

As Orientações Motivacionais em Alunos de Administração: Uma Análise na Disciplina de Recursos Humanos

Autoria: Silvio Roberto Stefano, João Luiz Passador, José Aloyseo Bzuneck

Resumo

Estudos recentes em Instituições de Ensino Superior têm demonstrado que a motivação pode ser um dos principais determinantes para o êxito e qualidade da aprendizagem, tratando-se de um componente complexo e com muitos aspectos inerentes à educação escolar. Segundo esses estudos, um aluno motivado aprende e realiza mais, se comparado com aquele que não possui motivação. Nesse sentido, o presente trabalho teve como principal objetivo analisar as orientações motivacionais e estratégias de processamento de aprendizagem dos graduandos do Curso de Administração de uma Universidade Privada do Norte do Paraná – Campus de Londrina/PR. A metodologia desta pesquisa é caracterizada como exploratória, com uma análise quantitativa e qualitativa. O levantamento dos dados foi realizado por meio de questionários estruturados com perguntas objetivas, através de uma amostra não probabilística por conveniência, tendo como objeto de estudo alunos da disciplina de Administração de Recursos Humanos, dos anos de 2000 e 2001, representados por 148 alunos, que foram submetidos às técnicas estatísticas formais. Dessa forma, buscou-se revelar a meta de aprendizado, com o processamento de profundidade e sua importância, no intuito de apontar aos docentes possíveis diretrizes para um ensino eficaz e eficiente na formação de gestores.

Palavras-chave: Formação do Administrador, Teoria das Metas de Realização e Orientações Motivacionais.

1 INTRODUÇÃO

As orientações motivacionais, no contexto escolar, são um tema discutido há décadas na área de psicologia da educação; a produção científica tem-se centrado em linhas de pesquisas tais como: estudos sobre atribuições, crenças de auto-eficácia, metas e propósitos, motivação intrínseca e extrínseca (GUIMARÃES, 1996). Com relação à motivação, Mitchell (1992) assinala que ela é um dos principais determinantes para o êxito e qualidade da aprendizagem, tratando-se de um componente complexo e com muitos aspectos inerentes à educação escolar. Conhecer a realidade motivacional dos alunos é, sem dúvida, um passo importante para o sucesso da aprendizagem. Dessa forma, um aluno motivado aprende e realiza mais em sua vida acadêmica, se comparado com aquele que não possui motivação (STEFANO; GUIMARÃES, 1998).

As metas de realização compreendem os objetivos a que os alunos visam atingir e são denominadas: aprender, alienação acadêmica e ego. Esta última é formada por dois componentes: o de aproximação e de evitação. Na avaliação das estratégias cognitivas de processamento verifica-se maior enfoque nas de profundidade, as superficiais e desorganização (BZUNECK, 1999).

Com base na proposta de análise sobre motivação para a aprendizagem, o presente estudo objetiva investigar quais são as metas de realização e estratégias cognitivas, em particular dos acadêmicos de Administração. Tomando por delimitação específica os alunos que cursavam a disciplina de Administração de Recursos Humanos, nos anos de 2000 e 2001, representados por 148 alunos. De acordo com os estudos de Church, Elliot e Gable (2001), a motivação é específica para uma determinada disciplina, podendo ser diferente em outra. Foram escolhidos como campo de pesquisa uma Universidade Privada do Norte do Paraná (UNOPAR) – Campus de Londrina/PR.

Na década de 1990, foram desenvolvidos vários estudos na Universidade Estadual de Londrina sobre a temática das orientações motivacionais para se compreenderem as metas de realização e as estratégias de aprendizagem dos alunos. A partir dessa compreensão, foram propostas diversas práticas pedagógicas, ementas, disciplinas, critérios de avaliações, “feedbacks”, estratégias de ensino e aprendizagem, projetos pedagógicos, etc., Podem-se citar as pesquisas realizadas no Brasil por Guimarães (1996), Stefano e Guimarães (1998), Stefano (2002 b), Maeda (1999), Bzuneck (1999, 2001a e b), já nos Estados Unidos e Europa destacam-se as pesquisas de Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, L. H., Anderman, E., Roeser (1998), Christopoulos, Rohwer Jr e Thomas (1987), Entwistle e Waterson (1988), Briton e Tesser (1991), Christensen, Massey e Isaacs (1991), Pintrich e Garcia (1991), Church, Elliot e Gable (2001), entre outros.

A metodologia deste estudo é caracterizada como uma pesquisa exploratória, com levantamento de dados primários (pesquisa de campo) e secundários (revisão bibliográfica e dados de outras pesquisas realizadas); quanto ao tempo, é transversal; para análise dos dados são utilizados dados primários e secundários através de uma amostra quantitativa por conveniência.

O presente trabalho está dividido em quatro partes que apresentam temas relevantes para a formação dos referenciais teóricos e metodológico necessários para a realização da pesquisa, a apresentação de seus resultados e considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO PARANÁ

De acordo com Maximiano (2000), a história das ciências administrativas é recente e deve-se à proliferação das organizações e sua crescente complexidade. No século XX, passou a ser objeto de estudo, transformando-se numa ciência e disciplina do mundo moderno. Dessa forma, a administração é relevante a todos os tipos de organizações, pois é através dela que a atividade humana relacionada à cooperação visa a atingir determinados objetivos utilizando os recursos disponíveis.

Entre as diversas graduações em nível superior, os cursos de Administração possuem grande destaque, o que se deve em grande parte à sua importância na vida das organizações que influenciam e interagem com a vida do ser humano. No Estado do Paraná, segundo o Conselho Regional de Administração (CRA-PR, 2001), os números relativos à participação dos cursos de Administração são de 49 (quarenta e nove) instituições de ensino superior que ministram 143 (cento e quarenta e três) habilitações de administração, apresentando diretrizes generalistas ou mesmo especializados em alguma subárea (CRA-PR, 2001).

O Município de Londrina possui atualmente 3 (três) universidades e uma faculdade. Segundo o CRA-PR (2001), estas instituições na cidade ofertam 4 (quatro) cursos de Administração, totalizando 7 (sete) habilitações de administração em junho de 2001, considerando-se aqueles cursos que iniciaram suas atividades no mesmo ano. Os cursos de Administração são relevantes na vida sócio-econômica do país e particularmente na vida dinâmica das instituições de ensino superior do Estado do Paraná e da região de Londrina.

