

**Clayton Robson Moreira da Silva
(Organizador)**



Elementos de Administração 6

Clayton Robson Moreira da Silva

(Organizador)

Elementos de Administração

6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

| | |
|-----|---|
| E38 | Elementos de administração 6 [recurso eletrônico] / Organizador Clayton Robson Moreira da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Elementos de Administração; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-180-0 DOI 10.22533/at.ed.800191303 1. Administração – Estudo e ensino. 2. Administração – Professores – Avaliação. I. Silva, Clayton Robson Moreira da. II. Série. CDD 658.4 |
|-----|---|

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Elementos de Administração” compreende uma série com sete volumes de livros, publicados pela Atena Editora, os quais abordam diversas temáticas inerentes ao campo da administração. Este sexto volume, composto por dez capítulos, contempla trabalhos com foco no ensino em administração e está dividido em três partes.

A primeira parte deste volume agrega três capítulos que desenvolvem pesquisas desenvolvidas com discentes de administração, proporcionando a reflexão acerca de diferentes pontos e percepções dos estudantes dessa área, tais como: motivação, planejamento de carreira e avaliação do ensino superior. A segunda parte deste volume compreende três capítulos que reúnem estudos sobre a atuação do docente de administração e gestão universitária, possibilitando que o leitor compreenda temáticas voltadas às competências docentes, à utilização de mecanismos para a educação a distância e perspectivas sobre a gestão universitária. Na terceira parte deste volume, são apresentados quatro capítulos que contemplam pesquisas sobre aprendizagem e formação de gestores.

Dessa forma, este quarto volume é dedicado àqueles que desejam ampliar seus conhecimentos e percepções sobre os “Elementos de Administração” com foco no ensino em administração, por meio de um arcabouço teórico construído por uma série de artigos desenvolvidos por pesquisadores renomados e com sólida trajetória no campo da administração. Ainda, ressalta-se que este volume agrega à área de administração à medida em que reúne um material rico e diversificado, proporcionando a ampliação do debate sobre as diferentes percepções dos agentes que atuam no processo de ensino em administração.

Por fim, espero que este livro possa contribuir para a discussão e consolidação de temas relevantes para a área da administração, levando pesquisadores, docentes, gestores, analistas, consultores e estudantes à reflexão sobre os assuntos aqui abordados.

Clayton Robson Moreira da Silva

SUMÁRIO

PARTE I - ESTUDOS COM DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO

CAPÍTULO 1 1

UMA ANÁLISE MOTIVACIONAL, ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, DOS ALUNOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Merylisa Furlan

Luiz Fernando Lara

Marcos Roberto Kühn

DOI 10.22533/at.ed.8001913031

CAPÍTULO 2 23

PLANEJAMENTO DE CARREIRA DOS GRADUANDOS EM ADMINISTRAÇÃO

Rodolfo Jakov Saraiva Lôbo

Elias Pereira Lopes Júnior

Francisco Eliel da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8001913032

CAPÍTULO 3 44

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOBRE O ENADE

Bárbara Oliveira De Moraes

Adalberto Oliveira Brito

Evandro Luiz Xavier Costa

Fernanda De Araújo Calmon Melo

DOI 10.22533/at.ed.8001913033

PARTE II – ATUAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO 4 60

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA COMO PARÂMETROS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Leticia Zveiter de Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.8001913034

CAPÍTULO 5 82

O USO DO MOODLE E A INTELIGÊNCIA COLETIVA: ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA IES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Priscila Ferreira Beni

Nadir Raquel Cunha de França

Gilberto Perez

Andréia Oliveira de Assumpção

Moisés Ari Zilber

DOI 10.22533/at.ed.8001913035

CAPÍTULO 6 102

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA ATUALIDADE DE BENNO SANDER PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Mônica Mota Tassigny

Flavia Lorenne Sampaio Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.8001913036

PARTE III – APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE GESTORES

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 7 | 126 |
| APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO. UMA APLICAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO | |
| <i>Evandro Moritz Luz</i> | |
| <i>Mara Regina Balena</i> | |
| <i>Marcia Regina Coelho</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.8001913037 | |
| CAPÍTULO 8 | 139 |
| APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS | |
| <i>Elisa Reis Guimarães</i> | |
| <i>Ricardo Braga Veroneze</i> | |
| <i>Maísa Mancini Matioli de Sousa</i> | |
| <i>Antônio Carlos dos Santos</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.8001913038 | |
| CAPÍTULO 9 | 156 |
| A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSSÍVEL INTERSECÇÃO | |
| <i>Aline Louise Kerch</i> | |
| <i>Elaine Di Diego Antunes</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.8001913039 | |
| CAPÍTULO 10 | 174 |
| DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR DA MARINHA DO BRASIL | |
| <i>Jefferson Davi Ferreira dos Santos</i> | |
| <i>Danieli Aparecida From</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.80019130310 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 181 |

