



## **DO ENSINO À APRENDIZAGEM: UMA DIFÍCIL MUDANÇA ESTRATÉGICA**

**Antonio Carlos Aidar Sauaia  
Claudia Marinho Ribeiro**

### **Resumo**

A sociedade moderna já oferece ferramentas eletrônicas que conferem ao cidadão autonomia cada vez maior. Na universidade o estudante, principal público-alvo, depara-se com o modelo tradicional de aulas expositivas que limita e silencia sua participação. Na mudança estratégica aqui estudada comparou-se um procedimento de ensino expositivo a outro experimental, de aprendizagem centrada no participante (ACP), em que se alterou a ordem das atividades numa disciplina de Administração de Recursos Humanos. Dados quantitativos e qualitativos foram coletados com testes objetivos, observações do comportamento dos estudantes e questionários para evidenciar diferenças importantes. Os resultados, com 5% de significância, indicaram vantagens tangíveis do método experimental ACP, na assimilação dos conteúdos (medidas de avaliações objetivas) e no envolvimento em sala de aula (comportamento dos estudantes). Apesar dos resultados muito promissores, o desafio da mudança estratégica é enorme, para gestores, educadores e estudantes, pois todos tendem a buscar o que é conhecido e seguro. Caberá aos responsáveis agir estrategicamente enfrentando, ainda que tardiamente a competição com os cursos EaD que avançam no mercado das IES tradicionais.

### **Palavras-chave:**

Estratégia de aprendizagem centrada no participante; assimilação de conteúdo; envolvimento

## 1. Introdução

As teorias de Administração oferecem há mais de 100 anos inúmeros modelos de gestão que a academia oferece, com sucesso, às organizações. Entretanto, tais benefícios parecem não valer para a relação da academia com seu principal público-alvo: o estudante.

Os métodos de ensino e aprendizagem têm sido objeto de estudo e experimentação desde muito tempo. A rapidez que a tecnologia imprime à sociedade faz com que a adaptação às mudanças siga um ritmo frenético, o que também se observa com a educação. No entanto, o que se pode verificar é que, apesar dos novos recursos didáticos e pedagógicos já estarem disponíveis, em muitas aulas ainda prevalece o caráter tradicional e expositivo. Ronca (1988, p.86) observou que “o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa da aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do estudante”. Para Sauaia e Hazoff Jr.(2009, p.6) isto não é adequado, pois “torna o aluno passivo, mantido numa posição de receptor do conhecimento em forma acabada”

Na tentativa de gerar mais interesse aos estudantes e propiciar aprendizado significativo, diversas estratégias educacionais foram desenvolvidas contestando-se o modelo no qual o professor é a figura mais importante. Uma das estratégias é a Aprendizagem Centrada no Participante que propõe, ao início da aula, que os estudantes se reúnam em grupos para resolverem uma situação problema relacionada ao conteúdo a ser trabalhado. A seguir o professor explana a teoria para que os estudantes revejam suas soluções iniciais, muitas vezes intuitivas, e apresentem uma solução mais elaborada; ao final, o professor apresenta a solução completa e oficial do curso. Esta estratégia foi testada nos estudos de Hazoff Jr. e Sauaia (2005), Sauaia e Cervi (2007) e Sauaia e Hazoff Jr. (2009), inicialmente com disciplinas de Administração de Materiais em um curso de Hotelaria e depois com Estatística em um curso de Agronegócios. Os resultados promissores inspiraram um novo estudo da disciplina de Administração de Recursos Humanos – ADRH, de caráter mais qualitativo.

Para Stefano, Iatskiu e Lopes (2004), a função de RH tornou-se cada vez mais importante como meio de condução de mudanças no intuito de criar uma organização de atuação mais eficaz e efetiva, em ambientes instáveis. Somado a estas exigências, está a configuração do papel estratégico de RH, que imprime relevância maior para a área e, conseqüentemente, para as disciplinas de RH, ministradas nos cursos de Administração.

Nas empresas modernas os gestores de todas as outras áreas têm assumido maior responsabilidade na coordenação de sua equipe. São desafiados a administrar conflitos humanos diários e contribuir ativamente com atividades até então exclusivas da área de gestão de pessoas como admissão, demissão, avaliação de desempenho, etc, Para isso, diversas competências tornaram-se fundamentais para o alcance de bons resultados. Esta demanda desafia o modelo de ensino expositivo, mais uma vez contestado. De acordo com Baggio et al. (2006), “é necessário passar do atual modelo de educação tradicional, moldado apenas em conteúdos, para uma educação focada no desenvolvimento de habilidades, que oportunize a criação de competências conjuntamente com a formação técnica profissionalizante.”

No presente estudo descritivo conduziu-se uma pesquisa com três turmas de terceiros anos de Administração de uma IES – Instituição de Ensino Superior – do sul de Minas Gerais. São apresentados e analisados os dados das avaliações realizadas no início (diagnóstica), meio (formativa) e fim da pesquisa (somativa), os resultados e as observações registradas durante o processo. A motivação para o estudo surgiu do questionamento do professor de ADRH sobre a estratégia de ensino adotada que, apesar de não ser exclusivamente expositiva, poderia tornar-se mais ativa com a adoção de novos procedimentos. A Aprendizagem Centrada no Participante surgiu como uma das alternativas para dinamizar a disciplina de RH e possibilitar a descoberta de uma nova estratégia de atuação docente, orientada para envolver os estudantes

no processo educacional. Este modelo parece bastante atual para atender as expectativas da denominada geração Y, atualmente presente nas salas de aula dos cursos de graduação.

## 2. Revisão Bibliográfica

### 2.1 Estratégias Educacionais

Na literatura didática “a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino” (LOPES, 1991, p.35). Neste tipo de abordagem, tem-se o pressuposto de que é possível ensinar utilizando a comunicação oral, condensando o conhecimento e expondo-o, verbalmente ou por meio de escrita, de forma lógica e clara (MARCHETTI, 2001). Assim, a figura do professor é de extrema importância, pois é ele quem detém o conhecimento a ser transmitido aos estudantes que, por sua vez, ficam passivos no processo.

