

**FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS
CONTÁBEIS E CIÊNCIAS ECONÔMICAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

VANIA REGINA MORÁS

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

NELSON HEIN

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

Agradecimento à órgão de fomento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

FATORES DE MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E CIÊNCIAS ECONÔMICAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é tema que vem sendo discutido nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, a aprendizagem tem sido um agente de motivação ao acadêmico (LOPES *et al.*, 2015). Deste modo, a motivação no contexto escolar tem sido destaque em vários estudos, com o intuito de encontrar formas de influenciar os estudantes a incrementarem seu envolvimento em atividades de aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002).

A motivação dos discentes é considerada uma energia positiva no processo ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, tanto em relação à quantidade de tempo que dedicado ao estudo, como também ao desempenho escolar e realizações acadêmicas vivenciadas, causa importante de satisfação imediata em suas vidas (MALAVASI; BOTH, 2005; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Guimarães e Boruchovith (2004) descrevem que a motivação no contexto acadêmico é considerada um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho acadêmico. Um estudante motivado está ativamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, engajando-se e desenvolvendo tarefas desafiadoras (LOERA; NAKAMOTO, 2013; YU; MARTIN, 2014)

Para tanto, a autodeterminação toma como base os princípios de avaliação de diferentes manifestações de motivação que podem implicar no processo de ensino-aprendizagem (RYAN; DECI, 2000; PENNA, 2001; REEVE; SICKENIUS, 1994; SOBRAL, 2003). Deste modo, a Teoria da Autodeterminação tem sido bastante discutida no campo da motivação voltada para a aprendizagem escolar. Evidencia-se que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação (SCHUNK, 1991; REEVE; SICKENIUS, 1994; WECHSLER, 2007).

Conforme a Teoria da Autodeterminação, as motivações dos indivíduos diferem, sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação dos estudantes para a aprendizagem um fenômeno complexo (WEHMEYER, 1992; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Poucas pesquisas brasileiras foram realizadas sobre a motivação acadêmica no ensino superior, apresentando-se uma lacuna no que diz respeito a conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos universitários brasileiros (GUIMARÃES, BZUNECK, 2008). Essa lacuna é observada, principalmente, quando se analisa o contexto administrativo, contábil e econômico em conjunto, uma vez que a área possui peculiaridades epistemológicas que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem (NJOKU, HEIJDEN, INANGA, 2010).

Devido a importância de abordar o tema motivação e a teoria da autodeterminação no contexto acadêmico com universitários, apresenta-se a seguinte questão problema: quais são os fatores de motivação acadêmica dos estudantes de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação? Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os fatores de motivação acadêmica dos estudantes de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação, utilizando como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) e posteriormente Leal, Miranda e Carmo (2012).

Visando a importância da discussão sobre o tema, o estudo busca contribuir com uma análise sobre os fatores que motivam os acadêmicos a irem à universidade e dedicar-se aos estudos. Os resultados podem auxiliar no entendimento e busca de estratégias que conduzam o

estudante ao desenvolvimento de habilidades e potenciais acadêmicos remetendo ao bem-estar pessoal e bom desempenho profissional.

Estudos nacionais e internacionais têm pesquisado sobre a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000; REEVE; SICKENIUS, 1994; SOBRAL, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2002; WEHMEYER *et al.*, 2003; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GAGNÉ; DECI, 2005; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; OLIVEIRA *et al.*, 2010; NIEMIEC; RYAN, 2009; APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010; DECI; RYAN, 2011; LOPES *et al.*, 2015; DURSO *et al.*, 2016) e sobre motivação no contexto acadêmico (WELLBORN, 1993; GUAY; VALLERAND, 1996; BORUCHOVITH, 2008; ALIVERNINI; LUCIDI, 2011; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012; WANG; ECCLES, 2013; WANG, 2013; LOERA; NAKAMOTO, 2013; YU; MARTIN, 2014).

Conforme Ryan e Deci (2000), grande parte das pesquisas guiadas pela Teoria da Autodeterminação, examinaram fatores ambientais que dificultam ou prejudicam a automotivação, o funcionamento social e o bem-estar pessoal. Os métodos empíricos utilizados na maior parte das pesquisas sobre a Teoria da Autodeterminação foram da tradição baconiana, em que as variáveis contextuais sociais, foram diretamente manipuladas para examinar seus efeitos nos processos internos e nas manifestações comportamentais (RYAN; DECI, 2000).

Assim, Guimarães e Bzuneck (2008), apresentaram um estudo sobre a Escala de Motivação Acadêmica, realizado com um grupo de universitários no norte do estado do Paraná. Os resultados apontaram que sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada.

Leal, Miranda e Carmo (2012) avaliaram a motivação de estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública. Os resultados apontaram que, de um lado encontram-se os estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimento e atingir um desempenho desejado, enquanto de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma.

2. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Trata-se de teoria de base empírica sobre a motivação humana, desenvolvimento e bem-estar, focando os tipos de motivação, com atenção particular para as autônomas e controladas. A teoria também se relaciona com as condições sociais, propondo variações para cada necessidade psicológica básica por autonomia, competência e relacionamento, entre outras (RYAN; DECI, 2000; 2002; DECI; RYAN, 2011).

Conforme proposto por Deci e Ryan (2008), a Teoria da Autodeterminação diferencia a motivação em diversos níveis (subgrupos), com o objetivo de verificar que tipos ou qualidade de uma motivação específica seria mais importante que os demais para predizer ou influenciar determinados comportamentos.

