas necessidades são frustradas, as pessoas demonstram motivação diminuída e sintomas de mal-estar (DECI; RYAN, 2014).

A Teoria da Autodeterminação é uma teoria motivacional abrangente e amplamente estudada que vê as necessidades psicológicas como necessidades humanas universais. Sendo que o ser humano buscará satisfazer estas necessidades obtendo assim um desempenho contínuo, de alta qualidade e para a saúde psicológica, caso isto não ocorra, ou seja, caso as necessidades não sejam satisfeitas haverá consequências negativas para este indivíduo (DECI; RYAN, 2000).

A conceituação das necessidades básicas ou fundamentais da Teoria da Autodeterminação pode ser utilizada para pesquisa em nível de tarefas específicas (por exemplo, fazer um plano estratégico), em nível de domínio (por exemplo, no trabalho), ou em nível global (ou seja, uma personalidade). Então, qualquer que seja o nível de análise, pode-se usar o grau de satisfação ou frustração das necessidades básicas para prever resultados no nível correspondente (DECI; RYAN, 2014).

Os indivíduos, portanto, na Teoria da Autodeterminação buscarão realizar tarefas que façam com que eles se sintam satisfeitos, considerando as três necessidades psicológicas

básicas, sendo a competência, a autonomia e o vínculo. Temos, portanto, no contexto social do caso de estudantes ou acadêmicos, as relações que podem trazer frustração, satisfação total ou parcial das necessidades que estes estudantes ou acadêmicos trazem consigo, das quais a motivação autônoma é contingente (RYAN; DECI, 2000a; 2000b).

#### 4 METODOLOGIA

Este artigo tem como abordagem metodológica o método quantitativo exploratório, através da técnica de coleta de dados com a aplicação de questionários junto aos alunos do curso de Administração de uma universidade estadual e faculdades particulares da cidade de Guarapuava, portanto trabalhou com dados transversais, visto que analisou o conjunto de informações obtido nas respostas dos alunos concluintes no ano de 2016.

A amostragem foi a não probabilística, sendo que de acordo com Freitas et al. (2000, p. 106), este tipo de amostra “[...] é obtida a partir de algum tipo de critério, e nem todos os elementos da população têm a mesma chance de ser selecionados, o que torna os resultados não generalizáveis”, mas este tipo de amostra tem a sua conveniência quando se quer analisar um grupo específico, como é o caso deste artigo que tem o foco nos alunos concluintes do curso de Administração. Portanto, foram aplicados os questionários junto aos estudantes que concluirão o curso de Administração no ano de 2016, na Universidade Estadual e nas faculdades particulares da cidade de Guarapuava (164 participantes), dessa forma foi utilizada amostra por conveniência direcionada para os alunos concluintes do curso de administração (FINK, 1995; BICKMAN; ROG, 2009).

Os questionários foram aplicados pessoalmente nas turmas do curso de Administração que concluirão o curso em 2016, sendo aplicado na Universidade Estadual, a qual tem uma turma no período da manhã e uma turma no período da noite, além da aplicação em outras 2 faculdades particulares que têm turmas apenas no período noturno. Após ter acesso às salas de aula com a autorização dos coordenadores dos cursos e dos professores que estavam ministrando aula, foi esclarecido aos alunos o objetivo do estudo, e assegurado o sigilo das informações e também a liberdade caso eles não quisessem responder, no entanto, todos prontamente se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

A amostra foi composta de 164 participantes, tendo o seguinte perfil: quanto a gênero: 74 respondentes do sexo masculino (45%) e 90 respondentes do sexo feminino (55%); quanto a faixa etária: 1 respondente (0,6%) até 19 anos; 139 respondentes (84,8%) de 20 anos à 30 anos; 24 respondentes (14,6%) acima de 30 anos, sendo a idade mínima 19 anos e 60 anos a máxima, com desvio padrão de 5,55 e média de 25 anos; quanto ao estado civil: 116 respondentes (71%) são solteiros, 47 respondentes (28% são casados) e apenas uma pessoa é divorciada; quanto a instituição: 51 respondentes (31%) são da universidade estadual pública e 113 respondentes (69%) são das universidades particulares; quanto ao turno: 23 respondentes (14%) estudam no turno da manhã e 141 respondentes (86%) estudam no turno da noite; quanto ao emprego: 136 respondentes (83%) afirmaram estarem trabalhando atualmente e 28 respondentes (17%) não trabalham atualmente.