2.2 ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS

A motivação é importante para todos que lidam com pessoas, principalmente no ensino superior. É um problema educacional, pois se o aluno não possui uma motivação positiva, o ensino não se torna eficaz (BZUNECK, 2001b).

De acordo com Brophy (1983), a motivação em sala de aula é muito diferente de atividades como trabalho e lazer, pois a natureza escolar é de natureza cognitiva, ou seja, o profissional motivado para trabalhar visa aos objetivos organizacionais diferentemente do aluno que busca aprender determinada habilidade ou conhecimento no ambiente escolar – objetivos individuais.

Stipek (1993) revela que a estruturação da aprendizagem pode afetar a motivação do aluno. Os docentes podem utilizar vários métodos para identificar os problemas de motivação dos alunos, pois a observação de seus hábitos de trabalho de um aluno pode não bastar porque alguns sentimentos não são externalizados dificultando a sua identificação. A motivação decorre mais do professor do que de estímulos e influências da família, do trabalho, consideradas condições ambientais que podem promover ou inibir a motivação do aluno.

A teoria de meta de realização permite compreender a motivação no contexto escolar, considerando os mediadores cognitivos específicos de desempenho. Desse modo, cada meta assumida compreende um programa de ação específico, com seus próprios comandos, regras de decisão, de prioridade e com suas respectivas consequências cognitivas, afetivas e comportamentais. Em suma, cada meta é um núcleo de pensamento que direciona o comportamento e o esforço do indivíduo para o objetivo que pretende atingir.

As metas assumidas incluem ainda as expectativas geradas quanto ao desempenho ao valor atribuído à atividade e à avaliação pessoal do sucesso ou fracasso naquela situação específica. Assim, toda meta que uma pessoa persegue é um pensamento, não uma realidade, mas sua realização é antecipada e visualizada mentalmente. Existe a intenção de se chegar a ela, pois é um objetivo que tem valor, é relevante, importante, atraente, com algum interesse. Por consequência, uma pessoa só busca atingir uma meta se tiver expectativa de atingi-la (MAEHR, 1984). Segundo o mesmo autor, a melhor explicação da motivação dos alunos em sala de aula reside nas metas, porque a maioria dos comportamentos humanos dirige-se para algum objetivo mais ou menos consciente.

Cada meta é um programa mental e se compõe de processos cognitivos que abrangem competências afetivas e comportamentais. Portanto, cada meta é qualitativamente diferente da outra assim como seus componentes e consequências. Desse modo cada programa é distinto e depende do indivíduo.

2.2.1 Metas de Realização

Segundo Bzuneck (1999; 2001b), cada meta de realização não compreende algo que um aluno pretenda atingir quanto à padrão ou referencial, como no caso de ele propor tirar nota máxima num exame, estreitar laços de amizade, ou de cumprir, a cada dia, pelo menos uma parcela definida de uma tarefa mais ampla. Nesses últimos casos também se trata de metas, aliás, de elevada relevância motivacional.

Nesse sentido, uma pessoa busca uma meta se houver algo de valor ou importância que possa lhe atraí-la, despertando seu interesse. Tal interesse vai perdurar caso haja expectativa de alcançar o almejado, caso contrário desiste.

Dessa forma, as metas dirigem o comportamento à meta final traçada. E, através dela, o aluno tem em mente a resposta para a pergunta em si mesma: qual o motivo da realização daquela atividade? Segundo Elliott e Dweck (citados por BZUNECK, 1999) cada meta é uma espécie de programa em que processos específicos, pensamentos, propósitos, percepções, crenças, atribuições e conceitos levam a resultados também de natureza cognitiva, afetiva e de comportamento.

A realização diz respeito ao desempenho de um indivíduo, o que ele consegue fazer (ou quer fazer). As metas de realização consistem num conjunto integrado de crenças,

atribuições e emoções que levam à formação das intenções de comportamento, que são decorrências de um conjunto de crenças, cognições e afetos de realização e têm relação com aos propósitos ou objetivos.

De acordo com Bzuneck (1999; 2001b) as metas de realização são divididas em:

1-) Meta Aprender, Domínio ou Tarefa: o sucesso significa desenvolver novas habilidades, compreender, dominar o assunto e crescer intelectualmente – comparação consigo mesmo, melhorar, ter sucesso e o fracasso é decorrência da falta de esforço ou estratégias eficientes de aprendizagem.

Os resultados dependem de esforço e dedicação. Os alunos têm tolerância aos erros e fracassos e retornam aos esforços, não se abatem, investindo novos esforços, se envolvem com a aprendizagem. Os alunos realizam atividades e tarefas mesmo que não levem ao prazer, e não estejam sob seu controle. As conseqüências motivacionais estão relacionadas à visão do professor como parceiro, ele busca algo mais, conhecimento, ele aprende com os fracassos, e persevera com o esforço e fracassos anteriores.

2-) Meta Ego: os alunos buscam ser melhores que os outros, querem parecer inteligentes, comparando-se aos colegas. Para eles os resultados dependem da inteligência e capacidade – ser e parecer inteligente. Atribuem o sucesso à inteligência/capacidade e o fracasso/erros à falta de ambas. As emoções após o fracasso são negativas, como tristeza e depressão. O aluno só investe esforço se tiver certeza de sucesso.

A meta ego, a partir de 1995, foi dividida em meta ego aproximação, que significa que a pessoa tem por objetivo mostrar-se capaz, ou melhor, que os outros (é positivo, quer brilhar) e evitação (o aluno tem por objetivo evitar passar ou parecer incapaz, visa a evitar ser o pior ou ficar entre os piores da sala de aula). Os alunos que objetivam a meta ego aproximação, dão grande importância ao comportamento de esforço e usam de boas estratégias, nem sempre tendo como conseqüência bons resultados, pois somente os mais dotados têm êxito, os que não são muito inteligentes têm grandes fracassos. Nessa meta os alunos podem ter o mesmo desempenho e esforço, mas são vulneráveis aos fracassos, querem parecer competentes (BZUNECK, 1999).