A motivação diz respeito a energia, direção, persistência e equivalência, aspectos de ativação e intenção. A motivação tem sido uma questão central no campo da psicologia, pois está no cerne da regulação biológica, cognitiva e social (REEVE; SICKENIUS, 1994; SOBRAL, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003). Ela é altamente valorizada devido às suas consequências, ou seja, o que a motivação produz. Deste modo, as pessoas são levadas a agir por tipos diferentes de fatores, com experiências e consequências variadas. Por exemplo, as pessoas podem agir por um interesse permanente ou por suborno (RYAN; DECI, 2000; NIEMIEC; RYAN, 2009).

Assim, a Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana e da personalidade, que utiliza métodos empíricos tradicionais. Sua arena é a investigação das tendências inerentes de crescimento das pessoas e necessidades psicológicas inatas que são a base para a sua automotivação e integração de personalidade, bem como as condições que

fomentam esses processos positivos (RYAN; DECI, 2000; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; WANG; ECCLES, 2013; WANG, 2013; LOERA; NAKAMOTO, 2013).

Comparações entre pessoas cuja motivação é autêntica e as pessoas que são meramente controladas externamente por uma ação, as primeiras, em relação às últimas, tendem a ter mais interesse, entusiasmo e confiança, que por sua vez se manifestam em melhor desempenho, persistência e criatividade, com elevada vitalidade, autoestima e bem-estar geral (RYAN; DECI, 2000; APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

O foco da Teoria da Autodeterminação tem sido fornecer uma abordagem mais diferenciada da motivação, questionando que tipo de motivação está sendo exibida em dado momento. Ao considerar as forças percebidas que levam as pessoas a agir a Teoria da Autodeterminação é capaz de identificar vários tipos distintos de motivação, cada qual com consequências especificáveis para a aprendizagem, o desempenho, a experiência pessoal e o bem-estar (RYAN; DECI, 2000; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Com base na teoria da motivação de Vancy (1964) e expectativa de motivação, Porter e Lawler (1968) propuseram um modelo de motivação de trabalho intrínseco e extrínseco. A motivação extrínseca envolve pessoas que realizam atividades por que elas acham interessante desenvolvê-la e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. Enquanto, a motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade.

A aprendizagem escolar também tem sido estudada por meio dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca, um aluno intrinsecamente motivado é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si (SIQUEIRA, WECHSLER, 2006). Já o aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, geralmente esse aluno está mais interessado na opinião do outro.

Siqueira e Wechsler (2006) destaca que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação. Também tem sido diagnosticado pelos pesquisadores que a motivação (intrínseca ou extrínseca) varia em relação à cultura (TRUMBULL, ROTHSTEINFISCH, 2011; KAPLAN, KARABENICK, GROOT, 2009). Para Trumbull e RothsteinFisch (2011), mesmo a noção de autodeterminação é limitada pela cultura, pois algumas culturas são muito mais orientadas para o eu do que para os outros.

Gagné e Deci (2005) apresentam um *continuum* de autodeterminação em que são diferenciados seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento, conforme exposto na Figura 1.

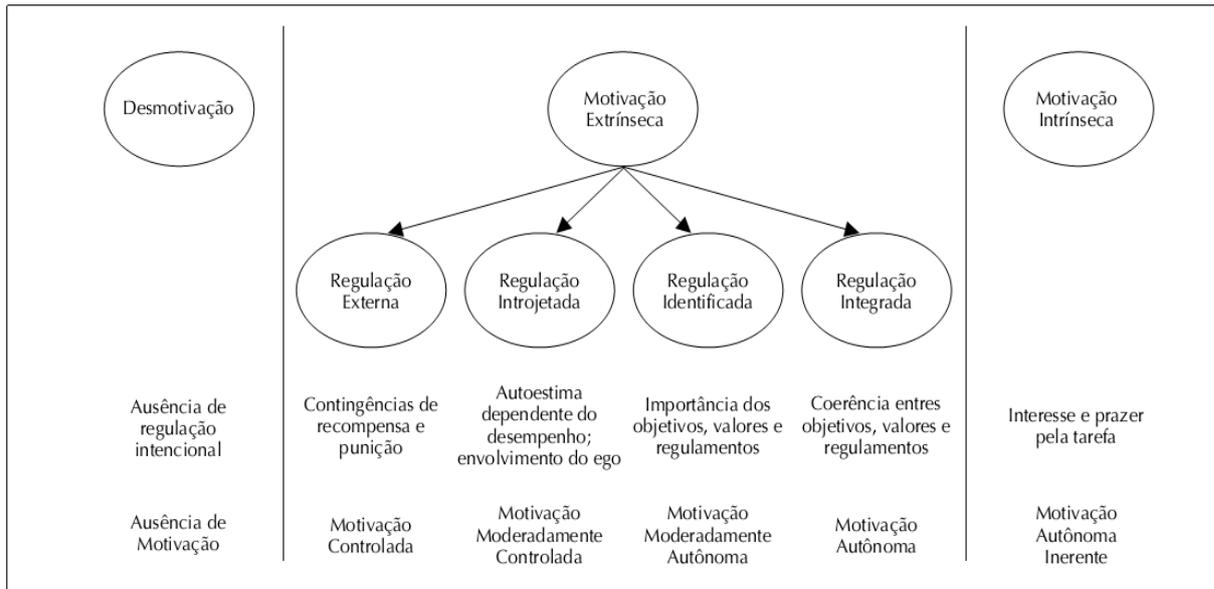


Figura 1 - Continuum de autodeterminação.

Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336).

