

Área Temática: Ensino de administração

Adotando a Aprendizagem Centrada no Participante numa disciplina de RH

AUTORES

ANTONIO CARLOS AIDAR SAUAIA

Universidade de São Paulo

asauaia@usp.br

CLAUDIA MARINHO RIBEIRO

FAI - Faculdade de Administração e Informática

prof.claudiamarinho@gmail.com

Resumo

A sociedade moderna disponibilizou aos estudantes ferramentas eletrônicas que lhes conferem uma autonomia cada vez maior. Entretanto, nas escolas, se deparam com um modelo educacional tradicional, baseado em aulas expositivas, nas quais, o professor, muitas vezes, exige o acompanhamento em silêncio da sua fala, expondo a teoria para depois propor uma aplicação. Na Aprendizagem Centrada no Participante (ACP), muda-se a ordem das atividades. Um problema é proposto aos pequenos grupos de estudantes para torná-los agentes no processo educacional, sendo a teoria trazida depois de engajá-los. A partir de um experimento com três turmas de Administração, este estudo descreve como ocorreu a mudança da abordagem mais expositiva para ACP, em uma disciplina de Administração de Recursos Humanos. Dados quantitativos e qualitativos foram coletados por meio de levantamentos, testes e observações para evidenciar diferenças importantes que podem ser exploradas por educadores sensíveis. O estudo mostrou que o desafio para se adotar a ACP é grande para educadores e estudantes, pois ambos tendem a buscar aquilo que já é conhecido e seguro. Traz também contribuições importantes para professores de RH na reflexão sobre a importância da disciplina para o desenvolvimento de competências do futuro gestor de pessoas.

Palavras-chave: Aprendizagem Centrada no Participante; Assimilação de Conteúdo; Administração de Recursos Humanos.

Abstract

Modern society has provided students with electronic tools that give them an ever greater autonomy. However, in schools, faced with a traditional educational model, based on lectures, in which the teacher often requires follow-up in the silence of his speech, outlining the theory and then proposing an application. In the Participant Centered Learning (PCL) approach, the order of the activities in class is changed. One problem is offered to small groups of students to make them actors in the educational process, where the theory is brought after engaging them. From an experiment with three classes of Business Administration, this study describes how the change occurred from the lecture approach to the PCL, in a Human Resource Management course. Quantitative and qualitative data were collected through surveys, tests and observations to highlight important differences that can be exploited by sensitive educators. The study showed that the challenge to adopt the PCL is great for educators and students, as both tend to get what is already known and reliable. It also brings important contributions to HR teachers in reflecting on the importance of the discipline for developing competences for the future human resource manager.

Keywords: Participant Centered Learning; Content Achievement, Human Resources Administration.

1. Introdução

Os métodos de ensino e aprendizagem têm sido objeto de estudo e experimentação desde muito tempo. A rapidez que a tecnologia imprime às atividades dos dias de hoje, faz com que a adaptação às mudanças siga um ritmo frenético e, com a educação, isto não é diferente. No entanto, o que se pode verificar é que, apesar dos novos recursos didáticos e pedagógicos disponíveis, muitas aulas ainda têm caráter estritamente tradicional e expositivo, o que “torna o aluno passivo, mantido numa posição de receptor do conhecimento em forma acabada” (SAUAIA e HAZOFF JR., 2009, p.6). Ronca (1988, p.86) corrobora, afirmando 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”.

Na tentativa de tornar a aula mais interessante para os alunos e ainda propiciar um aprendizado significativo para eles, é que diversos métodos educacionais foram desenvolvidos contestando o modelo no qual o professor é a mais importante figura. Um desses métodos é a Aprendizagem Centrada no Participante, que propõe, já no início da aula, que os alunos se reúnam em grupos para resolverem uma situação problema, interligada com o conteúdo a ser trabalhado. A partir daí, o professor faz a explanação da teoria e dá a chance aos alunos reverem suas soluções e apresentarem novos resultados; por fim, o professor apresenta a solução recomendada pela literatura adotada no curso. Este método, aplicado nos estudos de Sauaia e Hazoff Jr. (2009) e Sauaia e Cervi (2007) em disciplinas de Administração de Materiais e Estatística, respectivamente, será, pela primeira vez, abordado em uma disciplina de caráter mais qualitativo, que é Administração de Recursos Humanos – ADRH.