UMA ANÁLISE MOTIVACIONAL, ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Merylisa Furlan

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Guarapuava – PR

Luiz Fernando Lara

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Ponta Grossa – PR

Marcos Roberto Kühl

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Guarapuava – PR

RESUMO: 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. Diante disto, se objetivou neste estudo a mensuração do nível da motivação, tendo como base a Teoria da Autodeterminação, dos estudantes concluintes, do curso de administração na modalidade presencial, de três instituições de ensino superior do interior do estado do Paraná. Para a coleta de dados foi utilizado instrumento já validado em outras pesquisas embasadas na Teoria da Autodeterminação relacionadas ao nível da motivação acadêmica, e que utilizaram a versão

brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os questionários foram respondidos por 164 acadêmicos, e seus dados foram analisados através do software estatístico SPSS através da Análise de Fatores Exploratória, que identificou 07 fatores que explicam 60,105% da variabilidade total dos dados. Os dados foram parcialmente convergentes às pesquisas anteriores, o que demonstra a importância da identificação pontual e local do nível motivacional dos estudantes, o que possibilitará o planejamento e ações que fomentem a motivação autônoma por parte dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Teoria Comportamental; Teoria da Autodeterminação; Escala de Motivação Acadêmica.

ABSTRACT: The Self-Determination Theory approach is important in the organizational context, mainly in the identification of the level of motivation of the graduates of the course of administration, since these individuals will be responsible for the management of the organizations where they will act after graduating. In view of this, the objective of this study was to measure the level of motivation, based on the Self - Determination Theory of the final students, of the administration course in face-to-face, of three higher education institutions in the interior of the state of Paraná. For the data collection, an instrument already

validated in other studies based on the Self-Determination Theory related to the level of academic motivation was used, using the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (EMA). The questionnaires were answered by 164 academics, and their data were analyzed through the SPSS statistical software through the Exploratory Factor Analysis, which identified 7 factors that explain 60.105% of the total data variability. The data were partially convergent to the previous research, which demonstrates the importance of the point and local identification of the motivational level of the students, which will allow the planning and actions that foment the autonomous motivation on the part of the academics.

KEYWORDS: Motivation; Behavioral Theory; Self-Determination Theory; Academic Motivation Scale.

1 | INTRODUÇÃO

O comportamento humano tem sido um tema valorizado nas linhas de pesquisa de administração e de psicologia, pois facilita 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 construir 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 ideais 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 ofertar 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.

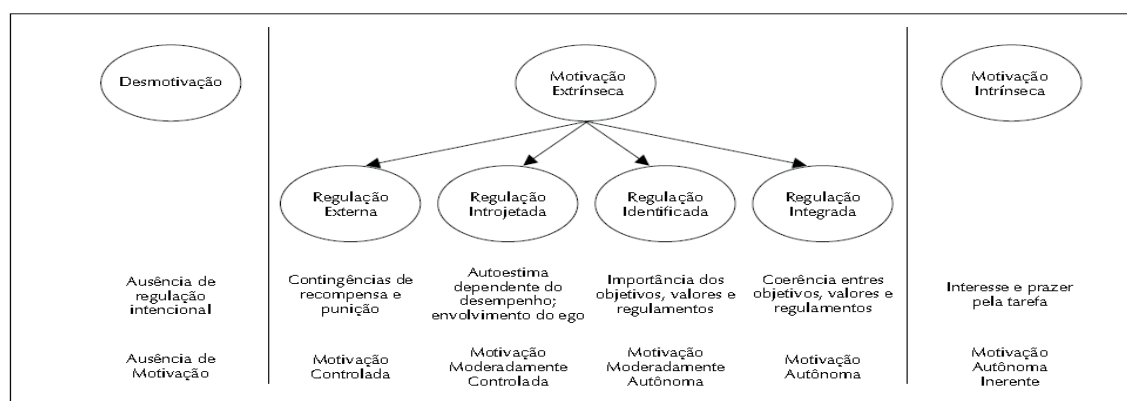


Figura 1: *Continuum* de autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005 apud LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013)

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 α 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 fatoração, 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.

| | | |
|---|---------------------|----------|
| 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 refeito 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^a

| Descrição da Questão | Ques- tão | Componente | | | | | | |
|---|--------------|---|-----------------|-----------------------|---|--------------|---|--------------|
| | | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | F7 |
| | | Intrín- seca Inte- grada Identif. | Introje- tad | Des- mot Extern | Identif. Exter- na Introje- tad | Exter- na | Des- mot Inte- grada Identif. | Exter- na |
| 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 | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Autovalores (<i>engenvale</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 Gagnè; 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 de 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.

| | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|----------------------------------|--------|--------|--------|---------------|
| 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.

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>. 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>. 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>. 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>. 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>. 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/mestrededu/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>. 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> 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>. 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>. 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>. 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>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-180-0