Observa-se, na Figura 1, que a análise da motivação de um indivíduo pode ser classificada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação, como o próprio nome diz, é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, a pessoa não apresenta intenção nem comportamento proativo e, ainda, em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal (RYAN; DECI, 2000, GAGNÉ; DECI, 2005; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

O segundo grupo, motivação extrínseca, é dividido em quatro tipos de regulação comportamental: a) Regulação externa: é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. (RYAN; DECI, 2000; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008); b) Regulação introjetada: a pessoa administra as consequências externas mediante o resultado de pressões internas como culpa e ansiedade. (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008); c) Regulação identificada: é mais autônoma do que as anteriores, pois, nesse caso, já há alguma interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa seja de origem externa. (RYAN; DECI, 2000; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008); e d) Regulação integrada: há coerência entre o comportamento, os objetivos e valores da pessoa. É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Finalmente, em relação à motivação intrínseca, a pessoa tem interesse e prazer na realização da tarefa (GAGNÉ; DECI, 2005).

Diversas pesquisas têm verificado associações entre os tipos de motivação e resultados positivos de aprendizagem com o uso de estratégias de processamento profundo de informações, além de bem-estar psicológico (WANG; ECCLES, 2013; WANG, 2013; LOERA; NAKAMOTO, 2013; YU; MARTIN, 2014)

Guimarães e Bzuneck (2008) fizeram um levantamento das propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com um grupo de universitários. Segundo os autores, os sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. Esse estudo forneceu subsídios para a construção do instrumento da presente pesquisa.

Ao analisar as características motivacionais de calouros e veteranos, Falcão e Rosa (2008) identificaram que os estudantes das universidades públicas apresentaram um aspecto crescente em termos de motivação, à medida que vão progredindo no curso. No entanto, estudantes de instituições particulares, ocorre o contrário, com o passar do tempo essa motivação vai decrescendo (FALCÃO; ROSA, 2008).

Falcão e Rosa (2008) e Boruchovitch (2008) também constataram diferenças em termos de gênero. Os estudantes do sexo feminino apresentaram um nível de motivação intrínseca mais elevado do que os estudantes de sexo masculino. Falcão e Rosa (2008) pressupõem a influência de variáveis em que o homem é mais estimulado ao cumprimento de tarefas e à busca de recompensas materiais para o seu sustento e o da família.

Oliveira, *et al.* (2010) realizaram uma pesquisa com estudantes do Curso de Ciências Contábeis para identificar, com base na Teoria de Autodeterminação, o nível de motivação desses estudantes. Os resultados apontaram para altos níveis de motivação dos alunos que estão em períodos iniciais e últimos períodos do curso.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo objetiva identificar os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, à luz da Teoria da Autodeterminação. Para atender o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo primordial a descrição das características dos respondentes e dos respectivos fatores sobre a Teoria da Autodeterminação. Em relação aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como de levantamento e quanto a abordagem do problema, caracteriza-se como pesquisa quantitativa.

Os dados necessários para a realização da pesquisa advêm das informações coletadas por meio da aplicação de questionário, o qual representa a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) e aplicado por Leal, Miranda e Carmo (2012). O instrumento de coleta está dividido em duas partes: a primeira parte descreve as características dos respondentes e a segunda parte contempla 36 itens, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de itens que engloba três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), três tipos de motivação extrínseca (Externa, Introjção e Identificação) e Desmotivação.

Aos participantes, foi apresentada uma questão inicial: “Por que eu venho à Universidade?”, seguida de 36 afirmativas, colocadas em escala *likert* de 7 pontos (1 nada verdadeiro a 7 totalmente verdadeiro).

A população compreende os acadêmicos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas em uma instituição pública de ensino superior no estado de Santa Catarina. A amostra foi obtida por acessibilidade, resultando em 243 respondentes. Foram desconsiderados 27 questionários que estavam incompletos, totalizando uma amostra de 216 respondentes.

Os dados coletados serão analisados por meio da aplicação de estatística descritiva com o objetivo de analisar as características dos respondentes e Análise Fatorial por Componentes Principais com o intuito de verificar os maiores fatores que explicam a autodeterminação acadêmica.

A análise fatorial é uma técnica multivariada que permite identificar relações entre um conjunto de variáveis que estejam inter-relacionadas, permitindo construir fatores comuns que agrupem estas variáveis. (Fávero et. al, 2009). Assim, é possível identificar os fatores mais relevantes dentro do conjunto de alternativas do questionário.

Para a análise fatorial considera-se n variáveis observáveis X_i com suas respectivas médias μ_i , onde cada uma é linearmente determinada por k variáveis aleatórias F_1, F_2, \dots, F_k

denominadas de *fatores comuns* e uma fonte adicional de variações ε_i chamadas de erros ou *fatores específicos* na forma

$$\begin{cases} X_1 - \mu_1 = \ell_{11}F_1 + \ell_{12}F_2 + \dots + \ell_{1k}F_k + \varepsilon_1 \\ X_2 - \mu_2 = \ell_{21}F_1 + \ell_{22}F_2 + \dots + \ell_{2k}F_k + \varepsilon_2 \\ \vdots \\ X_n - \mu_n = \ell_{n1}F_1 + \ell_{n2}F_2 + \dots + \ell_{nk}F_k + \varepsilon_n \end{cases}$$

Destaca-se que os fatores comuns e os erros ε_i não são observáveis. Estes, são causas sobre os quais não se obtém medidas, mas apenas pressupõem-se sua existência. Além do mais, $k < n$, ou seja, pressupõe-se que poucos fatores comuns são suficientes para determinar as variáveis observáveis e assim também justificar a relativa dependência entre grupos de X_i dentro dos quais altas correlações são observáveis (JOHNSTON, DINARDO, 2001).

Em notação matricial, representando por $\mathbf{X} = [X_i]$, $\boldsymbol{\mu} = [\mu_i]$, $\mathbf{F} = [F_j]$, $\boldsymbol{\varepsilon} = [\varepsilon_i]$ e $\mathbf{L} = [\ell_{ij}]$, esta última chamada de *matriz de fatores de carga*, tem-se a representação do sistema acima por $\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu} = \mathbf{L}\mathbf{F} + \boldsymbol{\varepsilon}$.