Na meta evitação os alunos utilizam estratégias de fuga, esquiva, evasão, procuram não se expor, não fazem as tarefas, pois entendem que vão fracassar. O esforço por um lado pode dar bons resultados (de auto-estima), mas pode dar resultados negativos, então eles não fazem as tarefas, utilizando a fuga, investindo menos esforço geralmente os alunos começam com a meta ego de aproximação, caso não consigam bons resultados migram para a meta ego evitação.

As conseqüências motivacionais dessa meta podem gerar um relacionamento conflitivo com o professor, pois esperam condescendência e “ajuda” dele. O aluno que possui essa meta pensa que sabe tudo, acaba sendo anti-social, não colabora com os colegas de turma, sendo considerado chato e egoísta.

3-) Meta de Evitação do Trabalho: consiste numa idéia. O aluno que possui essa meta busca ter grandes resultados, sem ter que se esforçar bastante, ou seja, ter sucesso e êxito com pouco esforço e sem dedicação.

Pode-se encontrar várias metas no mesmo aluno, dessa forma algumas metas podem coexistir (BZUNECK, 1999):

⌞ A meta aprender a e meta aproximação costumam ocorrer em conjunto. O esforço é mais forte e duplamente influenciado, esses alunos têm as melhores notas e apresentam ótimos desempenhos.

⌞ A meta ego aproximação e evitação podem coexistir, mas constituem uma etapa instável, podendo o aluno migrar só para meta ego evitação sendo a primeira, por isso, perigosa.

Não se encontrou combinação na literatura entre as metas aprender, com evitação do trabalho e também da meta aprender com ego evitação. O aluno pode ter uma meta para determinada disciplina e para outras não. É possível existir meta aprender para todas as atividades escolares. Portanto, uma vez desenvolvida, a meta é relativamente estável, pois fica algum tempo com o indivíduo, mas todas são muito sensíveis ao estímulo do ambiente.

O traço de personalidade é muito mais forte do que uma meta, que pode ser convertida no aprender. A nossa cultura favorece a meta ego, pois é entendido na crença popular que é melhor ser “omisso” do que se arriscar a sofrer fracasso.

A seguir quadro comparativo entre as Metas de Realização: meta de realização, meta ego (com seus dois componentes o de evitação e o de aproximação); meta de alienação acadêmica, compreendendo as seguintes variáveis: o que é entendido como sucesso. Uma atribuição (crença). Como considera os erros. Emoções após o fracasso. Consequências comportamentais.

QUADRO 1 – QUADRO COMPARATIVO: METAS DE REALIZAÇÃO VERSUS PERCEPÇÃO/COMPORTAMENTOS DO ALUNO EM RELAÇÃO AO APRENDIZADO

	APRENDER	EGO/PERFORMANCE		ALIENAÇÃO
		Aproximação	Evitação	
1. Percepção de sucesso.	Desenvolver novas habilidades, compreender, dominar o assunto, crescer intelectualmente (em relação à fase anterior), melhorar seu nível de competência. Auto-referenciado (em relação a ele mesmo). Focaliza-se no processo e não no produto.	Ser melhor que os outros. Aparecer como inteligente. Sucesso em comparação com os outros (RANKING). Acredita que o produto é mais importante que o processo.		Sem esforço.
2. Uma crença.	Os resultados dependem do esforço. O professor é um parceiro na busca de novos conhecimentos.	Os resultados dependem da inteligência (ser e parecer inteligente). O esforço fica em 2º plano. Acredita na capacidade.		Não tem preocupação em mostrar-se inteligente.
3. Uma atribuição (crença)	Sucesso é atribuído ao esforço ou estratégias.	O sucesso devido à inteligência e o fracasso à falta de inteligência.	O sucesso devido à inteligência e o fracasso à falta de inteligência. Utiliza estratégias auto-protetoras.	Sua auto-estima é suficiente alimentada em atividades não acadêmicas.
4. Como considera os erros.	Tem tolerância, se recupera logo e retorna aos estudos frente ao fracasso. Aplica novas estratégias.	Indicador de falta de capacidade.		Não há preocupação com resultados negativos, já que não houve esforço.
5. Emoções após o fracasso.	Não se abate, não tem emoção negativa frente ao fracasso.	Emoções negativas, tristeza, abatimento, depressão, pois ele não pode mudar.	Emoções negativas, tristeza, abatimento, depressão, pois ele não mudar. Tem propensão à ansiedade e desorganização. Apresenta conflitos com professores.	Emoções negativas entre os escores nesta meta.

6. Conseqüências comportamentais	Investe esforço e estratégias, envolve-se na aprendizagem, mesmo que não sejam prazerosa. É a melhor forma de estar motivado. O sucesso lhe dá emoção positiva. Quer ser competente. Não teme desafios de dificuldade moderada.	Parecida com a meta aprender, tem orgulho de sucesso mas é vulnerável, quer parecer competente. O incentivo é extrínseco.	Investe menos esforço com resultados precários. Enfrenta apenas desafios quando acredita conseguir bons resultados. Apresenta estratégias de aprendizagem de superfície.	Ter sucesso sem investir esforço.
----------------------------------	---	---	--	-----------------------------------

Fonte: Bzuneck (1999, 2001a e 2001b), Pintrich e Garcia (1991), Stefano (2002 b), adaptado pelos autores.

2.2.2 Estratégias de Aprendizagem

O tema método de estudo tem sido tratado na literatura em termos de estratégias de aprendizagem, sendo que a grande contribuição dos estudos recentes consiste na descoberta dos processos cognitivos envolvidos no emprego dessas diferentes estratégias de aprendizagem (PINTRICH; GARCIA, 1991).

Os mesmos autores propõem que as estratégias de aprendizagem devem ser divididas em três categorias gerais: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. De acordo com Pintrich (1989), são várias as estratégias de aprendizagem de nível macro e diferentes as classificações. A categoria cognitiva inclui estratégias relacionadas à aprendizagem ou codificação que o aluno faz de um conteúdo, bem como estratégias para relembrar as informações armazenadas na memória. As metacognitivas são relacionadas a planejamento, regulação, monitoramento e modificação de processos cognitivos. As estratégias de gerenciamento de recursos dizem respeito ao controle de recursos como tempo, esforço, apoio externo, que influenciam a qualidade e quantidade de seu esforço e dedicação.