Toda estratégia educacional apresenta qualidades e não qualidades. Quanto às vantagens da estratégia expositiva, Balcells e Martin (1985) *apud* Godoy (1997) afirmam que o tempo do professor é poupado, pois o preparo da aula é fácil e favorece a transmissão de muitas informações em curto espaço de tempo; torna mais acessível aos estudantes as disciplinas de difícil assimilação feita só por leitura; oferece uma primeira e sintética explicação a respeito de um novo conhecimento; favorece a apresentação mais equilibrada e imparcial de um conteúdo; indicada nos casos de haver muitas ou escassas referências sobre o assunto; necessária quando os estudantes não estão habilitados intelectualmente e aprendem mais ouvindo que lendo e, por fim, possibilita o professor a motivar o estudante, já que possui profundo conhecimento sobre o assunto abordado. Godoy (1989) pôde confirmar, em pesquisa, o valor da aula expositiva para estudantes de graduação, em situações específicas.

Apesar de ser muito utilizada por ser objetiva e poupar tempo de professores e estudantes, algumas desvantagens da aula expositiva foram apontadas por Godoy (1988) *apud* Godoy (1997): a pouca participação do estudante em função da comunicação unilateral, característica desta técnica de ensino; tratamento da turma como um bloco uniforme, como se os estudantes tivessem estilos de aprendizagem iguais; impossibilita a avaliação do aprendizado do estudante por meio de acompanhamento individual e não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais complexas que levem o estudante a refletir sobre o que aprendeu.

Gil (2006) argumenta, dentre outros aspectos, que o sucesso da estratégia expositiva depende das habilidades do expositor e que ela estimula a passividade dos estudantes. São várias as estratégias educacionais existentes com as quais se busca aperfeiçoar a relação ensino-aprendizagem. Algumas dão maior atenção ao ensino, como por exemplo, a expositiva, na qual o papel do educador é central. Quando, ao contrário, “adotam-se atividades centradas no aprendiz (estudante), em suas capacidades e possibilidades, Sauaia (2006, p. 6) argumenta que se está focalizando sobre menos sobre o ensino e mais sobre a aprendizagem”.

O paradigma educacional centrado no ensino dedutivo vai sendo superado pelo paradigma das aprendizagens indutivas e significativas, que consideram o potencial e o conteúdo trazido pelos estudantes para o aprendizado e que se diferencia pelos percursos de aprendizagem de cada um, condicionado pela história de vida e diversidade sociocultural. A aprendizagem significativa vai além da assimilação de conteúdos, ela “(...) implica alguma ousadia: diante do problema posto, o estudante deve elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento” (BRASIL, 1997, p. 38). Harb et al. (1991) *apud* Sauaia e Hazoff Jr. (2009) afirmam que os ciclos de aprendizagem contemplam aspectos emocionais dos participantes, desenvolvendo raciocínio, habilidades para o trabalho em grupo, comunicação, motivação e capacidade de resolução de problemas. Sendo assim, a aprendizagem significativa poderia promover, além do cumprimento da matriz

curricular no intuito de gerar conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, formando competências que serão abordadas mais adiante.

Dentre as abordagens que valorizam a aprendizagem significativa, pode-se identificar a Aprendizagem Centrada no Participante aplicada por Hazoff Jr. (2004), Sauaia e Cervi (2007) e Sauaia e Hazoff Jr. (2009) e replicada neste estudo. Nesta estratégia, conforme citam Sauaia e Hazoff Jr. (op. cit.), grande parte do tempo de aula está orientada aos participantes, os estudantes organizados em grupos e o professor que “assume papel de mediador, organizador e facilitador da aprendizagem; ele não é a pessoa mais importante da sala de aula” (SAUAIA e CERVI, 2007, p. 3).

## 2.2 Métodos de Avaliação das disciplinas

O ato de avaliar é uma prática bastante antiga. Para Darsie (1996, p. 48) “avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças”. Afirma ainda que a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, seja em relação à avaliação do projeto educativo, à avaliação do ensino ou à avaliação da aprendizagem. De acordo com Wachowicz & Romanowski (2002), embora historicamente a questão da avaliação tenha evoluído, a prática mais usada em grande parte das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, o qual, segundo os autores, é um procedimento sem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem. Trata-se apenas de uma contabilização parcial dos resultados.

No caso das abordagens centradas no aprendiz, Silva (2005) afirmou que a avaliação se apresenta como um instrumento de coleta, sistematização e interpretação de informações, para julgamento de valor do objeto avaliado por meio das informações tratadas e decifradas e finalmente a tomada de decisão sobre como fazer intervenções para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Dessa forma, admite-se também a avaliação ao longo do processo de aprendizagem e não somente na sua conclusão.

Bloom (1956) *apud* Hazoff Jr. (2004), propôs a realização de uma avaliação diagnóstica para somar aos tipos de avaliação formativa e somativa, propostas por Scriven. A avaliação diagnóstica “identifica no início do processo educacional como o estudante se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado ou busca a descoberta de variáveis que possam interferir na aprendizagem.” As avaliações formativas, ao longo do processo, têm o “(...) intuito de aperfeiçoá-lo, informam a professores e estudantes sobre a evolução dos mesmos e o nível com que os objetivos pré-estabelecidos estão sendo atingidos” (HAZOFF JR., op. cit, p.53).

Para Bloom (1983, p. 142) o maior mérito deste tipo de avaliação está “(...) na ajuda que ela pode dar ao estudante em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem.” A avaliação somativa, conforme Bloom (1956) *apud* Hazoff Jr. (2004), acontece no final de uma unidade, semestre ou ano letivo com o objetivo de constatar o grau com que os objetivos mais abrangentes foram alcançados. Nesta avaliação, o resultado é traduzido em notas ou conceitos e classificam os educandos no fim do processo.

Em relação à avaliação das disciplinas de RH, tem-se uma tendência a valorizar os elementos qualitativos. Sauaia e Hazoff Jr. (2009, p.6) observaram que quando a aprendizagem tem caráter qualitativo, os professores “depositam nos estudantes uma expectativa de memorização de conteúdos na forma de fatos históricos lembrados como sucesso ou fracasso” e acrescentaram que tal expectativa “muitas vezes induz o estudante ao estudo de véspera, para manter na memória os fatos que serão objeto da testagem”, Reforçando tais idéias, Primo (2006) discorreu sobre o estudo solitário e o método de avaliação, afirmando que neste tipo de ação, cabe ao aprendiz a incumbência de memorizar o que é imposto e reproduzi-lo nas avaliações como resposta correta e inquestionável.