De acordo com Stefano, Iatskiu e Lopes (2004), a função de RH torna-se cada vez mais importante como meio de condução de mudanças no intuito de criar uma organização de atuação mais eficaz e efetiva, em um ambiente instável. Somado a estas exigências, está a configuração de um papel estratégico de RH, que imprime relevância maior para a área e, conseqüentemente, para a disciplina de RH, ministrada nos cursos de Administração.

Em empresas modernas, além dos profissionais de RH, os gestores de outras áreas se vêem diante do desafio de administrar conflitos humanos diários e cooperar ativamente com atividades que até então eram de exclusividade da área de gestão de pessoas tais como admissão, demissão, avaliação de desempenho, etc, denotando maior responsabilidade em relação à equipe que coordena. Para isso, uma série de competências tornaram-se fundamentais para o alcance de bons resultados e o modelo de ensino expositivo ocupa, mais uma vez, um lugar na berlinda e é 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.”

O presente estudo, classificado como descritivo, apresenta um experimento realizado 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 resultados das avaliações realizadas no início, meio e fim da pesquisa e as observações registradas pelo professor ao longo do processo. A motivação para o estudo veio do questionamento do professor de ADRH sobre seu método de ensino que, apesar de não ser exclusivamente expositivo, poderia apresentar melhorias advindas de estudos até o momento desconhecidos. A Aprendizagem Centrada no Participante surgiu, então, como uma das alternativas para enriquecer a disciplina de RH e possibilitar a descoberta de uma nova forma de atuação docente, mais orientada para a participação dos estudantes no processo educacional. Este modelo parece bem atual e orientado para atender as expectativas da denominada geração Y.

2. Revisão Bibliográfica

2.1 Métodos Educacionais

São vários os métodos educacionais existentes com os quais se busca aperfeiçoar a relação ensino-aprendizagem. Alguns dão maior atenção ao ensino, como por exemplo, o expositivo, no qual o papel do educador é fundamental. Para Sauaia (2006, p. 6) “quando, ao contrário, adotam-se atividades centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades e possibilidades se está focalizando sobre a aprendizagem.” 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). Sendo assim, a figura do professor é de extrema importância, pois é ele quem detém o conhecimento e tem a função de transmiti-lo aos alunos que, por sua vez, ficam passivos no processo.

Algumas desvantagens da aula expositiva foram apontadas por Godoy (1988) *apud* Godoy (1997) e dentre elas estão: a pouca participação do aluno em função da comunicação unilateral característica desta técnica de ensino; consideração da turma como sendo uniforme e com estilos de aprendizagem iguais; impossibilita a avaliação do aprendizado do aluno por meio de acompanhamento e não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais mais complexas que levem o aluno a refletir sobre o que aprendeu. Gil (2006) acrescenta, dentro outros, que o sucesso do método expositivo depende das habilidades do expositor e que estimula a passividade dos estudantes.

No que diz respeito às vantagens do método expositivo, 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 alunos 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 alunos 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 alunos de graduação, em situações específicas.

O paradigma educacional centrado no ensino vai sendo superado pelo paradigma das aprendizagens significativas, que considera o potencial dos estudantes para o aprendizado, o qual se diferencia pelos percursos de aprendizagem de cada um, condicionados pelas histórias de vida e diversidade sociocultural das escolas. A aprendizagem significativa vai além da assimilação de conteúdos, ela “(...) implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa 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) confirmam que os ciclos de aprendizagem contemplam aspectos emocionais dos participantes, desenvolvendo raciocínio, habilidades para o trabalho em grupo, comunicação, automotivação 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. Neste método, conforme citam Sauaia e

Hazoff Jr. (op. cit.), maior parte do tempo de aula está orientado aos participantes, que são os estudantes organizados em grupos e o professor que “assume papel de mediador, organizador e facilitador da aprendizagem; não é mais a pessoa mais importante da sala de aula” (SAUAIA e CERVI, 2007, p. 3). Este método foi detalhadamente descrito no item sobre os procedimentos adotados para esta pesquisa.