Serão assumidos os seguintes pressupostos básicos (JOHNSON, WICHERN, 2007):

$$E(\mathbf{F}) = \mathbf{0} \quad \text{Cov}(\mathbf{F}) = E[\mathbf{F}\mathbf{F}'] = \mathbf{I}$$

$$E(\boldsymbol{\varepsilon}) = \mathbf{0} \quad \text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon}) = E(\boldsymbol{\varepsilon}\boldsymbol{\varepsilon}') = \boldsymbol{\psi} = \begin{bmatrix} \psi_1 & 0 & \dots & 0 \\ 0 & \psi_2 & \dots & 0 \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \dots & \psi_p \end{bmatrix}$$

$$\text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon}, \mathbf{F}) = E(\boldsymbol{\varepsilon}\mathbf{F}') = \mathbf{0}$$

assim estabelecidos para justificar os pressupostos a seguir (JOHNSON, WICHERN, 2007):

- (i) os fatores comuns em \mathbf{F} são independentes aos fatores específicos em $\boldsymbol{\varepsilon}$, ou seja, $\text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon}, \mathbf{F}) = \mathbf{0}$;
- (ii) $E(\mathbf{F}) = E(\boldsymbol{\varepsilon}) = \mathbf{0}$ são compatíveis com $E(\mathbf{X}) = \boldsymbol{\mu}$ e com a independência acima pressuposta;
- (iii) $\text{Cov}(\mathbf{F}) = \mathbf{I}$ pressupõe a independência entre os fatores comuns e sua normalização, um requisito para a formação de bases ortonormais. Qualquer covariância não-unitária de uma variável F_i poderia ser normalizada pelo reescalonamento adequado dos fatores de carga usados como escalares;
- (iv) de forma similar, o fato de $\text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon})$ ser uma matriz diagonal também pressupõe a independência entre os erros. A normalização não pode ser assumida devido à inexistência de um escalar multiplicativo que acompanha os erros ε_i .

Estes pressupostos e a relação entre as matrizes constituem o *modelo ortogonal de fatores*. A partir deste modelo, tem-se (JOHNSON, WICHERN, 2007):

$$(\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu})(\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu})' = (\mathbf{L}\mathbf{F} + \boldsymbol{\varepsilon})(\mathbf{L}\mathbf{F} + \boldsymbol{\varepsilon})' = \mathbf{L}\mathbf{F}(\mathbf{L}\mathbf{F})' + \boldsymbol{\varepsilon}(\mathbf{L}\mathbf{F})' + (\mathbf{L}\mathbf{F})\boldsymbol{\varepsilon}' + \boldsymbol{\varepsilon}\boldsymbol{\varepsilon}' = \mathbf{L}(\mathbf{F}\mathbf{F}')\mathbf{L}' + (\boldsymbol{\varepsilon}\mathbf{F}')\mathbf{L}' + \mathbf{L}(\mathbf{F}\boldsymbol{\varepsilon}') + \boldsymbol{\varepsilon}\boldsymbol{\varepsilon}'.$$

Denotando-se por $\boldsymbol{\Sigma} = [\sigma_{ij}]$ a covariância de \mathbf{X} , tem-se assim (JOHNSON, WICHERN, 2007):

$$\begin{aligned} \boldsymbol{\Sigma} &= \text{Cov}(\mathbf{X}) = E[(\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu})(\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu})'] \\ \boldsymbol{\Sigma} &= \mathbf{L}E(\mathbf{F}\mathbf{F}')\mathbf{L}' + E(\boldsymbol{\varepsilon}\mathbf{F}')\mathbf{L}' + \mathbf{L}E(\mathbf{F}\boldsymbol{\varepsilon}') + E(\boldsymbol{\varepsilon}\boldsymbol{\varepsilon}') \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\Sigma &= \mathbf{L} \text{Cov}(\mathbf{F})\mathbf{L}' + \mathbf{0} \cdot \mathbf{L}' + \mathbf{L} \cdot \mathbf{0} + \text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon}) = \mathbf{L}\mathbf{L}' + \text{Cov}(\boldsymbol{\varepsilon}) \\ \Sigma &= \mathbf{L}\mathbf{L}' + \boldsymbol{\Psi}.\end{aligned}$$

Também, de acordo com este modelo (JOHNSON, WICHERN, 2007):

$$\begin{aligned}\text{Cov}(\mathbf{X}, \mathbf{F}) &= \text{E}[(\mathbf{X} - \boldsymbol{\mu})\mathbf{F}'] = \text{E}[(\mathbf{L}\mathbf{F} + \boldsymbol{\varepsilon})\mathbf{F}'] = \mathbf{L}\text{E}(\mathbf{F}\mathbf{F}') + \text{E}(\boldsymbol{\varepsilon}\mathbf{F}') \\ \text{Cov}(\mathbf{X}, \mathbf{F}) &= \mathbf{L} \text{Cov}(\mathbf{F}) + \mathbf{0} = \mathbf{L} \mathbf{I} + \mathbf{0} = \mathbf{L}\end{aligned}$$

Os resultados obtidos podem ser resumidos em um teorema (JOHNSON, WICHERN, 2007) que afirma que *dado o modelo ortogonal de fatores, verifica-se que:*

1. $\Sigma = \text{Cov}(\mathbf{X}) = \mathbf{L}\mathbf{L}' + \boldsymbol{\Psi}$
ou, assumindo que $\mathbf{L} = [l_{ij}]$,
 $\text{Var}(X_i) = l_{i1}^2 + \dots + l_{ik}^2 + \psi_i$ e $\text{Cov}(X_i, X_j) = l_{i1}l_{j1} + \dots + l_{ik}l_{jk}$ se $i \neq j$
2. $\text{Cov}(\mathbf{X}, \mathbf{F}) = \mathbf{L}$
ou
 $\text{Cov}(X_i, F_j) = l_{ij}$.