Desde a década de 1980, conforme estudo de Albuquerque (1987) e confirmação de Sammartino (2002), vem se consolidando o pensamento estratégico na área de estudos das relações humanas - RH. Acredita-se que esta perspectiva traz para a disciplina de RH um enfoque que considere também aspectos quantitativos. Uma evidência pode ser “o crescente o número de estudos conduzidos para tentar-se **avaliar e mensurar o impacto das ações da Gestão de Pessoas nos resultados organizacionais**” (LACOMBE e ALBUQUERQUE, 2008, P.5). Com isso, as avaliações também deverão se modificar, exigindo cada vez uma visão sistêmica e conhecimentos voltados para avaliação e mensuração.

### **2.3 As disciplinas de RH e a formação no curso de Administração**

Fleury e Fleury (1995) e Staehle (1990) consideraram que a área de RH, pela importância que tem para os negócios, não deve somente se adaptar às estratégias organizacionais, mas ser capaz de intervir ativamente na estratégia corporativa. Os autores sintetizam uma mensagem estratégica de RH que recomenda maior preparo aos profissionais:

Muito se tem exigido do profissional de gestão de pessoas, o que as empresas querem são pessoas capazes de aplicar práticas de RH com o intuito de executar estratégias, operar eficientemente, envolver e comprometer funcionários e gerenciar a mudança gerando valor para a organização e garantindo bons resultados em um mercado cada dia mais acirrado (STEFANO, IATSKIU e LOPES, 2004, p. 4).

Para Milkovich e Boudreau (2000, p.504), os profissionais de RH devem possuir algumas competências básicas, que são:

- 1) Conhecimento do negócio, ou seja, o entendimento dos aspectos financeiros, estratégicos, tecnológicos e organizacionais.
- 2) Fornecimento das práticas de RH, que consiste na capacidade de criar e implementar adequadamente atividades de recursos humanos, como recrutamento e seleção, remuneração, treinamento, estruturação organizacional, relações com empregados e comunicação.
- 3) Administração da mudança, que é a capacidade de gerenciar o processo de mudança e entender quais as mudanças necessárias, como a inovação e a criatividade.

Além das competências específicas da área, identificadas acima, Stefano, Iatisku e Lopes (op.cit.) afirmaram que todo profissional de administração deve se identificar com questões culturais, ambientais e com valores éticos e de responsabilidade social para se adaptar aos desafios da sociedade atual. Importante ressaltar que o conceito de competências é bastante amplo e é tratado neste estudo sob a perspectiva norteamericana citada por Fleury e Fleury (2001, p. 185) como sendo um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho.”

Na pesquisa de Baggio e Francisco (2005) *apud* Baggio et al. (2006), as competências comportamentais eram o foco principal das organizações por eles estudadas tais como: trabalho em equipe, iniciativa e relacionamento. Os autores destacaram que tais competências comportamentais estão ligadas às atitudes, que podem ser inatas ou desenvolvidas.

Com tantas exigências sobre o profissional de RH, devem-se destacar as instituições de ensino que o formam, bem como a importância das disciplinas de Administração de Recursos Humanos (ADRH) no novo cenário. O Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2004), localizou a disciplina de RH como parte dos Conteúdos de Formação Profissional, assim como as disciplinas específicas voltadas para as teorias da administração e das organizações, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.

Com tal importância na matriz curricular do curso de Administração e em face das necessidades de mercado, questiona-se como uma estratégia de ensino exclusivamente expositiva, centrada no professor, poderá efetivamente auxiliar o estudante a desenvolver as competências esperadas para tornar-se um bom gestor de pessoas, sobretudo no que diz respeito à formação de suas atitudes. Neste sentido, Baggio *et. al.* (2006), após pesquisas a vários autores, apontaram as estratégias de ensino que podem propiciar o desenvolvimento de competências, a saber: o trabalho em equipe, o incentivo à pesquisa, o uso da internet como meio de comunicação e pesquisa e o estudos de caso. Como são estratégias de fácil aplicação e acesso, com pequeno esforço podem ser adotadas pelo professor das disciplinas de ADRH.

### 3. Desenvolvimento da Pesquisa

#### 3.1 Problema de pesquisa

A disciplina de RH tem sido conduzida com abordagem expositiva, fato que desagradava muitos estudantes e professores caracterizando um conflito a ser estudado. Apesar dessa tradição ela também tem vocação para atividades dinâmicas e centradas no participante, principalmente pela aplicação prática de seus conteúdos conforme afirmaram Campos e Zaia (2009), em estudo com cursos sequenciais de RH. Ainda assim, acredita-se que muitos docentes têm nas aulas expositivas uma prática comum, como é o caso da disciplina aqui estudada. Com base nesta constatação e com a possibilidade de tornar a aprendizagem mais envolvente, prazerosa e efetiva é que este estudo foi realizado com o intuito de transformar uma aula de RH, de caráter expositivo, em uma aula centrada no participante e de observar os efeitos produzidos nos indicadores qualitativos e quantitativos adotados nesta pesquisa.

Figura 1: Tipos de avaliação e seus objetivos em cada aula da disciplina de ADRH

Aula	Tema da Aula	Tipo de Avaliação	Objetivo
1	Apresentação da Disciplina	Diagnóstica	Identificar conhecimento prévio
2 a 6	Descrição de Cargos Análise de Cargos Recrutamento Recrutamento e Seleção Técnicas de Seleção	Formativa (final da aula)	Apreensão de conteúdos e acompanhamento do processo
7	Avaliação Bimestral	Somativa	Verificar alcance dos objetivos e apreensão em médio prazo
Ago/2010	Introdução aos Conteúdos do segundo semestre	Retenção	Avaliar a apreensão de conteúdos em longo prazo

Fonte: Autores desta pesquisa.