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 dos resultados.

No caso das abordagens centradas no aprendiz, Silva (2005) afirma que a avaliação se apresenta como um processo/instrumento de coleta, sistematização e interpretação de informações, julgamento de valor do objeto avaliado por meio das informações tratadas e decifradas e finalmente 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 aluno se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado ou busca a descoberta de variáveis que possam interferir na aprendizagem.” Já as avaliações formativas, realizadas ao longo do processo, têm o “(...) intuito de aperfeiçoá-lo, informam a professores e alunos 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 aluno 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 fazer um levantamento geral do 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 temas qualitativos, que, para Sauaia e Hazoff Jr. (2009, p. 6), “depositam nos alunos uma expectativa de memorização de conteúdos na forma de fatos históricos lembrados como sucesso ou fracasso” e acrescentam que “muitas vezes induz o aluno ao estudo de véspera, para manter na memória os fatos que serão objeto da testagem.” Confirmando tais idéias, Primo (2006) discorre 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 em RH. Acredita-se que esta nova perspectiva traga para a disciplina de RH um enfoque que considere também aspectos quantitativos. Uma evidência pode ser “o crescente o número de estudos sendo 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 no curso de Administração (para a formação do administrador)

Autores como Fleury e Fleury (1995) e Staehle (1990) consideraram que a área de RH, pela importância que tem para o negócio, não deve somente se adaptar às estratégias organizacionais, mas, deve ser capaz de intervir ativamente na estratégia corporativa. Desta forma, os autores sintetizam um pensamento estratégico de RH que sinaliza uma recomendação aos profissionais da área, para que estejam preparados:

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 recursos humanos, 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 um 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 entendido neste trabalho conforme 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. Destacam ainda que as competências comportamentais estão ligadas às atitudes, que podem ser inatas ou desenvolvidas.

Com tantas exigências sobre o profissional de RH, deve-se destacar as instituições de ensino que o formam, bem como a importância da disciplina 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 com as necessidades de mercado, questiona-se como um método de ensino exclusivamente expositivo, centrado no professor, poderá auxiliar o aluno a desenvolver as competências esperadas para se tornar um

bom gestor de pessoas, sobretudo no que diz respeito à formação de suas atitudes. Neste sentido, Baggio *et. al.* (2006), após pesquisa a vários autores, apontaram os métodos de ensino que propiciam 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 métodos de fácil aplicação e acesso, podem ser adotados pelo professor de ADRH.

3. Desenvolvimento da Pesquisa

3.1 Problema de pesquisa

A disciplina de RH 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 quais foram os efeitos produzidos nos indicadores qualitativos e quantitativos adotados nesta pesquisa.

3.2 Método de pesquisa

O presente estudo descritivo e experimental foi realizado em três turmas de terceiro ano de Administração de uma faculdade do sul de Minas Gerais, reconhecida como uma das melhores IES – Instituição de Ensino Superior – particulares do estado. A exemplo de Hazoff Jr. (2004) realizou-se, na primeira aula, uma avaliação diagnóstica com 10 questões objetivas para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos a serem abordados na disciplina. Ao término de cada uma das cinco aulas do experimento, realizou-se uma avaliação formativa com 5 questões objetivas para verificação de apreensão dos conteúdos abordados. A avaliação somativa foi realizada uma semana após as cinco aulas, no fim do semestre. O Quadro 1, ilustra os tipos de avaliação adotados ao longo do experimento e seus objetivos.

Quadro 1: Tipos de avaliação e seus objetivos em cada aula

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

Como se pode verificar no Quadro 1, esta pesquisa, não contemplou os resultados da avaliação de retenção de conteúdos como nos experimentos de Hazoff Jr (op. cit.) e Sauaia e Cervi (2007), pois sua aplicação será feita no segundo semestre, após o período de férias escolares de 2010 por ser o curso anual e este tipo de avaliação demandar um espaço de tempo mínimo em relação à avaliação somativa para confirmar a assimilação em longo prazo.