Nesse sentido Pintrich e Garcia (1991) afirmam que as estratégias cognitivas dizem respeito a como os alunos empregam esforços para compreender o conteúdo ou adquirir uma nova habilidade de determinada disciplina. Dessa forma, são dois padrões gerais de processamento da informação que alunos de cursos superiores visam para aprender: o processamento de superfície e o de profundidade. Essas duas estratégias para aprendizagem têm uma íntima ligação com objetivos ou metas dos alunos.

Há presença do processamento de profundidade quando o aluno se orienta para o significado do conteúdo visando a compreender o que o autor quis dizer. De fato, o aluno busca sempre evidências que lhe dêem sustentação, seja na leitura de um texto ou quando participa da aula. As informações recebidas na disciplina são consideradas ponto de partida e daí desenvolvem idéias próprias sobre o assunto. Segundo Pintrich (1989), em dez anos de pesquisa, verificou-se que a eficácia da aprendizagem depende da profundidade com que foi processado o estímulo, sendo os níveis mais profundos e próximos ao semântico àqueles que produziram maior recordação. Quando o aluno lê e ouve idéias, pensa em diferentes alternativas. Isto quer dizer que ele questiona a validade das teorias apresentadas no texto ou expressas pelo professor.

Pintrich e Garcia (1991) afirmam que os alunos que fazem uso dos processadores de profundidade procuram descobrir os objetivos do texto ou autor e concentram-se no significado e organização e tendem a adotar estratégias cognitivas mais complexas como fazer paráfrases e resumos. Desse modo, os processadores de profundidade parecem ter uma orientação mais intrínseca à aprendizagem, visando a compreender a matéria e conteúdos. As estratégias de elaboração e organização são mais eficazes para integrar e conectar novas informações com conhecimentos prévios e resultam numa compreensão mais profunda do conteúdo a ser aprendido, quando comparadas com as estratégias de prática ou de repetição.

Na estratégia superficial, o aluno preza a reprodução fiel daquilo que lhe é passado. Ele capta com toda fidelidade possível o discurso tal como é, sem que este seja acrescido ou diminuído em nada. Está centrado nas características físicas ou estruturais dos estímulos. Refere-se à capacidade do indivíduo de refletir sobre seu próprio pensamento e, com isso, manejá-lo e monitorá-lo. Segundo Weinstein e Mayer (citados por PINTRICH, 1989), são estratégias do alunos que se relacionam com planejamento, regulação, monitoramento e modificação de processos cognitivos. Em outras palavras, são estratégias de elaborações, pois, ajudam os alunos a armazenar a informação na memória de longa duração pelo estabelecimento de conexões internas entre a nova informação e os conhecimentos anteriores. O aluno ao se preparar para a prova se limita apenas a decorar tantos fatos quanto possível. Em outras palavras, o aluno tem como estratégia em seus estudos a arte de decorar definições e tudo que julgar ou pensar que vai ser cobrado como conhecimento no sistema de avaliação adotado.

De acordo com Pintrich e Garcia (1991), as estratégias de gerenciamento de recursos envolvem o tempo e o ambiente de estudo, o gerenciamento do esforço e a busca de ajuda. O gerenciamento do ambiente de estudo envolve o tempo que é escasso e limitado, otimizando o tempo destinado às tarefas e atividades. Trata-se de uma questão de auto-disciplina, o espaço físico adequado para realizar as tarefas. O gerenciamento do próprio esforço é objeto da estratégia metacognitiva, administrar o esforço de acordo com a necessidade e a busca de ajuda oportuna.

Quando o aluno está sempre em dúvida, pois não sabe como começar, entende-se que pode estar desorganizado no gerenciamento de recursos. Aliás, ele não sabe como estudar para uma disciplina. Nesse impasse ele acha que não sabe nada. Tem dificuldades para estabelecer um plano de estudo para uma disciplina. Ele tem dificuldade em organizar de modo eficaz o tempo a ser destinado ao estudo e, quando realiza algum estudo da disciplina, fica confuso sobre o que fazer para aprender o conteúdo.

Pode-se inferir que a falta de gerenciamento adequado do tempo leva o aluno ao desespero em seus estudos. Segundo Maeda (1999) o tempo do aluno é um recurso limitado. Por isso, deve ser gerenciado de modo que o torne eficaz. É uma estratégia importante na atividade de auto-gerenciamento do tempo para estudar. Os níveis de gerenciamento de tempo variam de acordo com um planejamento a curto, médio e longo prazo, envolvendo atividades de regulação de natureza cognitiva do aluno.

A desorganização constitui um grande empecilho no aproveitamento dos estudos. Não obstante, o desempenho intelectual requer esforço e planejamento do tempo. Sternberg (citado por MAEDA, 1999) afirma que o desempenho intelectual toma tempo e exige perseverança. Como o desempenho acadêmico relaciona-se estreitamente com desempenho intelectual e, em geral, estes tomam tempo, as práticas de gerenciamento do tempo devem exercer um papel relevante na área educacional.

A seguir, quadro comparativo entre as Estratégias Cognitivas (processamento): profundidade, superficial e de desorganização em relação às suas orientações, atitudes e eficácia no aprendizado efetivo.

QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS (PROCESSAMENTO) VERSUS ORIENTAÇÃO, ATITUDES E EFICÁCIA DO ALUNO EM RELAÇÃO À ESTRATÉGIA

	PROFUNDIDADE	SUPERFICIAL	DESORGANIZAÇÃO
1. Orientação.	Visa a compreender o significado do conteúdo, busca evidências, pensa em alternativas diferentes. Dirigido ao significado.	Visa a reproduzir o conteúdo daquilo que lhe é passado, sem a preocupação de compreensão genuína.	Não utiliza os recursos de forma adequada. Os recursos são limitados como o tempo, dinheiro, informações, etc.
2. Atitudes.	Adotam estratégias cognitivas complexas como fazer paráfrases, resumos e tirar conclusões. Relacionamento de idéias, conhecimentos prévios ou anteriores.	Adotam estratégias que se limitam a decorar tantos fatos quanto possível. Estratégias de simples repetição, orientadas extrinsecamente. Recitação em voz alta, sublinhar textos de forma passiva. O aluno reproduz o conteúdo em trabalhos ou provas.	Pode levar o aluno ao desespero em seus estudos. Falta o planejamento das atividades, estabelecimento de metas de estudo, tirar conclusões sobre conteúdos, fazer comparações e correlações.
3. Eficácia.	Aprendizagem mais efetiva, pois os níveis profundos produzem maior significância.	Aprendizado dito superficial, sem qualquer elaboração mental. O conteúdo fica na memória de curta duração.	A quantidade do tempo empregado na elaboração de uma atividade permite a obtenção de resultados insatisfatórios.