#### 3.2 Método de pesquisa

O presente estudo descritivo e experimental foi realizado no primeiro semestre de 2010, em três turmas de terceiro ano de Administração numa faculdade do sul de Minas Gerais, classificada no quartil superior entre as melhores IES particulares do estado. Foram coletados dados no decorrer do semestre letivo. Adicionalmente, foram coletados dados ao início do segundo semestre para caracterizar a avaliação de retenção. Para a versão do estudo aqui relatada, consideraram-se somente os resultados de duas turmas do período noturno que possuíam número de estudantes similar.

Na Figura 1 ilustraram-se os tipos de avaliação adotados ao longo do experimento e seus objetivos. A exemplo do que sugeriu Hazoff Jr. (2004) realizou-se, na primeira aula, uma avaliação diagnóstica (aula 1) com 10 questões objetivas para medir o nível de conhecimento

prévio dos estudantes sobre os assuntos a serem abordados na disciplina. Ao término de cada uma das cinco aulas do experimento (aulas 2 a 6), realizou-se uma avaliação formativa com 5 questões objetivas para verificação de apreensão dos conteúdos abordados. A avaliação somativa (aula 7) foi realizada uma semana após o término das cinco aulas, no final do semestre letivo. Nesta versão foi também incluída a avaliação de retenção de conteúdos (Agosto/2010, início do segundo semestre), como descrito nos experimentos realizados por outros autores que trabalharam com ACP.

Na IES em que foi conduzido o estudo, a disciplina de Administração de Recursos Humanos – ADRH faz parte da matriz curricular dos terceiros e quartos anos letivos. Tem carga total de 144 horas e integra a linha de Gestão de Pessoas, que abrange as disciplinas de Psicologia Aplicada à Administração e Direito Aplicado às Organizações, ministradas nos primeiros e segundos anos, respectivamente, e que complementam a formação básica do curso. Essas duas disciplinas formam a base para o melhor entendimento e assimilação dos conteúdos técnicos e comportamentais a serem trabalhados posteriormente na disciplina de ADRH.

O conteúdo das aulas do experimento respeitou rigorosamente o programa da disciplina estabelecido na ementa e que fora ministrado nos anos anteriores pelo mesmo professor que conduziu esta pesquisa. Foram realizadas diversas adaptações no encadeamento das atividades para assegurar a distinção das aulas segundo a Abordagem Centrada no Participante e o método expositivo, obedecendo a sequência descrita na Figura 2.

Figura 2: Sequência das atividades e distribuição do tempo em cada procedimento

Procedimento Expositivo Centrado no Professor – P <sub>1</sub>		Procedimento ACP Centrado no Participante – P <sub>2</sub>	
Tempo	Atividade	Atividade	Tempo
30'	Exposição da Teoria pelo professor	Apresentação do problema pelo professor	5'
		Cada grupo de estudantes auto-organizados estuda e propõe uma solução inicial para o problema (solução 1)	20'
5'	Apresentação do problema pelo professor		
20'	Estudantes individualmente estudam o problema e propõem solução	Exposição da Teoria pelo professor	30'
30'	Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria	Cada grupo de estudantes revisa a solução 1 e propõe a solução 2	15'
		Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria	15'
15'	Aplicação de prova objetiva para avaliação da assimilação de conteúdo (Formativa)	Aplicação de prova objetiva para avaliação da assimilação de conteúdo (Formativa)	15'
100'	Tempo total ao final da aula	Tempo total ao final da aula	100'

Fonte: Adaptado de Sauer (2008)

Foram adotados para cada aula dois procedimentos distintos, aqui denominados de P1 (procedimento expositivo para o grupo controle) e P2 (procedimento centrado no participante para o grupo experimental). A turma 2 submetida ao P1 e que reunia 57 estudantes, baseou-se em aulas expositivas, nas quais os estudantes trabalharam individualmente e o maior tempo foi ocupado pela fala do professor (Figura 2). No P2, aplicado na turma 3 com 59 estudantes, adotou-se a Abordagem Centrada no Participante, em que o professor assumiu o papel de coadjuvante e estimulou maior participação dos estudantes. Em cada encontro de 100 minutos de duração o conteúdo programático foi idêntico nas duas turmas, alterando-se apenas a ordem das atividades. As aulas na turma com 57 estudantes ocorreram no período diurno, tendo 59 estudantes a turma do noturno. Todas as atividades propostas durante as aulas foram

embasadas em um caso real, que serviu de enredo e teve o propósito de trazer maior aproximação das teorias de RH com o cotidiano organizacional.

Antes do início do experimento aqui descrito, as seis primeiras aulas do semestre letivo serviram para o professor habituar-se aos novos procedimentos da ACP - Aprendizagem Centrada no Participante e para conhecer um pouco mais os estudantes em cada classe. Nessas aulas, pôde-se perceber que a turma submetida às aulas expositivas, trabalhou sem questionamentos, enquanto os estudantes do grupo experimental mostraram resistência a alguns aspectos da nova abordagem, manifestando-se contrários à formação de grupos segundo o critério adotado pelo professor. Assim foi feita a atribuição aleatória de um número para cada estudante e, ao final desta etapa, todos de mesma numeração se uniam em um grupo. Muitos estudantes mostraram-se contrários ao critério adotado, pois isto os separava de seus amigos, com os quais já tinham maior afinidade e convívio. Nestas ocasiões, o professor aproveitou para convidá-los a refletir sobre a realidade organizacional e à possibilidade do desenvolvimento de competências sociais com pessoas novas, como um benefício advindo do trabalho em equipe decorrente do relacionamento interpessoal com indivíduos não conhecidos, que adotam modelos mentais distintos. Apesar de realizarem integralmente todas as tarefas propostas pelo professor, alguns estudantes se mantiveram insatisfeitos, o que foi interpretado como sinal de resistência e possível despreparo e imaturidade para enfrentarem situações da realidade organizacional.

Para neutralizar esse desconforto e evitar que ele contaminasse os dados primários que seriam gerados, no momento em que a coleta de dados primários desta pesquisa se iniciou efetivamente, os estudantes foram orientados pelo professor a trabalhar com quem desejassem, desde que os grupos fossem constituídos por quatro pessoas e se mantivessem com a mesma formação, integrados, unidos e ativos até o final do semestre.

Uma semana depois de concluída a avaliação somativa, os estudantes responderam a um questionário adaptado de Hazoff Jr. (2004) para o levantamento de dados demográficos, a opinião sobre a atividade vivencial e o modo de aprendizagem, o que contribuiu para a análise qualitativa dos resultados.