Na IES em que ocorreu este estudo, a disciplina de Administração de Recursos Humanos faz parte da matriz curricular dos terceiros e quartos anos, com 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. Acredita-se que essas duas disciplinas sirvam como base para o melhor entendimento e assimilação dos conteúdos técnicos e comportamentais a serem trabalhados posteriormente na ADRH. Os conteúdos das aulas para o experimento respeitou ao programa da disciplina estabelecido em sua ementa e que foram ministrados nos anos anteriores pelo mesmo professor que aplicou a pesquisa. Foram realizadas adaptações para a Abordagem Centrada no Participante e método expositivo, obedecendo a sequência das atividades, conforme descrição do Quadro 2.

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

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

Fonte: Adaptado de Sauaia e Hazoff Jr. (2009)

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). O P1, aplicado a duas turmas de 20 e 57 alunos, baseou-se em aulas expositivas, nas quais os alunos trabalharam individualmente e o maior tempo foi ocupado pela fala do professor. No P2, aplicado em uma turma com 59 alunos, adotou-se a Abordagem Centrada no Participante, em que o professor assumiu o papel de coadjuvante e estimulou maior participação dos alunos. Em cada encontro de 100 minutos de duração o conteúdo programático foi idêntico para as três turmas. As aulas na turma de menor número de alunos ocorrem no período diurno e nas demais, no 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 com o cotidiano organizacional.

Antes do início do experimento aqui descrito, as seis primeiras aulas do semestre letivo serviram para o professor se acostumar com o novo procedimento da Aprendizagem Centrada no Participante e conhecer um pouco mais os alunos das três turmas. Nessas aulas, pôde-se perceber que as turmas submetidas às aulas expositivas, trabalharam sem questionamentos, enquanto os alunos do grupo experimental se manifestaram contrários à formação de grupos sugerida pelo professor, que era feita pela escolha aleatória de um número para cada aluno e, ao final da contagem, todos de mesma numeração se uniam em um grupo. Muitos alunos

comentaram serem contra o critério adotado, pois os separava de seus amigos, com quem tinham maior afinidade. Nestas ocasiões, o professor aproveitou para levar à reflexão sobre a realidade organizacional e da possibilidade do desenvolvimento de competências como o trabalho em equipe e relacionamento interpessoal com pessoas de pensamentos divergentes. Apesar de realizarem as tarefas, ainda assim, alguns alunos se mantiveram insatisfeitos, o que foi interpretado como sinal de imaturidade.

No momento em que esta pesquisa se iniciou efetivamente, os alunos foram orientados a trabalharem com quem quisessem, desde que os grupos fossem constituídos por quatro pessoas e se mantivessem até o fim do semestre com a mesma formação. Esta ação foi tomada para que o desconforto anterior gerado na montagem dos grupos não se consolidasse como uma variável no resultado da pesquisa.

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

A adoção do experimento exigiu algumas horas de trabalho extras do professor para planejamento das aulas conforme os procedimentos, elaboração e correção das avaliações formativas semanais e reuniões virtuais ou presenciais em São Paulo com o criador do método para sanar dúvidas no decorrer do processo. Para a correção das avaliações formativas houve a necessidade do auxílio de uma monitora, o que possibilitou a entrega das atividades para os alunos logo em seguida de sua realização.

3.3 Coleta e Análise dos Dados

Além dos dados quantitativos das avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa e do questionário de opinião dos participantes, foram considerados dados qualitativos, resultantes das observações e dos comentários dos alunos registrados ao término de cada aula.

A idade dos alunos variou entre 20 e 45 anos, sendo que as turmas submetidas ao Procedimento 1, possuem médias de idade mais baixas (22,5) que a do Procedimento 2 (23,5). Acredita-se que este resultado decorra, na instituição estudada, da divisão das turmas que se dá pelo resultado das notas de matemática do vestibular e, geralmente, os jovens egressos do ensino médio têm mais êxito nas notas, o que neste caso coincide com as turmas do P1.