O questionário utilizado teve por base os questionários das pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), sendo que o primeiro tinha como objetivo investigar estudantes universitários matriculados em vários cursos da região no norte do Paraná, de três universidades públicas, já o segundo tinha como foco identificar os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis de uma única universidade pública, objetivos similares ao deste trabalho, a diferença é que o presente trabalho foca nos alunos concluintes do curso de administração, investigando todas as

instituições de ensino superior que formarão administradores na cidade de Guarapuava em 2016.

Portanto, foi utilizado instrumento já validado em outras pesquisas relacionadas ao nível da motivação acadêmica, embasado na Teoria da Autodeterminação e que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), sendo que este instrumento mostrou-se, de acordo com Sobral (2003, p. 26), “[...] com consistência interna, estabilidade temporal, o que dá validade aos constructos”, considerando as pesquisas voltadas à mensurar a motivação acadêmica dos discentes (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Foi utilizada a Análise de Fatores Exploratória, para reduzir as informações/dados das respostas no questionário relacionadas à motivação dos acadêmicos, pois de acordo com Field (2009, p. 553), “[...] nas ciências sociais, geralmente tentamos medir coisas que não podem ser medidas diretamente (as chamadas variáveis latentes ou constructos) [...]”, por exemplo, a motivação das pessoas, que é o objetivo deste artigo.

A técnica de Análise de Fatores tem três principais aplicações: (1) compreender um conjunto de dados; (2) elaborar um questionário para mensurar uma variável subjacente; (3) reduzir o tamanho dos dados para que seja mais fácil interpretá-los, mas mantendo o máximo possível da base original da informação.

Foram calculados os coeficientes de correlação e criada a matriz-R, para verificar a existência de coeficientes de correlação altos entre os subconjuntos de variáveis, que expliquem dimensões comuns relacionada aos fatores ou variáveis latentes (FIELD, 2009).

O questionário utilizado neste trabalho foi a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013). O instrumento contém 29 afirmações, que deveriam ser avaliadas pelos acadêmicos, utilizando a escala de Likert de 07 pontos (01 Discordo Totalmente a 07 Concordo Totalmente).

Destacando que a escala de Likert, de acordo com Cummins e Gullone (2000), são confiáveis, válidas e sensíveis. Visto que ao analisar uma questão ou afirmação, a pessoa que está respondendo irá processar em sua mente os dados disponíveis e as suas respostas dependerão das influências que poderão impactar em suas respostas.

As questões do instrumento tem por referência o *Continuum* de autodeterminação de Gagnè e Deci (2005), sendo que cada questão busca correlacionar o conjunto de itens que verifica três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), juntamente com os três tipos da motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação), além da ocorrência da Desmotivação.

Foi utilizado o cálculo de  $\alpha$  Cronbach para validar a confiabilidade do questionário utilizado, visto que confiabilidade quer dizer que a escala utilizada no questionário reflete o constructo que se quer medir, ou seja, mantendo todas as outras informações iguais uma pessoa (ou aqueles que pensam de forma semelhante) sempre responderá aquela questão da mesma maneira no futuro. “Em termos estatísticos, a maneira padrão para analisar a confiabilidade é baseada na ideia de que itens individuais (ou um conjunto de itens) devem produzir resultados consistentes em todo o questionário” (FIELD, 2009, p. 594).

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira ação a se fazer na Análise Fatorial Exploratória é verificar se a matriz de dados é sujeita a fatoraçoão, ou seja, se os dados podem ser analisados através da análise

fatorial (PASQUALI, 1999). Para verificar esta questão foi utilizada a medida de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), sendo que o valor deve ser superior a 0,5 e no teste de Bartlett para a esfericidade ser significativa, o valor de “Sig.” deve ser menor do que 0,05 (FIELD, 2009). Considerando as respostas das 29 questões do questionário e os 164 questionários respondidos, foi encontrado o valor da Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem de 0,708, e no teste de Bartlett para a esfericidade o Sig foi igual a 0, portanto, entende-se que os dados podem ser fatorados.