A adoção do experimento exigiu algumas horas de trabalho-extra do professor para:

1. Reuniões virtuais ou presenciais de supervisão para receber orientação sobre a estratégia ACP e para sanar dúvidas que surgiram no decorrer do processo.
2. Planejamento das aulas conforme os procedimentos;
3. Elaboração e correção dos testes que produziram os três indicadores de avaliação
4. Correção das avaliações formativas. Esta atividade contou com o auxílio de uma monitora, o que possibilitou a entrega das atividades para os estudantes logo em seguida de sua realização.

### **3.3 Coleta e Análise dos Dados**

Além das avaliações (quantitativas) Diagnóstica, Formativa e Somativa e do questionário de opinião, foram gerados dados qualitativos nos registros ao final de cada aula das observações do professor e comentários dos estudantes. A idade dos estudantes variou entre 20 e 45 anos, sendo que a turma submetida ao procedimento P1 possuía média de idade mais baixa (22,5) que a do procedimento P2 (23,5). Acredita-se que tal assimetria decorra da maneira como foram formadas as turmas, partindo-se do resultado das notas de Matemática do vestibular. Os jovens egressos do ensino médio geralmente têm mais êxito no vestibular. Para apresentação dos resultados das avaliações na Figura 3, foi considerada a média de cada turma, sendo de procedimento P1, expositivo, a turmas 1(noturna); a turma 2(noturna) é de procedimento P2, Centrado no Participante. As médias da avaliação Formativa representam o desempenho nas cinco atividades propostas.



Figura 3: Resultados das Avaliações nos Procedimentos P1 e P2

Avaliação		Diagnóstica		Formativa		Somativa		Retenção	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>P1</b>	Turma 1	51,43	11,33	61,27	10,41	72,41	17,64	63,88	12,15
<b>P2</b>	Turma 2	45,01	11,90	59,54	12,37	74,49	15,16	64,29	11,60

Legenda: Procedimento P1: Expositivo e P2: Centrado no Participante

Fonte: Dados primários desta pesquisa.

Comparando-se os valores da Figura 3, nota-se que as médias da avaliação Diagnóstica e da formativa são ligeiramente superiores na turma de procedimento expositivo P1 em relação à turma de P2. Na comparação da avaliação Somativa, o resultado se inverteu. A mesma inversão de resultado ocorreu com a nota da avaliação de Retenção da turma 2, de P2. Apesar das aparentes diferenças nos valores das médias, não se pode assegurar tais diferenças senão após examiná-las estatisticamente. Para isso a matriz de dados foi examinada com o auxílio do aplicativo Minitab com o qual foram comparadas as médias das 4 avaliações. Estabeleceu-se a hipótese nula  $H_0$  a ser testada, na qual as médias comparadas foram consideradas iguais. Diante de um nível de significância de 5% buscou-se rejeitar ou não tal hipótese (Figura 4).

$H_0$  – O nível de conhecimento sobre ADRH é igual nas duas turmas estudadas.

Figura 4: Estatísticas para comparação das avaliações dos Procedimentos P1 e P2

Avaliação		Diagnóstica		Formativa		Somativa		Retenção	
		Mediana	p	Mediana	p	Mediana	p	Mediana	p
<b>P1</b>	Turma 1	52,94	0,01	60,96	0,76	75,86	0,35	67,00	0,80
<b>P2</b>	Turma 2	45,58	0,01	62,22	0,76	75,86	0,35	66,00	0,80

Legenda: Procedimento P1: Expositivo e P2: Centrado no Participante

Fonte: Dados primários desta pesquisa.

O relatório de saída do Minitab produziu os resultados apresentados na Figura 4. Na avaliação diagnóstica (Figura 4) a análise da igualdade das médias foi rejeitada a 1%, confirmando que o nível de conhecimento inicial era 16% maior na turma 1. A diferença inicial não foi mantida no decorrer do curso. Apesar de o procedimento P1 ter assegurado assimilação na turma 1 (média cresce de 52,94 para 60,96), o procedimento P2 induziu na turma 2 assimilação média 2% maior na avaliação formativa, sem significância estatística (76,6%), o que indicou não haver diferenças de desempenho no decorrer da disciplina. Tal constatação sinaliza que o desnível inicial foi eliminado no decorrer da disciplina, graças ao procedimento P2 adotado. Isto foi possível aparentemente graças ao procedimento P2 que permitiu nivelar o aproveitamento dos estudantes da turma 2.

Nas avaliações somativa (35%) e de retenção (80%) não se observou diferenças nas médias das duas turmas, não tendo sido rejeitada a hipótese  $H_0$  nestes casos. Quando comparadas as médias da avaliação diagnóstica e da somativa (0%), notam-se diferenças com significância melhor que 1%. Isto indica o grau de assimilação de conhecimento dos estudantes e assegura a contribuição da disciplina. Comparadas as avaliações somativa e de retenção (0,05%), com elevada significância rejeita-se a hipótese nula de igualdade para este caso. Isto sinaliza a perda de conteúdo após o período de férias, decorrente da memorização.

Abaixo, estão relatados os temas e as observações feitas em cada uma das cinco aulas que compuseram o experimento, excluindo as aulas iniciais e finais, em que foram aplicadas a avaliação diagnóstica e a somativa.