Para apresentação dos resultados das avaliações, na Figura 1, abaixo, foi considerada a média de cada turma, sendo de procedimento 1, expositivo, as Turmas 1(matutina) e 2(noturna); a turma 3(noturna) é de procedimento 2, Centrado no Participante. As médias da avaliação Formativa são equivalentes às cinco atividades propostas.

Tabela 1: Resultados das Avaliações nos Procedimentos P1 e P2

Avaliação Turmas		Diagnóstica		Formativa		Somativa	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
P1	Turma 1	85,41	16,37	71,73	5,7	69,66	16,88
	Turma 2	77,13	8,31	61,37	6,1	72,78	17,7
P2	Turma 3	73,26	16,85	59,53	5,7	74,49	15,03

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

Fonte: Dados primários desta pesquisa.

Percebe-se que todas as médias das avaliações Diagnóstica e Formativa foram superiores nas turmas de procedimento expositivo P1 em relação à turma de P2. Na comparação entre as duas turmas de P1, os alunos do período matutino (turma 1) obtiveram médias maiores nas

avaliações Diagnóstica e Formativa, mas na avaliação Somativa, o resultado se inverteu. A mesma inversão de resultado ocorreu com a nota da avaliação Somativa da turma de P2 que, até então, tinha notas inferiores.

Abaixo, estão 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 as avaliações diagnóstica e somativa.

1ª Aula – Descrição de Cargos: Entre as turmas controle, houve maior participação durante a exposição da turma 2 – noturna, que tinha referências sobre o tema. A atividade proposta foi realizada em absoluto silêncio, com pequenas perguntas sobre as orientações dadas. Na turma experimental, na qual o problema foi proposto antes da teoria, percebeu-se que os grupos estavam inseguros com suas soluções, fazendo perguntas ao professor para saberem se estavam ‘no caminho certo’. Neste momento, foi-lhes dada atenção na pergunta, mas comentado que o resultado seria coletivo. 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 alunos já iniciaram a correção imediatamente, enquanto o professor expunha a teoria. Ao ser proposta a reunião para a solução 2, observou-se que os alunos se empenharam menos na solução e houve a saída de sala de alguns alunos, que retornaram para fazerem a avaliação formativa.

2ª. Aula – Análise de Cargos: Nas turmas controle, houve menos silêncio que na aula anterior durante a atividade e percebeu-se que a comunicação entre os alunos era para tirar dúvida com o colega sobre o exercício. Alguns alunos que questionaram o professor sobre suas respostas, demonstraram desapontamento ao serem informados que a correção seria coletiva. Na turma experimental, a agitação estava grande, iniciando com a formação dos grupos. O fato de os alunos conversarem mais fez com que não conseguissem terminar a atividade no tempo estipulado, terminando a atividade na solução 2.

3ª. Aula – Recrutamento de Pessoal: As turmas de procedimento 1, repetiram o comportamento da aula anterior. Observou-se que, ao dizer para a turma que a atividade não seria recolhida, alguns alunos saíram de sala, mas retornaram logo em seguida. Na turma de procedimento 2, a administração do tempo foi mais uma vez um desafio, não havendo contratempos.

4ª. Aula – Recrutamento e Seleção de Pessoal: As observações foram semelhantes à terceira aula, mas desta vez, foi pedido que os alunos do P2 entregassem suas atividades ao final da aula, diminuindo o número de saídas da sala.

5ª. Aula – Técnicas de Seleção: Nas turmas controle e experimental as atividades propostas foram bem aceitas pelos alunos. No entanto, o tempo foi menor na explanação da teoria para o procedimento 2, fazendo com que o professor acelerasse a fala para cumprir o planejado. A preocupação com o cumprimento de todo o conteúdo se deu porque haveria a avaliação formativa ao final e havia receio de uma turma ficar prejudicada em relação às outras.