**Teste de KMO e Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,708
	Qui-quadrado aprox.	1177,205
Teste de esfericidade de Bartlett	Df	406
	Sig.	,000

Figura 2: Teste de KMO e Bartlett  
 Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Através do Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados inicialmente 29 questões, que são a quantidade de questões contidas no questionário. Deste procedimento surgiram 9 fatores, que explicaram 65,362% da variabilidade total dos dados, como está demonstrado no Figura 3.

Fator	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,269	18,171	18,171
2	4,086	14,090	32,261
3	2,005	6,914	39,175
4	1,724	5,946	45,120
5	1,384	4,774	49,894
6	1,193	4,112	54,006
7	1,147	3,955	57,961
8	1,088	3,752	61,712
9	1,058	3,650	65,362

Figura 3: Fatores.  
 Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Buscando reduzir o número de fatores para 7 que são o número de fatores da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), foi feito a saída do SPSS, além que que foi identificada inconsistência em 4 questões do questionário, que geraram erros de interpretação (q1 = Sinceramente, eu não sei por que venho à faculdade; q4 = Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes; q9 = Eu já tive boas razões para vir à faculdade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar; e q18 = Porque o acesso ao conhecimento se dá na faculdade), as quais foram retiradas da análise, dessa forma o valor da Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem aumentou de 0,708 para 0,713, e no teste de Bartlett para a esfericidade o Sig manteve-se igual a 0, portanto,

**Teste de KMO e Bartlett**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,735
	Qui-quadrado aprox.	924,380
Teste de esfericidade de Bartlett	Df	300
	Sig.	,000

Figura 4: Teste de KMO e Bartlett  
 Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Com a redução para 25 questões, os 7 fatores no Método de Análise dos Componentes Principais explicam 60,105% da variabilidade total dos dados, como está demonstrado no Figura 5.

Fator	Total	% de variância	% cumulativa
F1	4,638	18,553	18,553
F2	3,703	14,812	33,365
F3	1,878	7,514	40,879
F4	1,441	5,766	46,645
F5	1,210	4,841	51,486
F6	1,125	4,500	55,986
F7	1,030	4,119	60,105

Figura 5: Fatores no métodos de Análise dos Componentes.  
Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>								
Descrição da Questão	Questão	Componente						
		F1 Intrínseca Integrada Identif.	F2 Introjetad	F3 Desmot Extern	F4 Identif. Externa Introjetad	F5 Externa	F6 Desmot Integrada Identif.	F7 Externa
Venho à faculdade porque é isso que escolhi para mim	Q27	,815						
Porque estudar amplia os horizontes	Q26	,759						
Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério	Q22	,648						
Porque gosto muito de vir à faculdade	Q21	,638						
Venho à faculdade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem	Q24	,632						
Porque para mim a faculdade é um prazer	Q17	,588						
Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	Q20		,835					
Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa comprometida	Q10		,754					
Venho à faculdade porque quando sou bem sucedido me sinto importante	Q15		,643					
Venho porque é isso que esperam de mim	Q8		,546					
Venho à faculdade para comprovar que sou mesmo capaz de completar meu curso	Q5		,508					
Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade	Q7			,726				
Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade	Q16			,724				
Eu não vejo por que devo vir à faculdade	Q13			,694				
Venho à faculdade para não ficar em casa	Q6			,624				
Venho à faculdade porque a presença é obrigatória	Q11			,508				
Venho à faculdade porque acho que a frequência deve ser obrigatória	Q2				,768			
Venho à faculdade para não receber faltas	Q3				,763			
Venho à faculdade para conseguir o diploma	Q14				,467			
Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso	Q23				,450			
Estar entre meus colegas é o principal motivo pelo qual venho à faculdade	Q29					,865		
Porque o acesso ao conhecimento se dá na faculdade	Q19						,627	
Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas	Q25						,434	
Porque a educação é um privilégio	Q12						,404	
Venho à faculdade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	Q28							,793

Método de extração: Análise do Componente principal.  
Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.  
a. Rotação convergida em 9 iterações.