- 1ª Aula – Tema: Descrição de Cargos - Na turma controle (P1), houve boa participação durante a exposição. Houve absoluto silêncio, com perguntas sobre as orientações dadas para a resolução do problema. Na turma experimental (P2), na qual o problema foi proposto antes da teoria, notaram-se os grupos bastante inseguros quando relataram suas soluções, fazendo perguntas ao professor para saberem se estavam ‘no caminho certo’. Neste momento, foi-lhes dada atenção às perguntas, mas comentado que os resultados seriam divulgados coletivamente. Ao ser apresentada a teoria, pôde-se perceber que algumas pessoas se entreolharam e houve comentários do tipo “está tudo errado o que fizemos”; alguns estudantes iniciaram a correção imediatamente, enquanto o professor ainda expunha a teoria. Ao ser proposto o tempo para a solução 2, observou-se que os estudantes se empenharam menos na solução e houve a saída de sala de alguns estudantes, que retornaram somente ao final para fazer a avaliação formativa.
- 2ª. Aula – Tema: Análise de Cargos - Na turma controle, houve menos silêncio que na aula anterior e percebeu-se comunicação entre os estudantes para tirar dúvidas com o colega sobre o exercício. Alguns estudantes questionaram o professor sobre suas respostas e mostraram desapontamento ao serem informados de que a correção seria coletiva. Na turma experimental, a agitação era grande. Teve início a formação dos grupos. A excessiva conversa entre os estudantes impediu o término da atividade no tempo proposto, avançando sobre o período da solução 2.
- 3ª. Aula – Tema: Recrutamento de Pessoal - As turmas do procedimento P1 repetiram o comportamento da aula anterior. Ao se anunciar que a atividade não seria recolhida, alguns estudantes saíram de sala, retornando logo em seguida. Na turma de procedimento P2, a administração do tempo foi mais uma vez um desafio, mas sem contratempos.
- 4ª. Aula – Tema: Recrutamento e Seleção de Pessoal - As observações foram semelhantes à terceira aula, mas desta vez, foi pedido que os estudantes do P2 entregassem suas atividades ao final da aula, diminuindo o número de saídas da sala.
- 5ª. Aula – Tema: Técnicas de Seleção - Nas turmas de controle e experimental as atividades foram bem aceitas pelos estudantes. O tempo foi menor na explanação da teoria para o procedimento P2, fazendo com que o professor acelerasse a fala para cumprir o planejado. A preocupação com o cumprimento do conteúdo se deu devido à avaliação formativa ao final da aula e o receio de uma turma ficar atrasada em relação à outra.

### **3.4 Discussão dos Resultados**

Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar a inversão de resultados da avaliação Somativa entre P1 e P2. A primeira é o fato de a turma matutina realizar a avaliação antes das demais e passar aos estudantes do noturno algumas dicas sobre o teste; ocorreu também um intervalo entre a prova da turma 2 (P1) e 3 (P2), que pode ter favorecido a comunicação entre os estudantes, sendo a turma 3 privilegiada. Como este fato já era conhecido do professor, alterou-se no teste de cada aula a ordem de apresentação das questões, mas a estrutura dos exercícios teve de ser mantida para permitir a comparação das avaliações Diagnósticas. Outra hipótese é de ter havido maior apreensão do conteúdo por parte dos estudantes do P2 quando estudaram para realizar o teste, memorizando as possíveis respostas, o que frequentemente ocorre quando se estuda sozinho, conforme abordado por Primo (2006). Uma terceira possibilidade é de, apesar de a diferença ser pequena entre os resultados (16%), ela não é desprezível e sinaliza que pode ter ocorrido uma aprendizagem mais significativa para a turma submetida à Aprendizagem Centrada no Participante que, no decorrer das aulas, foi capaz de

aplicar melhor os conceitos assimilados. Isto pode indicar que houve o alcance mais abrangente dos objetivos, conforme citou Bloom (1956) *apud* Hazoff Jr. (2004).

O desafio da cuidadosa administração do tempo observado na turma do P2, não se confirmou no procedimento expositivo, o que reforça a afirmação de Balcells e Martin (1985) *apud* Godoy (1989), quando apresentaram como uma vantagem da estratégia expositiva a apresentação de muitas informações em pouco tempo. Por isso, poder-se-ia interpretar que a estratégia centrada no participante seja indicada para atividades em que o tempo é um recurso mais abundante, ou que seja gerenciado com maior rigor. Para evitar-se o questionamento, a Figura 2 sinaliza e orienta o uso do mesmo tempo para ambos os procedimentos. O professor habituado a conduzir a aula expositiva e de maneira diretiva poderá ter dificuldade de gerenciar o tempo quando este for compartilhado com os estudantes, vendo-se desafiado a adotar procedimentos que propiciem melhor controle do tempo.

O comportamento dos estudantes, ansiosos por ouvir a opinião do professor durante a atividade, pareceu refletir certo grau de insegurança e receio de errar tanto no P1 quanto no P2. Isto pode ser reflexo da cultura de educação e avaliação ora existente nas IES, cultura já citada por Primo (2006), onde a preocupação é reproduzir o conhecimento acabado na forma de respostas corretas e não sujeitas a questionamentos.

Outra interpretação possível é de que o sistema educacional tradicional, por apresentar pouca participação do estudante e não favorecer o desenvolvimento de habilidades mais complexas, conforme citou Godoy (1988) *apud* Godoy (1997), pode contribuir para que ele se sinta inseguro e menos capaz de transpor obstáculos de maneira autônoma, carente da ajuda do professor, visto neste modelo como o guardião e detentor do saber.

Outro fato que chamou a atenção durante as observações e que não foi abordado pela literatura consultada, foi o de alguns estudantes do P2 não participarem das atividades e saírem da sala em frequência maior que os do P1. Segundo dados do questionário, o indicador de envolvimento dos participantes em P2 foi de 58,4%, enquanto em P1, o envolvimento foi de 80,7%, confirmando a observação feita. O pouco envolvimento é apontado por Myers (1999) *apud* Gondim (2002, p. 157) como vadiagem social, mecanismo no qual alguns se aproveitam do esforço dos outros quando atuam em grupo. Isto pode ocorrer quando “os indivíduos são levados a crer que seu empenho pessoal não é avaliado distintamente do empenho dos demais estudantes; a dedicação à tarefa diminui, pois a responsabilidade é diluída.” Neste sentido, pode-se considerar também a possibilidade de o professor não ter deixado clara a importância da contribuição individual para o resultado da tarefa, exceto na quarta aula, na qual a vadiagem foi visivelmente menor. Neste sentido, pode-se refletir que, se na aula expositiva, o resultado está atrelado à habilidade do expositor (GIL, 2006), nas aulas centradas no participante, cabe também ao professor desenvolver suas habilidades para bem conduzir esta estratégia, podendo comunicar-se eficazmente com o grupo. Pode-se supor também que o número maior de estudantes em uma turma, favorece a vadiagem social, pois o professor não tem condições de acompanhar cada estudante individualmente, como seria possível em uma turma pequena e mais fácil numa aula expositiva.