A parte $l_{i1}^2 + \dots + l_{ik}^2$ da variância com que o j -ésimo fator comum contribui a uma variável observável é chamada de *comunalidade*, já a contribuição ψ_i do erro é chamada de *variância específica* (JOHNSON, WICHERN, 2007).

Dado que se dispõem de observações sobre m variáveis correlacionadas, a Análise Fatorial tenta responder se o modelo com um pequeno número de fatores representa adequadamente um conjunto de dados. A matriz \mathbf{S} das covariâncias amostrais é um estimador da matriz Σ de covariância populacional. Se os elementos de \mathbf{S} que não estão na diagonal principal forem todos baixos, as variáveis aleatórias X_i não estão correlacionadas e a análise fatorial não se mostrará útil. Ocorre que a existência de fatores específicos desempenha um papel fundamental, dado que o alvo principal da análise fatorial é determinar alguns fatores comuns importantes (JOHNSTON, DINARDO, 2001).

Dado que o método é adequado para a presente análise, a questão se resume em descobrir \mathbf{L} e $\boldsymbol{\Psi}$. Os métodos mais comuns de determinação são: o da Análise em Componentes Principais (ACP), fatores de probabilidade máxima, rotação de fatores, centróide e eixo principal. O presente artigo utilizará o método da ACP.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DADOS

Neste capítulo apresenta-se a descrição e análise dos dados de acordo com os resultados obtidos por meio da aplicação da estatística descritiva e Análise Fatorial por Componentes Principais.

4.1 Caracterização dos respondentes

Nesta etapa busca-se identificar as características dos respondentes de acordo com o gênero, idade, estado civil, ano de ingresso no curso, semestre atual e reprovações. O gênero dos respondentes ficou distribuído em 54,20% masculino e 45,80% feminino, correspondendo à 117 e 99 dos respondentes, respectivamente. Dos 216 respondentes, 141 exercem algum tipo de trabalho na área, o que representa 65,30% do total. E quanto ao estado civil, a maioria dos respondentes, 92,6%, estão solteiros, o que corresponde à 200 respondentes. Na Tabela 1 apresenta-se a idade dos respondentes, conforme segue:

Tabela 1 - Caracterização da Faixa Etária

Idade	Frequência	%
Até 20 anos	105	48,60
De 21 à 25 anos	94	43,50
De 26 à 30 anos	13	6,0
De 31 à 35 anos	2	9,0
De 36 à 40 anos	-	-
Mais de 41 anos	2	9,0
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 1, que a maioria dos acadêmicos estão na faixa etária de até 20 anos, representando 105 respondentes, isto é, 48,60%. Na sequência, 94 respondentes se encontram na faixa etária de 21 à 25 anos, o que corresponde à 43,50% dos participantes da pesquisa. A Tabela 2 evidencia o respectivo curso dos respondentes.

Tabela 2 - Caracterização do Curso

Curso	Frequência	%
Administração	94	43,50
Ciências Contábeis	93	43,10
Ciências Econômicas	29	13,40
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Tabela 2, a maioria dos respondentes concentram-se nos cursos de Administração e Ciências Contábeis e representam 43,50% e 43,10% dos respondentes, respectivamente. Entende-se que tal resultado no curso de Ciências Econômicas se dá, pois, o mesmo é ofertado somente uma vez ao ano, enquanto administração e contabilidade são ofertadas duas vezes ao ano pela universidade. A Tabela 3 apresenta a caracterização do ano de ingresso no curso, conforme segue:

Tabela 3 - Caracterização do ano de ingresso no curso

Ano de Ingresso no Curso	Frequência	%
2008	1	0,50
2011	1	0,50
2013	2	0,90
2014	19	8,80
2015	40	18,50
2016	58	26,90
2017	54	25,0
2018	41	19,0
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Tabela 3, observa-se que a maioria dos participantes da pesquisa, 26,90%, ou seja, 58 estudantes ingressaram no curso em 2016 e 25% em 2017. Observa-se que ainda participaram da pesquisa estudantes que ingressaram em 2008, 2011 e 2013, o que pode caracterizar tempo de estudo em função de trabalho, impossibilidade de cursar um número maior de disciplinas no semestre, por questão financeira ou tempo, além de falta de motivação para com o curso.

Na Tabela 4 apresenta-se a distribuição dos acadêmicos por semestre.

Tabela 4 - Caracterização do semestre atual.

Semestre atual	Frequência	%
1°	8	3,70
2°	32	14,80
3°	20	9,30
4°	37	17,10
5°	17	7,90
6°	51	23,60
7°	11	5,10
8°	37	17,10
9°	3	1,4
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme se observa, os acadêmicos estão mais distribuídos em relação ao seu semestre atual do que o ano de ingresso. Os semestres pares possuem maior número de estudantes, sendo que o 6° semestre representa 23,60% de matriculados. Estes resultados eram esperados pois o vestibular de verão possui maiores inscritos no vestibular pois se alinha com a formatura dos estudantes no Ensino Médio.

Na Tabela 5 é possível observar a faixa etária dos ingressantes.