Figura 6: Matriz de componente rotativa  
Fonte: elaborado pelos autores (2016)

O gráfico de Scree, representado na Figura 7, com os componentes principais e autovalores, indica a inclinação da reta com o ponto de rotação de cada fator encontrado.

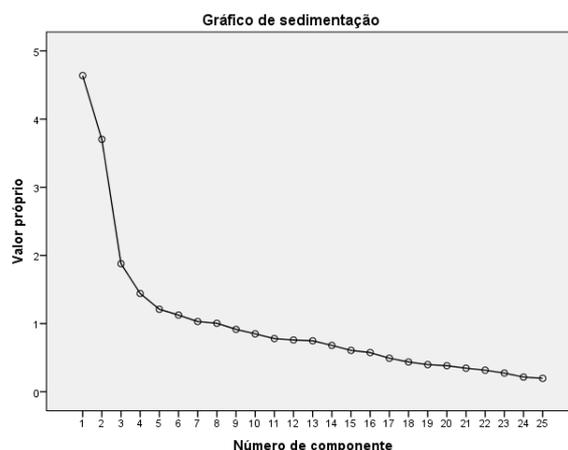


Figura 7: Gráfico de Scree.  
 Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Com a manutenção de 25 questões, os resultados encontrados foram coerentes com os outros estudos da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) aplicados por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), no entanto, a composição foi um pouco diferente.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
	Intrínseca Integrada Identif.	Introjetad	Desmot Extern	Identif. Externa Introjetad	Externa	Desmot Integrada Identif.	Externa
Autovalores ( <i>engvalue</i> )	4,638	3,703	1,878	1,441	1,21	1,125	1,03
% Variância explicada	18,553	14,812	7,514	5,766	4,841	4,5	4,119
% Variância Acumulada	18,553	33,365	40,879	46,645	51,486	55,986	60,105
Alfa de Cronbach	0,631	0,573	0,594	0,547	0,606	0,596	0,637

Figura 8: Quadro com componentes.  
 Fonte: elaborado pelos autores (2016)

O fator 1 teve as questões de “motivação intrínseca” (q17 = Porque para mim a faculdade é um prazer; q 21 = Porque gosto muito de vir à faculdade), “motivação extrínseca por regulação integrada” (q26 = Porque estudar amplia os horizontes; q27 = Venho à faculdade porque é isso que escolhi para mim), além da “motivação extrínseca por regulação identificada” (q22 = Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério; q24 = Venho à faculdade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem). Sendo que o fator 1 alcançou a média de 5,72, apresentada no quadro 7, corroborando os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), indicando que os alunos estão intrinsecamente motivados, ou seja, tem interesse e prazer nos estudos de maneira autônoma inerente, mas também estão motivados por fatores externos, visto que, apresentaram motivação extrínseca por regulação integrada, no qual consideram a coerência com seus objetivos, valores e regulamentos, além de que houve neste estudo, uma avaliação diferenciada dos estudos anteriores, identificando que os estudantes concluintes do curso de administração da cidade de Guarapuava, consideram no fator 1 também itens da motivação extrínseca por regulação identificada, que é considerada por Gagné; Deci (2005) como o estágio de motivação moderadamente autônoma.

O fator 2 agrupou somente itens da “motivação extrínseca por regulação introjetada” (q5 = Venho à faculdade para comprovar que sou mesmo capaz de completar meu curso; q8 = Venho porque é isso que esperam de mim; q10 = Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa comprometida; q15 = Venho à faculdade porque quando sou bem sucedido me sinto importante; q20 = Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos), neste estudo a média foi superior aos outros estudos. Esta motivação é originada de pressões que os estudantes sofrem externamente, e consideram a autoestima dependendo do desempenho, no qual há o envolvimento com o ego, isto deve-se provavelmente ao fato de que este estudo aplicou os questionários junto à alunos que estão concluindo sua graduação, sendo que estes já estão vislumbrando a conclusão da graduação.