Com os resultados desta pesquisa podem-se confirmar os achados de Hazoff Jr. (2004), no qual os resultados das avaliações formativas foram maiores no procedimento P2. No entanto, os resultados das avaliações Somativas não se mantiveram no mesmo padrão, o que traz um novo questionamento para os estudos da ACP que poderão ser enriquecidos com a aplicação futura da avaliação de retenção.

Inicialmente, esperava-se que a ACP pudesse favorecer maior assimilação de conteúdos para os estudantes, o que seria comprovado com os resultados da avaliação somativa. No entanto, como a diferença nos resultados finais dos dois procedimentos na avaliação de retenção foi pequena, acredita-se que outros fatores, já acima citados, podem ter influenciado os

resultados. Deve-se considerar esta pesquisa como inacabada em termos quantitativos, devendo ser replicada em outras turmas e com outros temas.

No que diz respeito às observações qualitativas registradas, ficou clara a dificuldade de adaptação dos estudantes para saírem de uma posição cômoda de ouvintes para outra de agentes. O mesmo foi observado em relação ao professor, que teve de aumentar seu esforço extraclasse e conter-se para não adotar a postura de juiz diante das primeiras soluções propostas pelos estudantes. Tais atitudes do professor só foram possíveis face à orientação recebida e à grande motivação para descobrir um novo meio de trabalhar os conteúdos de RH, de modo que os estudantes aprendessem mais e de maneira mais prazerosa; caso contrário, teria sido mais fácil simplesmente repetir o modelo das aulas dos anos anteriores. As dificuldades de estudantes e professor podem ter sido potencializadas porque foi a primeira vez que ambos se submeteram a um experimento desta natureza.

Outra constatação em termos qualitativos foi a de que as atividades em grupo podem trazer elementos novos à dinâmica da sala de aula que vão desde a escolha dos membros de um grupo até a administração de conflitos no grupo já formado. Vivenciar conflitos desta natureza pode ser essencial aos estudantes para o desenvolvimento de competências comportamentais, uma vez que os integrantes são desafiados a enfrentar tais situações. Sendo assim, de nada adiantaria o conhecimento teórico sobre administração de conflitos se o estudante não soubesse aplicá-lo para atingir bons resultados no seu grupo de trabalho. Esta observação reforça os achados de Baggio *et al.* (2006) na pesquisa sobre técnicas que favorecem o desenvolvimento de competências. Pode-se concluir que não só para o ensino de RH, mas de outras disciplinas que contribuem para o aprendizado de habilidades e atitudes para o mercado de trabalho e para a vida, o uso da abordagem centrada no participante de modo rotineiro ou em situações específicas, poderá ser uma ferramenta relevante.

De modo geral, pôde-se comprovar o que vários autores alertaram (POSTMAN, 2002, *apud* SAUAIA, 2006; HAZOFF JR., 2004; MAIOR, 2007) a respeito das estratégias educacionais. Não há uma só estratégia superior, pois cada uma é indicada para situações específicas e estão sujeitas a sucessos e fracassos. Assim, a busca dos educadores continua.

#### **4. Conclusões e Contribuições**

Este estudo permitiu observar como foi possível apoiar o professor de uma disciplina de Administração de Recursos Humanos com uma estratégia inovadora para deixar de ministrar aulas meramente expositivas e passar a adotar atividades centradas nos participantes.

Considerando os resultados quantitativos e qualitativos encontrados, pôde-se constatar que houve no estudo conduzido alguma superioridade da estratégia centrada no participante, em relação ao outro expositivo. Apesar disso, todas as estratégias têm seu valor, seja para a assimilação de conteúdos ou desenvolvimento de competências, dependendo do tipo de professor, de estudante, da estrutura da instituição, dos recursos disponíveis, etc.

Algumas competências comportamentais são mais valorizadas atualmente, como o trabalho em equipe, a administração de conflitos e o relacionamento interpessoal. Elas só serão desenvolvidas em coletividade, o que leva a refletir sobre a limitação das estratégias tradicionais, que incentivam somente trabalho individual e pouco têm contribuído em preparar o estudante para a vida profissional, cheia de exigências sociais. Também se pode pensar na responsabilidade delegada à disciplina de ADRH como uma importante promotora de desenvolvimento de competências, entendidas como o somatório de conhecimentos, habilidades e atitudes. Nos dias atuais, a ADRH ultrapassa seus limites como uma área isolada, o que pode ser constatado na exigência feita aos gestores de diferentes áreas funcionais, que são desafiados a gerir as pessoas sob seu comando.

Importante ressaltar que, para os pesquisadores, adotar uma abordagem centrada no participante configurou-se um grande desafio e aprendizado, uma vez que a estratégia exigiu uma cuidadosa administração do tempo em sala de aula, grande disponibilidade para criar exercícios, corrigir as atividades formativas e paciência para não se apressar na entrega de respostas aos estudantes na abordagem ACP. Adicionalmente, observou-se que cada estudante reagiu diferentemente frente aos mesmos estímulos e que, nem sempre, todos reconhecerão a importância de serem colocados em situações desafiadoras que poderão auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias para se tornarem bons profissionais e bons gestores de pessoas. Neste caso, cabe aos educadores não se intimidarem e persistirem na reflexão sobre as atitudes dos aprendizes diante dos obstáculos em sala de aula e que, muitas vezes, podem repetir-se na vida profissional.

Apesar dos resultados muito promissores, o desafio da mudança estratégica é enorme, para gestores, educadores e estudantes, pois todos tendem a buscar o que é conhecido e seguro. Caberá aos responsáveis agir estrategicamente, enfrentando, ainda que tardiamente a competição com os cursos EaD que avançam no mercado das IES tradicionais.

## 5. Limitações e proposições para novos estudos

Em versão anterior deste estudo foi apontada uma limitação decorrente na ausência dos resultados da avaliação de retenção, aplicada no início do segundo semestre de 2010. Notou-se que tal avaliação contribuiu de maneira decisiva para melhor entendimento do processo ensino-aprendizagem em procedimentos expositivos e centrados no participante, assim como poderá favorecer os pesquisadores na melhor comparação com outras pesquisas já realizadas sobre o tema e pesquisas futuras. Para estudos futuros sugere-se a inclusão dos resultados da avaliação de retenção para enriquecer a pesquisa e a replicação deste estudo em outras IES, para comparação dos resultados e melhoria do ensino, sobretudo pela importância estratégica que a área de Recursos Humanos vem alcançando. Este estudo deverá ser replicado com a finalidade de aumentar a base de dados e permitir maior qualidade das conclusões.