Tabela 5 - Caracterização da Faixa Etária de Ingresso no Curso

Idade que Ingressou no Curso	Frequência	%
Até 20 anos	173	80,10
De 21 à 25 anos	34	15,70
De 26 à 30 anos	7	3,20
De 31 à 35 anos	-	-
De 36 à 40 anos	1	0,50
Mais de 41 anos	1	0,50
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme evidenciado, a grande concentração de ingresso nos cursos ocorre nos dois primeiros intervalos, ou seja, aproximadamente 80,10% dos respondentes possuíam menos de 20 anos e 15,70% possuíam entre 21 e 25 anos quando ingressaram nos cursos. Estes dados indicam que a maioria dos respondentes deram continuidade aos estudos logo após sair do Ensino Médio.

Outra informação que se destaca nesta pesquisa é o percentual de reprovação em disciplinas dos cursos. Os resultados podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização de Reprovações nas Disciplinas

Reprovações nas Disciplinas	Frequência	%
Nenhuma vez	143	62,0
Uma vez	38	17,60
Duas vezes	17	7,90
Três vezes ou mais	27	12,50
Total	216	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

O número de acadêmicos que nunca reprovaram é alto e representa 62% dos participantes da pesquisa. Isso mostra comprometimento, dedicação e bom aproveitamento dos cursos. Ressalta-se que o fato de reprovar pode ser entendido como uma segunda oportunidade de aprender e se desenvolver, no entanto, nem sempre é visto como algo bom. Contudo reprovar

ou não depende unicamente da dedicação ao longo do semestre. Várias podem ser as causas para a reprovação, mas é certo que a motivação tem papel importante no bom aproveitamento das disciplinas.

4.2 Análise Fatorial

Realizada a caracterização dos respondentes procede-se a análise fatorial. Foi realizado o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) com resultado de 0,812 (superior a 0,6) indicando um valor razoável e confirmando a viabilidade necessária para aplicar a análise fatorial aos dados (Fávero et. al, 2009). Quanto ao teste de esfericidade de *Barlett* obteve-se significância de 0,000, ou seja, inferior a 5% exigido. De modo geral, ambos os testes indicam que os dados se adequam a Análise Fatorial.

Conforme dito anteriormente, o método de extração foi por Componentes Principais utilizando-se a rotação *Varimax*. A escolha do número de fatores se deu pelo critério de *Kaiser* selecionando-se todos os autovalores superiores a 1. A carga fatorial utilizada foi de 0,40 que se adequa aos 216 respondentes, segundo Fávero, et. al (2009) e Hair, et. al (2009).

Foram identificados quatro componentes com autovalores superiores a 1 (conforme a metodologia definida) e apresentados na Tabela 7 com identificação das questões e suas respectivas cargas.

Tabela 7 - Fatores sobre a Teoria da Autodeterminação

Fator	Variância explicada (%)	Questões	Carga fatorial
1	19,51	Q7: Estou perdendo tempo na universidade.	0,757
		Q19: Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	0,711
		Q9: Tenho dúvidas sobre continuar na universidade.	0,708
		Q13: Eu não vejo por que devo vir à universidade.	0,705
		Q16: Não entendo o que estou fazendo na universidade.	0,615
		Q1: Eu não sei por que venho à universidade.	0,581
2	13,36	Q17: Para mim a universidade é um prazer.	0,724
		Q21: Por que gosto muito de vir a universidade.	0,706
		Q4: Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	0,687
		Q35: Venho à universidade por que gosto de me manter atualizado.	0,518
		Q18: Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	0,489
3	6,03	Q10: Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	0,789
		Q20: Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	0,726
		Q15: Porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.	0,644
		Q5: Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.	0,636
		Q14: Venho à universidade para conseguir o diploma.	0,414
		Q12: Porque a educação é um privilégio.	0,402
4	5,54	Q26: Por que estudar amplia os horizontes.	0,749
		Q36: Por que quero incrementar minha carreira.	0,665
		Q27: Por que é isso que escolhi para mim.	0,609
		Q33: Por que quero me tornar referência na área que estudo.	0,599
5	4,58	Q3: Venho à universidade para não receber faltas.	0,832
		Q 2: Venho à universidade por que acho que a frequência deve ser obrigatória.	0,715

		Q11: Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	0,693
6	3,93	Q32: Por que quero aumentar o meu salário em meu emprego.	0,846
		Q31: Por que quero subir na carreira em meu emprego.	0,781
7	3,57	Q22: Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.	0,783
		Q24: Porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.	0,651
		Q23: Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	0,542
8	3,31	Q29: Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.	0,731
		Q30: porque meus pais me obrigam.	0,687
		Q28: Porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.	0,553
9	3,02	Q34: Por que quero agradar meus familiares.	0,607
		Q6: Para não ficar em casa.	0,473
		Q25: Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	0,473

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise indicou 9 componentes com autovalor superior a 1, que somados explicam 62,84% da variância total. Deste modo, considerando os fatores indicados na Tabela 8, evidenciam-se as seguintes denominações:

- **Fator 1:** Denominado *Desmotivação* e composto por questões que descrevem a desmotivação dos acadêmicos em vir à universidade.

- **Fator 2:** Denominado *Motivação intrínseca* e formado por questões referentes ao interesse e ao prazer nato do acadêmico vir à universidade, ou seja, o acadêmico possui sua própria autonomia.

- **Fator 3:** Denominado *Regulação Introjetada* e que relaciona as questões onde a autoestima é dependente do desempenho e, geralmente, envolve o ego da pessoa, ou seja, é uma motivação controlada.

- **Fator 4:** Denominado *Regulação Integrada – Autoestima – Determinação*, formado por questões onde existe uma coerência entre os objetivos, valores e regulamentos.

- **Fator 5:** Denominado *Regulação Externa – Obrigatoriedade*, composto por questões relacionadas a motivação controlada, onde o contexto compreende as contingências referentes recompensa e punição.