Fonte: Bzuneck (2001a), Maeda (1999), Pintrich (1989), Pintrich e Garcia (1991), Stefano (2002 b), adaptado pelos autores.

2.3 MÉTODO

A presente pesquisa envolve alguns aspectos, a seguir, de acordo com o método proposto por Cooper e Schindler (1995), que compreende várias descrições diferentes para classificá-la. Quanto ao grau de definição da pergunta de pesquisa, este estudo é caracterizado como exploratório, com utilização de técnicas estatísticas formais. Quanto à dimensão do tempo, este estudo foi caracterizado como ocasional. A realização desta pesquisa ocorreu em outubro de 2000 e dezembro de 2001, com diferentes turmas de alunos, sendo representadas por duas turmas do período noturno e uma do período diurno da 4ª série do curso de Administração, da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) - Campus de Londrina/PR.

2.3.1 Sujeitos

Quanto à determinação da população de pesquisa, representa o agregado de todos os casos que se enquadram num conjunto de especificações previamente estabelecidas. Neste estudo, é um único tipo de população. A amostra foi selecionada através do método não probabilístico por conveniência, por meio de informações obtidas nos registros da secretaria acadêmica da Universidade investigada. O universo total dos alunos de graduação de Administração era de 1203 alunos no ano de 2000 e 1301 alunos em 2001. Foram selecionados os que cursavam a disciplina de Recursos Humanos, representados por 114 (cento e quatorze) em 2000, sendo pesquisados de forma aleatória simples, perfazendo um

total de 74 (setenta e quatro), pois eram os presentes nas salas de aulas no momento da coleta de dados.

Em 2001 totalizavam 135 (cento e trinta e cinco) alunos matriculados nesta disciplina, sendo pesquisados 74 (setenta e quatro) respondentes. Portanto, os dados foram obtidos através de um total de 148 (cento e quarenta e oito) alunos, os quais foram submetidos às análises estatísticas formais. Dessa forma, quanto à natureza das variáveis, esta pesquisa foi predominantemente *quantitativa*.

2.3.2 Material e Instrumentos

Quanto ao método em sentido específico, foi utilizado o levantamento de dados ou enquête. Quanto à procedência dos dados, foram utilizados os dados primários (pesquisa de campo) e dados secundários, que são aqueles que já foram coletados, tabulados, avaliados e que estão catalogados à disposição dos interessados, através da revisão da Literatura especializada. Quanto à determinação do método e da técnica de coleta de dados primários, é feito uso do método de comunicação estruturado não disfarçado, através de questionários auto-preenchidos.

O instrumento para a coleta de dados visou atender os objetivos da pesquisa e consiste num questionário de auto-relato composto de três partes, com perguntas de escolha única. Na primeira parte, foram solicitadas informações sobre dados demográficos como: sexo, idade, trabalho – com carga horária acima de 20 horas/semanais e identidade vocacional, esta última considerando a atração pela profissão de Administrador na escala (pouco, médio e muito). O levantamento da faixa etária respeitou a seguinte organização: a Faixa 1 agrupou os participantes até 21 anos; a Faixa 2, de 22 a 25 anos; e Faixa 3, de 26 ou mais.

A segunda parte deste instrumento contou com uma escala de avaliação das metas acadêmicas – que os alunos de Recursos Humanos visam atingir nesta disciplina - dispostas através do método Likert de 4 pontos, variando de 1 (concordo totalmente) a 4 (discordo totalmente), distribuídas em 20 (vinte) questões que buscaram identificar quatro variáveis de natureza motivacional: meta aprender, de tarefa ou domínio; meta alienação acadêmica ou evitação ao trabalho; meta ego ou performance, considerando seus dois componentes – o de aproximação e evitação. A escala de avaliação das metas de realização desse instrumento foi baseada em pesquisa elaborada e descrita na literatura por Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, L. H., Anderman, E., Roeser (1998).

A última escala avaliada é a das estratégias de processamento (cognitivas), compreendendo as de profundidade e as superficiais, considerando as estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, distribuídas em 18 (dezoito) questões, que foram baseadas em instrumentos elaborados por Christopoulos, Rohwer Jr e Thomas (1987), Entwistle e Waterson (1988), Briton e Tesser (1991), Christensen, Massey e Isaacs (1991), Pintrich e Garcia (1991), Maeda (1999), entre outros autores.

O instrumento foi inicialmente aplicado, em um teste piloto, em 27/10/2000, junto aos 26 (vinte e seis) alunos da 4ª série do curso de Administração, do período noturno, da UNOPAR – Campus de Arapongas/PR. Foram realizadas modificações nas questões 7, 10 e 16 da escala de avaliação das metas para facilitar o grau de entendimento e clareza do instrumento.

2.3.3 Procedimentos

O questionário foi submetido à resposta anônima dos alunos que cursavam a disciplina de Administração de Recursos Humanos, presentes nas salas de aulas no momento

de aplicação do instrumento de pesquisa, realizada em outubro de 2000. Em 2001, foram pesquisados os alunos que compareceram na Instituição de Ensino Superior investigada após a semana final de provas, num total de 74 respondentes até alcançar número de informantes idêntico à amostra do ano de 2000. O teste foi respondido em 15 minutos, distribuído e recolhido pessoalmente pelo primeiro autor deste estudo.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

A seguir são apresentados os resultados da coleta de dados e as análises correspondentes aos seguintes itens: perfil dos alunos dos cursos de Administração da Universidade Norte do Paraná de 2000 e 2001; escalas de avaliação das metas de domínio, ego aproximação e evitação, alienação acadêmica; escalas de avaliação das estratégias de aprendizagem, incluindo o processamento de profundidade, a estratégia superficial e as estratégias de gerenciamento de recursos.