O fator 3 englobou as questões de “desmotivação” (q7 = Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade; q13 = Eu não vejo por que devo vir à faculdade; q16 = Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade), e foi o segundo com a menor média (1,81), corroborando com os outros estudos, demonstrando que as questões realmente evidenciam quando os alunos estão desmotivados. Quando a média é baixa, isto significa que poucos estudantes se identificam como desmotivados. Neste estudo, diferentemente dos anteriores, o fator 3 também englobou as questões de “motivação extrínseca por regulação externa” (q6 = Venho à faculdade para não ficar em casa; q11 = Venho à faculdade porque a presença é obrigatória), o que demonstra uma correlação quando os alunos estão desmotivados e se sentem obrigados a vir para a graduação.

No fator 4 houve uma mescla de itens da “motivação extrínseca por regulação identificada” (q2 = Venho à faculdade porque acho que a frequência deve ser obrigatória), “motivação extrínseca por regulação externa” (q3 = Venho à faculdade para não receber faltas; q14 = Venho à faculdade para conseguir o diploma) e “motivação extrínseca por regulação introjetada” (q23 = Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso).

No fator 5 é apenas de uma questão da “motivação extrínseca por regulação externa” (q29 = Estar entre meus colegas é o principal motivo pelo qual venho à faculdade) demonstrando a interação social dos alunos como sendo algo importante para eles. O fator 6 também mesclou itens da “desmotivação” (q19 = Eu não vejo que diferença faz vir à faculdade), “motivação extrínseca por regulação identificada” (q25 = Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas) e “motivação extrínseca por regulação integrada” (q12 = Porque a educação é um privilégio), misturando dessa forma vários itens destoou das pesquisas anteriores.

O fator 7 apenas considera uma questão da “motivação extrínseca por regulação externa” (q28 = Venho à faculdade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar), e é o que representou a menor média, diferentemente dos estudos anteriores, este item é interessante, pois demonstrando a menor média (1,27), isto quer dizer que menos estudantes se identificaram com esta afirmação, importante verificar que dos 164 respondentes, apenas 3 estudantes responderam concordando totalmente com esta questão, sendo que 2 afirmaram não trabalhar atualmente, então a maioria (para não afirmar que quase a totalidade) dos alunos não correlaciona os estudos como sendo uma facilidade para não trabalhar, isto também deve-se provavelmente ao fato dos respondentes serem alunos concluintes, que já vislumbram o mercado de trabalho como algo importante.

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
F1 Intrínseca/Integrada/Identif.	1,00	7,00	5,2716	1,03543
F2 Introjetada	1,00	7,00	4,0765	1,02064
F3 Desmotiva/Externa	1,00	7,00	1,8147	0,94723
F4 Identif./Externa/Introjetad	1,00	7,00	3,1667	1,29501

F5 Externa	1,00	7,00	3,5276	1,85030
F6 Desmot/Integrada/Identif.	1,00	7,00	4,1309	0,99376
F7 Externa	1,00	7,00	1,2761	0,97048

Figura 9: Quadro com componentes.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Além da análise fatorial, o presente estudo inovou ao incluir 3 réguas nas quais os acadêmicos assinalavam: (1) o grau de motivação global para concluir o curso de Administração; (2) o grau de motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado; (3) o grau de motivação em cursar outro curso de graduação.

Para o grau de motivação global para concluir o curso de Administração média ficou em 89%, identificando que existem 6 alunos dos 164 respondentes que estão tendenciosos em 50 % em não concluir o curso de administração, sendo que não há correlação à esta motivação de desistência à instituição, turno, sexo, se trabalha atualmente, estado civil ou idade, demonstrando que a motivação para a desistência não tem causa comprovada (pelo menos não neste instrumento), mas importante ressaltar que a grande maioria demonstra-se motivada a concluir o curso.