- **Fator 6:** Denominado *Regulação Integrada – Profissional*, formado por questões onde existe uma coerência entre os objetivos, valores e regulamentos, baseadas na atuação profissional do indivíduo.

- **Fator 7:** Denominado *Regulação Identificada – Aprendizagem*. Existe uma importância entre os objetivos, valores e regulamentos, formado por questões baseadas na aprendizagem.

- **Fator 8:** Denominado *Regulação Externa – Éxogeno*, composto por questões oriundas de causas externas, onde a motivação é controlada por contingências referentes recompensa e punição.

- **Fator 9:** Denominado *Regulação Externa – Familiar* e composto por questões que abrangem o âmbito familiar onde a motivação é controlada por contingências referentes a recompensa e punição.

O fator 1: *Desmotivação* foi formado pelas questões **Q7:** Estou perdendo tempo na universidade, **Q19:** Eu não vejo que diferença faz vir à universidade, **Q9:** Tenho dúvidas sobre continuar na universidade, **Q13:** Eu não vejo por que devo vir à universidade, **Q16:** Não entendo o que estou fazendo na universidade e **Q1:** Eu não sei por que venho à universidade,

representando 19,51% da carga fatorial, ou seja, indefere da postura da instituição. Estes resultados corroboram com os achados de no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), atestando que esses itens efetivamente evidenciam a falta de motivação apresentada pelos estudantes.

O fator 2: *Motivação Intrínseca* é formado pelas questões **Q17**: Para mim a universidade é um prazer, **Q21**: Por que gosto muito de vir a universidade, **Q4**: Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes, **Q35**: Venho à universidade por que gosto de me manter atualizado e **Q18**: Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade, onde os acadêmicos possuem autonomia própria, interesse e prazer pelas tarefas desenvolvidas, isto é, pelo que faz. Portanto, pode-se inferir que os alunos que compuseram a amostra pesquisada, em sua maioria, apresentaram-se intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível, ou seja, além de motivados para a realização das atividades acadêmicas com perspectivas voltadas para os benefícios pessoais que podem advir de tais atividades, esses alunos têm interesse e prazer na realização daquelas tarefas, corroborando os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008) e Boruchovitch (2008).

O fator 3: *Regulação Introjetada* abrange questões como: **Q10**: Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente, **Q20**: Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos, **Q15**: Porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante, **Q5**: Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso, **Q14**: Venho à universidade para conseguir o diploma e **Q12**: Porque a educação é um privilégio. Alunos com esse tipo de motivação, normalmente, administram o resultado das pressões que sofrem internamente. Os achados corroboram com os estudos de Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) em que o aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimento de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado.

O fator 4: *Regulação Integrada – Autoestima – Determinação* é formado por questões: **Q26**: Por que estudar amplia os horizontes, **Q36**: Por que quero incrementar minha carreira, **Q27**: Por que é isso que escolhi para mim e **Q33**: Por que quero me tornar referência na área que estudo. Os resultados mostram que existe uma coerência entre os objetivos, valores e regulamentos, ou seja, o indivíduo é autônomo nas suas escolhas.

O fator 5: *Regulação Externa – Obrigatoriedade* compreende as seguintes questões: **Q3**: Venho à universidade para não receber faltas, **Q2**: Venho à universidade por que acho que a frequência deve ser obrigatória e **Q11**: Venho à universidade porque a presença é obrigatória. O indivíduo é motivado a vir para universidade controladamente, ou seja, existe uma contingência na recompensa e punição pelos seus atos, deste modo, ele se sente obrigado a vir a universidade. Os resultados corroboram com os achados de Guimarães e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008).

O fator 6: *Regulação Identificada – Profissional* compreende as seguintes questões: **Q32**: Por que quero aumentar o meu salário em meu emprego e **Q31**: Por que quero subir na carreira em meu emprego. Os resultados indicam que os acadêmicos entendem a importância dos objetivos, valores e regulamentos por estarem na universidade, no intuito de almejar uma carreira profissional próspera.

O fator 7: *Regulação Identificada – Aprendizagem* é composta pelas questões: **Q22**: Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério, **Q24**: Porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem e **Q23**: Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso. Os resultados corroboram com os achados de Guimarães e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008).

O fator 8: *Regulação Externa – Exógeno* compreende as seguintes questões: **Q29**: Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade, **Q30**: porque meus pais me

obrigam e **Q28**: Porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar. O acadêmico vem a universidade por que se sente pressionado por regulações externas que dizem respeito aos amigos, trabalho e aos pais. Tais achados corroboram com os estudos de Oliveira, *et al.* (2010).

O fator 9 - *Regulação Externa – Familiar* é composto pelas questões: **Q34**: Por que quero agradar meus familiares, **Q6**: Para não ficar em casa e **Q25**: Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas. Neste fator, os acadêmicos sentem-se pressionados a vir à universidade pelos familiares. Os achados corroboram com os estudos de Oliveira, *et al.* (2010).

5. CONCLUSÃO

Considerando a importância da motivação como forma de influenciar o estudante a incrementar seu envolvimento em atividades de aprendizagem, o presente estudo teve como propósito analisar os fatores de motivação acadêmica dos estudantes de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, à luz da Teoria da Autodeterminação. Este estudo buscou dados de acadêmicos matriculados em uma universidade pública brasileira, utilizando como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) e também aplicado por Leal, Miranda e Carmo (2012), que propôs levantar as propriedades psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Para atendimento ao objetivo do estudo aplicou-se Análise Fatorial, cuja determinação ocorreu por componentes principais, técnica comumente utilizada. Obteve-se nove fatores, os quais indicam os tipos e níveis de motivação dos acadêmicos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Foram analisadas 36 variáveis e os nove fatores obtidos explicaram 62,84% da variância total. Percebe-se que, apesar de estilo autônomo de regulação do comportamento na regulação integrada, o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Portanto, as expectativas dos discentes de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, quando esses ingressam na universidade, estão predominantemente ligadas aos benefícios profissionais, sendo o curso apenas o meio para alcançarem o que desejam. Observa-se, entre os universitários estudados, uma motivação bem diversificada para a aprendizagem.