Para análise dos dados foi realizada a frequência simples (ocorrência de valores em um determinado intervalo) dos dados demográficos e gerais; a média de cada respondente e os grupos nos anos de 2000 e 2001 nas metas de realização e estratégias de processamento e o desvio padrão dos mesmos. Foi utilizado o teste t de *student* (bi-caudal) dos itens representativos das metas e estratégias, para verificar as diferenças significativas entre as médias dessas duas populações, considerando a significância igual ou inferior a 5%, sendo que:

$H_0 : \mu_1 = \mu_2$, ou seja, hipótese nula de não haver diferença;

$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$, ou seja, hipótese alternativa de haver diferença.

TABELA 01 – PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNOPAR GRADUADO NO ANO DE 2000 (GRUPO A) E 2001 (GRUPO B)

VARIÁVEL	FAIXA OU TIPO	GRUPO A		GRUPO B		TOTAL %**
		F*	%**	f*	%**	
SEXO	Feminino	35	47,3	30	40,54	100,00
	Masculino	39	52,7	44	59,46	
FAIXA ETÁRIA	Até 21 anos	8	10,8	6	8,11	100,00
	De 22 a 25 anos	48	64,9	36	48,65	
	De 26 anos ou mais	18	24,3	32	43,24	
TRABALHA NO MÍNIMO 20 HORAS SEMANAIS	Sim	51	68,9	47	63,51	100,00
	Não	23	31,1	27	36,49	
ATRAÇÃO PELA PROFISSÃO DE ADMINISTRADOR	POUCO	3	4,1	5	6,76	100,00
	MÉDIO	34	45,9	21	28,38	
	MUITO MESMO	37	50,0	47	64,86	

LEGENDA: f* = FREQUÊNCIA ABSOLUTA; %** = FREQUÊNCIA RELATIVA.

FONTE: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Na Tabela 01 reuniram-se as informações de segmentação que indicam o perfil dos concluintes do Curso de Administração, nos anos de 2000 e 2001, visto que a disciplina de Administração de Recursos Humanos está inserida no último ano do curso de Administração.

Os resultados do perfil do aluno do curso de Administração de 2000 e 2001 não apresentam diferenças significativas, demonstrando uma relativa manutenção das variáveis do perfil encontrado. Ressalta-se que a grande maioria dos alunos concluem a graduação antes dos 30 anos de idade, portanto muito jovens se comparados a outras áreas de especialidades como engenharias e ciências da saúde que demandam mais anos de estudo para conclusão da graduação, conforme Stefano et al (2002).

Outro dado relevante encontrado refere-se à carga horária de trabalho, pois tanto em 2000 como em 2001 mais de 60% dos respondentes trabalham mais de 20 horas semanais, ou seja, não dispõem de muito tempo para estudos, estágios e pesquisas complementares em comparação às áreas de especialidade citadas anteriormente.

A pesquisa revela que a atração pela profissão de Administrador encontra-se nas faixas entre “muito mesmo” e “média atração” com cerca de 96% no ano de 2000 e 94% em 2001, o que pode se referir às expectativas de ingresso e às habilidades e conhecimentos adquiridos durante o curso. Outra explicação poderia ser a utilização dessas habilidades e conhecimentos nas atividades profissionais dos alunos, pois a maioria dos respondentes trabalhavam no momento da pesquisa.

Stefano, Dutra, Massarutti e Musetti (2001) revelam em suas pesquisas, que esse perfil é muito similar ao dos egressos da Universidade pesquisada, quanto aos dados demográficos (sexo, faixa etária, carga horária de trabalho semanal) nos anos de 2000 e 2001.

TABELA 02—MÉDIAS OBTIDAS NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DAS METAS DE REALIZAÇÃO: META APRENDER, META EGO APROXIMAÇÃO, META EGO DE EVITAÇÃO E ALIENAÇÃO ACADÊMICA - GERAL

	GRUPO A			GRUPO B			T	p
	n	Média	DP	N	Média	DP		
Meta Aprender	74	1,669	0,474	74	1,63	0,433	0,530	0,596
Meta Ego Aproximação	74	2,829	0,72	74	3,031	0,66	-1,77	0,078
Meta Ego Evitação	74	3,176	0,675	74	3,214	0,59	-0,36	0,715
Alienação Acadêmica	74	1,873	0,814	74	2,094	0,655	-1,81	0,072

FONTE: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

A Tabela 2 apresentam as médias das escalas de avaliação das metas de realização: meta aprender, meta ego aproximação, meta ego de evitação e alienação acadêmica dos egressos do curso de Administração da UNOPAR de 2000, denominados grupo A e dos de 2001, grupo B.

Foi utilizada uma escala Likert de 1 a 4 conforme descrito na metodologia do estudo, de maneira invertida, ou seja, quanto mais alta a média, menos o grupo de alunos busca atingir essa meta e vice-versa. A meta aprender apresenta médias em torno de 1,6 no grupo A e B e o valor da estatística t (0,530), dessa forma aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas ao nível de significância de 5% com $p = 0,596$, ou seja, os alunos visam mais a meta aprender do que outras metas na disciplina de Recursos Humanos, sendo relevante para a aquisição do aprendizado efetivo.

As médias da meta ego aproximação ficaram em torno de 2,8 no grupo A e 3,0 no grupo B e o valor da estatística t (-1,77), nesse sentido aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas ao nível de significância de 5% com $p = 0,078$, pode-se inferir que esta é a terceira meta mais adotada pelos alunos pesquisados.

Da mesma forma, as médias da meta ego evitação ficaram em torno de 3,18 no grupo A e 3,21 no grupo B e o valor da estatística t (-0,36), então aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas ao nível de significância de 5% com $p = 0,715$. Esses resultados demonstram que essa é a meta menos adotada pelos alunos respondentes.

Na meta alienação acadêmica, as médias ficaram em torno de 1,87 no grupo A e 2,09 no grupo B e o valor da estatística t (-1,81), então aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas ao nível de significância de 5% com $p = 0,072$, ou seja, esta meta é a segunda mais visada pelos alunos investigados.

Com base nos resultados apresentados pode-se inferir que em relação à disciplina de Recursos Humanos, as médias dos alunos apontam tanto em 2000 quanto em 2001, para as metas de aprender e meta de alienação acadêmica. Essas metas são excludentes,

ou seja, se o aluno possui a meta aprender ele não possuirá a meta de alienação acadêmica como descrito nas pesquisas de Church; Elliot e Gable (2001) e Stefano (2002 b).