Quanto a motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado, a média desta motivação foi de 78%, sendo que 100 dos 164 respondentes tem pelo menos 80% de motivação para continuar se especializando. Já para avaliar o grau de motivação em cursar outro curso de graduação a média para esta motivação foi de 65%, destacando que 70 dos 164 respondentes tem pelo menos 80% de motivação para cursar outro curso de graduação.

## 6 CONCLUSÃO

Tendo em vista a importância da verificação do nível motivacional dos futuros profissionais que administrarão as empresas da cidade e região, visto que Guarapuava é um centro universitário que fornece a mão de obra qualificada para toda a região, o presente estudo buscou verificar os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes concluintes do curso de administração sob a ótica da Teoria Comportamental, mais especificamente através da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, tendo como base estudos anteriores que utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

O presente estudo utilizou a Análise de Fatores Exploratória reduzindo as questões aplicadas em 7 fatores que explicam 60,105% da variabilidade total dos dados, e o fator 1 foi o que obteve a maior média (5,72), no qual os estudantes demonstram automotivação, ou seja, sentem interesse, satisfação e prazer pelo simples ato de estudar, mas também consideram a coerência com seus objetivos, valores e regulamentos, além de haver um estágio de motivação moderadamente autônoma, em outras palavras, os alunos concluintes de administração estão auto motivados mas também vislumbram a conclusão do curso como forma de obter benefícios profissionais futuros, recordando que os comportamentos têm como norteadores o ambiente que ofertam formas de subsídios às necessidades psicológicas, sendo as três formas de necessidades: competência, autonomia e relacionamento, e que são consideradas necessidades universais para bem-estar, mas podem variar ao nível e tipo de motivação (SOBRAL, 2003; DECI; RYAN, 2014).

O presente estudo utilizou questionário já validado em outras pesquisas anteriores (FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013), sendo possível comparar e identificar a existência de vários tipos de motivação que leva os estudantes a cursarem o curso de administração e buscarem sua conclusão. Sendo que, em 32% dos alunos concluintes a motivação intrínseca é alta (onde há o autodesenvolvimento) e apenas 1,2% estão totalmente desmotivados.

Dessa forma, os resultados encontrados neste estudo podem fomentar ações por parte das 3 instituições pesquisadas, onde a motivação junto aos alunos concluintes deve se manter alta, principalmente na motivação intrínseca, sendo que esta envolve a motivação dos acadêmicos no próprio estudo, para que eles o considerem interessante, e assim obtenham a satisfação espontânea da própria atividade e realmente absorvam todos os conhecimentos que necessitarão em suas vidas profissionais como gestores das organizações onde atuarão.

Além disso, o presente artigo demonstrou que 60,97% dos alunos pretende continuar se especializando, diante disto, as instituições podem promover cursos de especialização e mestrado para que estes alunos deem continuidade em seu aperfeiçoamento, para que estejam preparados para o mercado de trabalho cada vez mais exigente, fomentando sempre a motivação intrínseca e o autodesenvolvimento.

Como sugestão de pesquisas futuras, sugere-se a replicação deste estudo para os outros cursos de Ciências Sociais Aplicadas, além de também replicar em outros anos de formação do curso de Administração para verificar a evolução da motivação dos alunos durante a graduação. E também, conforme sugere Boruchovitch (2008 apud LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013), seria interessante a investigação junto aos estudantes através de técnicas qualitativas como, por exemplo, entrevistas e observação do comportamento dos estudantes, pois dessa forma seria possível um melhor entendimento das questões motivacionais.

## 7 REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C.W. **Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento humano na empresa**. São Paulo: Atlas, 1976.

BERNARDES, C. **Sociologia aplicada à administração: gerenciando grupos nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

BICKMAN, L.; ROG, D. J. **Handbook of Applied Social Research Methods**. 2 ed. Sage Publications. 2009.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Elementos de comportamento organizacional**. Sao Paulo: Pioneira, 1992.