Conclui-se, a partir das comparações entre as diversas variáveis que compuseram o presente estudo que os estudantes estão, de um lado, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação e, de outro lado, os estudantes preocupados apenas com a obtenção do diploma ou com interesse em comparecer às aulas para garantir frequência. Também se constatou que o nível de autonomia motivacional diminui ao longo do curso.

Por fim, o presente estudo buscou contribuir com a literatura e com as instituições de ensino superior no tocante as estratégias e medidas que podem ser adotadas para a manutenção da motivação dos acadêmicos do ensino superior. Por meio da análise dos fatores, pode-se compreender os motivos pelos quais os estudantes vão à universidade e também o que os torna motivados para a permanência nos cursos. É possível observar o que os torna desmotivados e a partir dessa análise pensar e repensar estratégias para busca e permanência de estudantes de graduação. Recomenda-se a aplicação do mesmo instrumento em outros cursos e instituições para novas reflexões acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALIVERNINI, Fabio; LUCIDI, Fabio. Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. **The journal of educational research**, v. 104, n. 4, p. 241-252, 2011.

APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. L. A Teoria da Autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicol Rev* [Internet]. 2010 ago [cited 2016 May 20]; 16 (2): 351-69.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory. **Handbook of theories of social psychology**, v. 1, n. 2011, p. 416-433, 2011.

DURSO, Samuel de Ol.; CUNHA, Jacqueline V.A.; NEVES; Patrícia A.; TEIXEIRA, Joana, D. V. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n. 71, p. 243-258, 2016.

FALCÃO, Daniel Ferreira; ROSA, VV da. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro, RJ, Brasil**, v. 32, 2008.

Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GUAY, Frédéric; VALLERAND, Robert J. Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. **Social psychology of education**, v. 1, n. 3, p. 211-233, 1996.

GAGNÉ, Marylène; DECI, Edward L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational behavior**, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

GUIMARÃES, Sueli É. R.; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

Hair, J. F.; Black, W. C.; Babin, B. J.; Anderson, R. E. *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora, 2009.

JOHNSON, R. A.; WICHERN, D. W. *Applied multivariate statistical analysis*. 6. Ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2007.

JOHNSTON, J.; DINARDO, J. *Métodos Econométricos*. 4. Ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

KAPLAN, A.; KARABENICK, S.; DE GROOT, E. Introduction: Culture, self, and motivation: The contribution of Martin L. Maehr to the fields of achievement motivation and educational psychology. **Culture, self, and motivation: Essays in honor of Martin L. Maehr**, 2009.

- LAWLER, Edward E. A correlational-causal analysis of the relationship between expectancy attitudes and job performance. **Journal of Applied Psychology**, v. 52, n. 6p1, p. 462, 1968.
- LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.
- LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.
- LOERA, Gustavo, NAKAMOTO, Jonathan., OH, Youn J., & RUEDA, Robert. Factors that promote motivation and academic engagement in a career technical education context. **Career and Technical Education Research**, v. 38, n. 3, p. 173-190, 2013.
- LOPES, Laerson M. S., PINHEIRO, Francisco. M. G., SILVA, Antônio. C. R. D., ABREU, Emmanuel. S. D. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.
- MALAVASI, Letícia de Matos; BOTH, Jorge. Motivação: uma breve revisão de conceitos e aplicações. **Revista Digital-Buenos Aires-Ano**, 2005.
- NIEMIEC, Christopher P.; RYAN, Richard M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. **Theory and research in Education**, v. 7, n. 2, p. 133-144, 2009.
- NJOKU, Jonathan C.; VAN DER HEIJDEN, Beatrice IJM; INANGA, Eno L. Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 21, n. 1, p. 51-62, 2010.
- Oliveira, P. A.; Theóphilo, C. R.; Batista, I. V. C.; Soares. Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 10. 2010.
- PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à motivação e emoção**. Imago, 2001.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). Managerial attitudes and performance. Homewood: Irwin-Dorsey.
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.
- SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 5, n. 1, p. 21-31, 2006.
- SOBRAL, Dejanio T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.
- TRUMBULL, Elise; ROTHSTEIN-FISCH, Carrie. The intersection of culture and achievement motivation. **School Community Journal**, v. 21, n. 2, p. 25-53, 2011.

- REEVE, Johnmarshall; SICKENIUS, Brad. Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. **Educational and Psychological Measurement**, v. 54, n. 2, p. 506-515, 1994.
- SCHUNK, Dale H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 207-231, 1991.
- WANG, Xueli. Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. **American Educational Research Journal**, v. 50, n. 5, p. 1081-1121, 2013.
- WANG, Ming-Te; ECCLES, Jacquelynne S. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. **Learning and Instruction**, v. 28, p. 12-23, 2013.
- WELLBORN, James Guy. Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. 1993.
- WEHMEYER, Michael L. Self-determination and the education of students with mental retardation. **Education and Training in mental Retardation**, p. 302-314, 1992.
- WEHMEYER, Michael L. et al. **Theory in self-determination: Foundations for educational practice**. Charles C Thomas Publisher, 2003.
- WECHSLER, Solange Muglia. Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. **Psicod debate. Psicologia, Cultura y Sociedad**, n. 7, p. 207-218, 2007.
- YU, Kai; MARTIN, Andrew J. Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. **Educational Psychology**, v. 34, n. 5, p. 635-658, 2014.