TABELA 03 –MÉDIAS OBTIDAS NAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (PROCESSAMENTO)

	GRUPO A			GRUPO B			T	p
	n	Média	DP	N	Média	DP		
Profundidade	74	1,990	0,409	74	1,950	0,417	0,589	0,556
Superficial	74	3,016	0,657	74	2,905	0,594	1,074	0,284
Desorganização	74	3,152	0,702	74	3,092	0,625	0,557	0,578

FONTE: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Na Tabela 3 são apresentadas às médias das escalas de avaliação das Estratégias de Aprendizagem: profundidade, superficial e desorganização dos egressos do curso de Administração da UNOPAR de 2000, denominados grupo A e dos de 2001, grupo B.

Da mesma forma da Tabela 2, foi utilizada uma escala likert de 1 a 4 conforme descrito na metodologia do estudo, de maneira invertida, ou seja, quanto mais alta a média, menos o grupo de alunos busca atingir essa estratégia e vice-versa.

A estratégia de profundidade apresenta médias em torno de 1,9 no grupo A e B e o valor da estatística t (0,589), dessa forma aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas no nível de significância de 5% com $p = 0,556$, com resultados muito similares aos obtidos na meta aprender apresentado na Tabela 2, ou seja, essa é a estratégia mais visada pelos alunos. Dessa forma, utilizam estratégias adequadas ao aprendizado, pois os níveis profundos produzem maior significância.

As médias da estratégia superficial ficaram em torno de 3,01 no grupo A e 2,9 no grupo B e o valor da estatística t (1,074), nesse sentido aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas ao nível de significância de 5% com $p = 0,284$, isto significa que essa é a segunda estratégia mais visada pelos alunos, ou seja, não visam a aquisição do conhecimento.

No mesmo sentido, as médias de desorganização ficaram em torno de 3,15 no grupo A e 3,09 no grupo B e o valor da estatística t (0,557), então aceita-se a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa nas médias consideradas no nível de significância de 5% com $p = 0,578$, com resultados muito próximos aos apresentados pela meta ego evitação, apresentado na Tabela 2. Dessa forma, é a estratégia menos visada pelos respondentes, onde os alunos não gerenciam os recursos de forma adequada como o tempo de estudo, o material de revisão, entre outros recursos.

Os resultados demonstrados sugerem em relação à disciplina de Recursos Humanos, em 2000 e 2001, médias menores nas estratégias de processamento de profundidade, ou seja, a maioria dos alunos busca mais esta estratégia. Essas estratégias são excludentes, ou seja, se o aluno possui a meta de aprender, ele não possuirá a estratégia superficial ou de desorganização como descrito nas pesquisas de Church; Elliot e Gable (2001) e Stefano (2002 b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos, pode-se inferir que a meta aprender e estratégia de profundidade é dominante nos alunos da Universidade Norte do Paraná, portanto, eles buscam o aprendizado efetivo; visam a desenvolver novas habilidades; compreender, dominar os assuntos; crescer intelectualmente, entre outras características comportamentais, referentes a disciplina de recursos humanos. As metas e estratégias podem

ser diferentes em outras disciplinas e cursos de graduação. Dessa forma, as motivações não podem ser generalizadas para todas as disciplinas.

Partindo das considerações iniciais deste estudo, sobre as características dos alunos que assumem uma ou outra meta e os determinantes dessas opções, pode-se apontar algumas alternativas para o problema da falta de motivações, metas e estratégias adequadas para o aprendizado efetivo, podendo ser utilizadas em todas as Universidades com problemas similares.

Nesse sentido, as metas mais adequadas à construção do conhecimento na área de Administração, de acordo com as pesquisas de Dweck e Elliot (1983), Guimarães (1996), Stefano e Guimarães (1998) e Stefano (2002b) apresentam vários argumentos que fortalecem a necessidade de que os cursos universitários orientem seus alunos para a meta aprender, mais do que outras metas. Dweck e Elliot (1983) apontam que a atitude mais importante a ser tomada no ensino é a de levar ao desejo de aprender e que o desenvolvimento e crescimento dos alunos é o propósito da educação.

Dessa forma, são necessárias diversas estratégias para auxiliar os alunos a aprender. Considera-se que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, que é contextual, beneficiando-se da interação social. Bzuneck (2001b) relata que o aluno que busca a meta de domínio utiliza estratégias de regulação da atenção, integração da nova informação ao conhecimento preexistente, apresenta maior persistência nas tarefas, portanto, cresce intelectualmente, além da busca do aprofundamento do nível de conhecimentos e de novas habilidades.

O desafio apresentado por uma atividade pode facilitar a motivação intrínseca se o seu nível de exigência for compatível com a tarefa em grau ótimo, relacionando-se ao *feedback* positivo. A terceira e última posição considera que o *feedback* dependerá da situação de uso, ou seja, pode ser interpretado como positivo ou negativo de acordo com o entendimento do aluno, pois ele tem significados diferentes para cada um como os eventos e suas perspectivas (RYAN; DECI, 1985).

O professor neste contexto tem um papel fundamental para desenvolver a motivação intrínseca e a meta aprender nos alunos, pois está em seu poder proceder de forma diferente, mesmo em nosso atual sistema, de acordo com as pesquisas de Bzuneck (1999, 2001a, 2001b), Guimarães (1996), Maeda (1999), Pintrinch (1989, 1991, 1996), Stefano e Guimarães (1998), Stefano (2002 b), incrementando:

01) O professor deve fornecer ao aluno um *feedback* coerente com a performance nas atividades e tarefas desenvolvidas; 02) De acordo com as estratégias didáticas de ensino-aprendizagem fornecer escolhas livres negociadas com os discentes; 03) O docente não deve adotar um comportamento de intimidação em relação aos alunos em nenhum momento da convivência escolar; 04) As tarefas e atividades devem ser dosadas em quantidade e profundidade, conforme o tempo disponível, conhecimentos prévios dos alunos; 05) Os critérios de avaliação devem ser explícitos e coerentes com um sistema educacional que propicie uma aprendizagem efetiva; 06) O nível de exigência deve ser adequado ao curso e série escolar; 07) O *feedback* deve ser coerente e não depreciativo; 08) O programa da disciplina deve ser negociado com os alunos incluindo-se e retirando-se tópicos de acordo com o interesse das partes; 09) O docente tem um papel enquanto educador; deve ler, analisar e avaliar todas as atividades e tarefas solicitadas; 10) O conteúdo da avaliação deve ser trabalhado e desenvolvido em sala de aula em sua plenitude; 11) O elogio deve ser adequado e no momento certo privilegiando a aquisição do conhecimento.