CAMPELL, D. J. Task complexity: a review and analysis. **Academic Management Review**.

n. 13, v. 1, p. 40-52, 1988. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/243768060\\_Task\\_Complexity\\_A\\_Review\\_and\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/243768060_Task_Complexity_A_Review_and_Analysis)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CHANLAT, J.F. **O individuo na organização: dimensões esquecidas**. Tradutor: Arakcy Martins Rodrigues. São Paulo: Atlas, 1994.

CUMMINS, R. A.; GULLONE, Eleonora. Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In. **Second International Conference on**

**Quality of Life in Cities, Singapore, 2000**. Disponível em: <<http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/qol-in-cities-likert-scales-2000.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

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

- DECI, E. L. et al. M. Motivation in education: the self-determination perspective. **The Educational Psychologist**, 26, 325-346. 1991. Disponível em: <[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991\\_DeciVallerandPelletierRyan\\_EP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences** 8, 165-183. 1996. Disponível em: <[http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung\\_Deci\\_Ryan\\_Williams\\_1996.pdf](http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_Williams_1996.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. **Nebraska Symposium on Motivation**, 1990. (Vol. 38): Perspectives in Motivation. Lincoln e London: University of Nebraska Press, 237-288. 1991. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/21026291\\_A\\_Motivational\\_Approach\\_to\\_Self\\_Integration\\_in\\_Personality](https://www.researchgate.net/publication/21026291_A_Motivational_Approach_to_Self_Integration_in_Personality)>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227-268. 2000. Disponível em: <[http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan\\_2000.pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York, NY: Oxford University Press. 2014. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001/oxfordhb-9780199794911-e-003>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- ENGELMANN, E.. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2016.
- FINK, A. **How to sample in Surveys**. Thousand Oaks. Sage. 1995.
- FREITAS, H. et al. . O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo v. 35, n. 3, p. 105-112, jul/set 2000. Disponível em: <[http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num\\_artigo=269](http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=269)>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- FALCAO, D.F.; ROSA, V. V.. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: Uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: **XXXII Encontro da Anpad**, 2008, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A789.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, 26, 331-362. 2005. Disponível em: <[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005\\_GagneDeci\\_JOB\\_SDTtheory.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2016.
- GUIMARÃES, S. É.R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Ilha do Fundão, 13 (1), 101-113, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- HESKETH, J.L. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Livros Tecnicos e científicos, 1981.
- KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizacoes**: o homem rumo ao século XXI. 2.ed. Sao Paulo: Atlas, 1999.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S.. Teoria da Autodeterminação: Uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. São Paulo: **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. n. 140,

p. 44-53, 1932. Disponível em: <[http://www.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](http://www.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)>. Acesso: 13 mar. 2016.

MASLOW, A.H. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**. v. 101, n. 2, p. 343-352, 1956. Disponível em:

<<http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Seven%20Psych%20Review%201955.pdf>>. Acesso: 13 mar. 2016.

MORGAN, G. **A natureza entra em cena: as organizações vistas como organismos. Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. Teoria geral da administração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

OLIVEIRA, M. A. **Comportamento organizacional para gestão de pessoas: como agem as empresas e seus gestores**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PASQUALI, L.. **Análise fatorial: um manual teórico-prático**. Brasília: Editora UnB, 1999.

PORTER, L. W; LAWLER, E. E. III. **Managerial attitudes and performance**. Homewood, IL: Irwin-Dorsey. 1968.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000a). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-78. 2000a. Disponível em:

<[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.

**Contemporary Educational Psychology**, 25, 54-67. 2000b. Disponível em:

<<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SOBRAL, D. T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19(1), 25-31. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n100.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

VALLERAND, Robert J.; PELLETIER, Luc G.; BLAIS, Marc R.; BRIÈRE, Nathalie M.; SENÉCAL, Caroline; VALLIÈRES, Evelyne F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement** 52, 1003-1017. 1992. Disponível em:

<[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992\\_VallerandPelletierBlaisBriere\\_EPM.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SOUZA, I. C. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil. 2008. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000135341>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M.. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: **XXXII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 6 a 10 de 2008. Disponível em:

<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VALLERAND, R. et al. . On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement** 53, 160-172. 1993. Disponível em:

<[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993\\_VallerandPelletierBlaisBriere\\_EPM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.