## 6. Referências

- ALBUQUERQUE, L. G. **O papel estratégico de recursos humanos**. São Paulo, 1987. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- BAGGIO, L.; LIMA, I. A.; SCANDELARI, L.; PEREIRA, M. A.; WALTRICK, M. S. **A Educação Superior e a Formação de Competências Profissionais: Um Estudo sobre a Formação Acadêmica e sua Relação com as Necessidades do Mercado de Trabalho**. Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006. ISBN 85-7515-371-4. Disponível em [http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/3\\_83\\_199.pdf](http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/3_83_199.pdf). Acesso em 08/07/2010.
- BECKER, B. E.; HUSELID, M. A.; ULRICH, D.; **Gestão estratégica de pessoas com “Scorecard”**: interligando pessoas, estratégia e performance. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 04 mar. 2004. Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf). Acesso em 09/07/2010.

- CAMPOS, M. A.; ZAIA, R. E. M. **Estudantes de Administração no Papel de Consultores de Recursos Humanos: A Prática Acadêmica em Pequenas Empresas.** XII SEMEAD, 2009. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/736.pdf>. Acesso em 07/07/2010.
- DARSIE, M. M. P. **Avaliação e Aprendizagem.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/258.pdf>. Acesso em 03/07/2010.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o Conceito de Competência.** RAC, Edição Especial 2001: 183-196. Disponível em [http://www.anpad.org.br/rac/vol\\_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf](http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf). Acesso em 08/07/2010.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil.** São Paulo: Atlas, 1995.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2006.
- GODOY, A. S. **Ambiente de ensino preferido por estudantes do terceiro grau. Um estudo comparativo.** São Paulo, 1989. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **Reverendo a aula expositiva.** In: MOREIRA, D. A. (Orgs). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências.** São Paulo: Pioneira, 1997. p.75-82.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 02/07/2010. doi: 10.1590/S0103-863X2002000300004.
- HAZOFF JR., W. **Aprendizagem de Administração de Materiais Centrada no Participante: Um estudo comparativo.** São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- LACOMBE, B. M. B.; ALBUQUERQUE, L. G. Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas: um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. **RAUSP**, São Paulo, v. 43, n. 1, 2008. Disponível em: [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-21072008000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072008000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04/07/2010.
- LOPES, A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional in VEIGA, Ilma P. o Alencastro (org.). Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 35-48. Disponível em [http://www.gerson.110mb.com/index\\_arquivos/Aula%20Expositiva.pdf](http://www.gerson.110mb.com/index_arquivos/Aula%20Expositiva.pdf). Acesso em 25/06/2010.
- MAIOR, P. L. D. **Metodologias de ensino e o desenvolvimento da capacidade decisória em administração: análise comparativa entre aula expositiva e método de caso.** Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado). Fundação Visconde de Cairu.
- MARCHETI, A. P. C. **Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas.** São Carlos, 2001. Dissertação (Mestrado). Escola de Engenharia de São Carlos – USP.
- PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: Marco Silva; Edméa Santos (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006, p. 38-49.
- RONCA, A. C. C., ESCOBAR, V. F. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** 5a ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

- SAMMARTINO, W. **A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado). - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- SAUAIA, A. C. A. ; HAZOFF Jr., W. . **Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em Administração**. In: VI Congresso Virtual Brasileiro em Administração, 2009, São Paulo, SP. Anais do VI CONVIBRA, 2009. p. 1-15. Disponível em [http://www.convibra.com.br/2009/artigos/234\\_0.pdf](http://www.convibra.com.br/2009/artigos/234_0.pdf). Acesso em 27/06/2010.
- SAUAIA, A. C. A. ; CERVI, M. L. . **Atividades centradas no participante em curso expositivo de Estatística: os estudantes como agentes na aprendizagem**. In: XIV SIMPEP - Simpósio de Engenharia de Produção, 2007, Bauru, SP. Anais do XIV SIMPEP da UNESP. Bauru - SP, 2007. p. 1-12.
- SAUAIA, A. C. A. **Monografia Visual**. Anais do 10º. SEMEAD – *Seminários em Administração*. Volume 10, Agosto, 2007. PPGA/FEA/USP/SP.
- SAUAIA, A. C. A. **Monografia Racional: uma versão eletrônica**. REGES – Revista Eletrônica de Gestão. Picos, v.2, n.1, p.166-168, Jan/Abr 2009. Disponível em [http://www.ufpi.br/reges/edicao\\_jan\\_2009.php](http://www.ufpi.br/reges/edicao_jan_2009.php). Acesso em 11, Maio, 2010.
- SAUAIA, A. C. A. **Aula Expositiva Centrada no Participante: um Modelo baseado em Jogos de Empresas**. In: VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008, Assunção, PY. Anais do VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2008. p. 1-17. [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/2147.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2147.pdf). Acesso em 27/06/2010.
- SAUAIA, A. C. A. **Conhecimento versus Desempenho das Organizações: Um estudo empírico com Jogos de Empresas**. REAd – Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre - RS, v. 12, n. 1, p. 1-17, jan-fev, 2006.
- SILVA, J. F. **Avaliação do Ensino às Aprendizagens Significativas**. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=91>. Acesso 1/07/2010.
- STAEHLE, W. H. **Human resource management and corporate strategy**. In: PIEPER, R. Human resource management: an international comparison. Berlin/ New York: De Gruyter, 1990.
- STEFANO, S. R.; IATSKIU, S.; LOPES, E. R.. **Ensino de Administração de Recursos Humanos: A Visão dos Estudantes e Profissionais da Área**. VII SEMEAD, 2004. Disponível em [http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS14-Ensino\\_adm\\_rh.PDF](http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS14-Ensino_adm_rh.PDF). Acesso em 01/07/2010.
- WACHOWIZ L. A. ROMANOWSKI J. P. Avaliação: que realidade é essa? **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas - SP: ano 7, n.02, p.81-100, jun.2002.