Dessa forma é pertinente a afirmação de Ames (1992), onde algumas características na tarefa contribuem para que o aluno assuma a meta aprender. Mais que desafiadoras, essas características devem possuir variedades e diversidades, com razões significativas para motivá-lo a se engajar. O aluno deve perceber a tarefa como significativa e

de valor, representando importância para ele. As pessoas só valorizam tarefas ou disciplinas porque: 1) gostam dela, têm interesse pessoal para uma determinada atividade, relacionada à motivação intrínseca; 2) acham importante e/ou relevante, pois têm a sensação de importância; 3) vêem utilidade, serventia imediata ou para o futuro.

As estratégias cognitivas de aprendizagem como a elaboração e a organização, de acordo com Pintrich e Garcia (1991) são mais adequadas para que os alunos incorporem a nova informação aos esquemas existentes na memória de longa duração, ou seja, aos seus conhecimentos prévios.

O sucesso na formação do educando depende em muito da reformulação do processo de ensino como um todo. Para tanto é necessário que esse processo não seja limitado apenas às notas, mas sim, seja um processo contínuo, incluindo o esforço, a dedicação e a persistência do educando no cumprimento do seu labor intelectual. Dessa forma, Bzuneck (2001) comenta que os novos conhecimentos e habilidades não dependem apenas do talento do aluno mas maximamente do trabalho mental exercido. Se um aluno, pelo fato de estar motivado, esforça-se de verdade, os resultados de aprendizagem serão superiores aos que se poderiam predizer com base em outros indicadores pessoais.

Sem a pretensão de esgotar o entendimento sobre as orientações motivacionais na formação do administrador e nem propor fórmulas milagrosas, pretende-se que este estudo possa contribuir para um debate sobre a necessidade da implementação de estratégias eficientes para aprendizagem e na busca de alternativas e caminhos para mudança no ensino superior, propondo uma discussão sobre a necessidade da propagação de práticas pedagógicas modernas e eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, p. 261-71, 1992.

BZUNECK, José Aloyseo. Uma abordagem sócio – cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas. *PSICO – USF*, Bragança Paulista, v. 4, n. 2, p. 51-66, jul./dez., 1999.

_____. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional. *Revista Educação em Ensino – USF*, v. 6, n. 1, p. 7-18, 2001a.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In :BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p. 58-77.

CHRISTENSEN, C.; MASSEY, D.; ISAACS, P. Cognitive strategies and study habits: na analysis of the measurement of tertiary students' learning. *British Journal of Educational Psychology*, v.61, p. 290-99, 1991.

CHRISTOPOULOS, J. P.; ROHWER JR. ; THOMAS, J.W. Grade level differences in students' study activities as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, v.12, p. 303-23, 1987.

CHURCH, M. A.; ELLIOT, A. J.; GABLE, S. L. Perceptions of classroom environment achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, v.93, n.1, p. 43-54, 2001.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Business research methods*. 6ed. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1995.

CRA-PR (2001), <http://www.cra-pr.org.br>, acessado em 25/06/2001.

- DWECK, C. S.; ELLIOTT, E. S. Achievement motivation. In: HETHERINGTON, E. M. ; P. H.(Ed.). *Mussen handbook of child psychology: socialization, personality, and social development*. New York: John Wiley e Sons, 1983.
- ENTWISTLE, N.; WATERSON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, v. 58, p. 258-65, 1988.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. O clima competitivo e a motivação em sala de aula. *Sêmia*, v.16, n.3, p.7-12, 1995.
- GUIMARÃES, S. E. R. *Estudo sobre as orientações motivacionais e envolvimento com a disciplina Psicologia Educacional*, 1996. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1996.
- MAEDA, Nívea Satie. *Estratégias de estudo adotadas pelos alunos de fisioterapia da UEL.*, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.
- MAEHR, M. L. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: AMES, C.; AMES, R.(Ed.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York: Academic Press, v.1, p.115-44, 1984.
- MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MIDGLEY, C.; KAPLAN, A.; MIDDLETON, M.; MAEHR, M. L.; URDAN, T.; ANDERMAN, L. H.; ANDERMAN, E.; ROESER, R. The development and validation of scales assessing students' achievement goals orientations. *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, p. 113-31, 1998.
- MITCHELL, J. V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, v.25, n.3, p.149-55, 1992.
- PINTRINCH, P. R. The Dynmic interplay of student motivtion and cognition in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; AMES, C. (Ed.). *Advances in Motivation and Achievement: Motivation Enhancing Environments*, v.6., p. 117-60, 1989.
- PINTRINCH, P. R. ; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regularion in the college classrrom. *Advances in Motivation and Achievement*, v.7, p. 371-402, 1991.
- PINTRINCH, P. R., ; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and application*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- RYAN, R. M. ; DECI, C. E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1985. v. 2, 16-31
- STEFANO, S. R.; GUIMARÃES, S. E. R. Motivações no 3º grau: orientações motivacionais dos alunos da 1ª e 4ª séries do curso de graduação em administração da universidade estadual de Londrina do período noturno. *Temática: estudos de administração*, Londrina, n. 15, p.7-34, jun., 1998.
- STEFANO, S. R.; DUTRA, I. de S.; DUTRA, I.; MASSARUTTI, J.; MUSETTI, M. G. Os egressos no curso de Administração e sua formação empreendedora. In: ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS, 2., Londrina. *Anais...* Londrina: EGEPE, 2001. v.1, p. 253-65.
- STEFANO, S. R. et alli A formação dos egressos de administração e um perfil deste profissional. *Revista ANGRAD*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 72-88, abr-jun, 2002 a.

STEFANO, S. R. As Orientações Motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, 2002 b.

STIPEK, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1993.