3.4 Discussão dos Resultados

Algumas hipóteses podem ser levantadas para se entender 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 alunos do noturno algumas dicas sobre o teste; ocorre também um intervalo entre a prova da turma 2 (P1) e 3 (P2), que favorece a comunicação entre os estudantes, sendo a turma 3 privilegiada. Como este fato já era conhecido do professor, alterou-se a apresentação das questões, mas a estrutura dos exercícios teve de ser mantida para a comparação com a avaliação Diagnóstica. Outra hipótese é de ter havido maior apreensão

do conteúdo por parte dos alunos 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, ter ocorrido uma aprendizagem mais significativa para a turma submetida à Aprendizagem Centrada no Participante, que, em médio prazo, foi capaz de aplicar melhor os conceitos assimilados, podendo indicar que houve o alcance dos objetivos mais abrangentes, conforme citou Bloom (1956) *apud* Hazoff Jr. (2004).

O desafio da 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 do método expositivo a apresentação de muitas informações em pouco tempo. Por isso, poder-se-ia interpretar que o método centrado no participante seja indicado para atividades em que o tempo é um recurso mais abundante. Para evitar-se este tipo de questionamento, o Quadro 2 sinaliza o uso do mesmo tempo de duração para ambos os procedimentos. O professor habituado a conduzir a aula e maneira diretiva poderá ter dificuldade de gerenciar o tempo, vendo-se desafiado a adotar procedimentos que propiciem melhor controle do tempo.

O comportamento dos alunos em querer ouvir a opinião do professor durante a atividade, tanto no P1 quanto no P2, pareceu refletir certo grau de insegurança e receio de errar, o que pode ser reflexo da cultura de avaliação citada por Primo (2006), onde a preocupação é reproduzir as respostas de maneira correta e inquestionável. Outra interpretação possível é de o sistema educacional tradicional, por apresentar pouca participação do aluno e não favorecer o desenvolvimento de habilidades mais complexas, conforme citou Godoy (1988) *apud* Godoy (1997), pode contribuir para que ele se sinta incapaz de transpor obstáculos de maneira autônoma, sem a ajuda do professor, visto como detentor do saber.

Outro fato que chamou a atenção durante as observações e que não foi abordado pela literatura consultada, foi o de alguns alunos 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 e ocorre quando “os indivíduos são levados a crer que seu empenho pessoal não é avaliado distintamente do dos outros, 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 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 possuir habilidades para conduzir e comunicar-se eficazmente com o grupo. Pode-se supor também que o número maior de alunos em uma turma, favorece a vadiagem social, pois o professor não tem condições de acompanhar cada aluno individualmente como seria possível em uma turma pequena.

Com os resultados desta pesquisa pode-se confirmar os estudos de Sauaia e Cervi (2007), no qual os resultados das avaliações formativas foram maiores nas aulas expositivas. No entanto, os resultados das avaliações somativas não se mantiveram no mesmo padrão, o que traz um novo questionamento para os estudos da ACP e poderão ser ainda mais enriquecidos com a aplicação futura da avaliação de retenção.

Inicialmente, esperou-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 dos dois procedimentos foi pequena e outros fatores, já acima citados, podem ter influenciado os resultados, deve-se considerar esta pesquisa como

inconclusiva em termos quantitativos. No que diz respeito às observações qualitativas realizadas, ficou clara a dificuldade de adaptação dos alunos de saírem de uma posição cômoda de ouvintes para outra de agentes. O mesmo foi observado em relação ao professor, que teve de aumentar seus esforços extraclasse e conter-se para não adotar a postura de juiz diante das primeiras soluções propostas pelos alunos. Tais atitudes do professor só foram possíveis face à grande motivação para descobrir um novo meio de trabalhar os conteúdos de RH, de modo que os alunos aprendessem mais e de maneira mais prazerosa; caso contrário, seria mais fácil simplesmente repetir o modelo das aulas dos anos anteriores. As dificuldades de alunos 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 trazem elementos novos que vão desde a escolha dos membros até a administração de conflitos no grupo já formado, o que se pode supor como essencial para o desenvolvimento de competências comportamentais, uma vez que os integrantes são obrigados a vivenciar tais situações. Sendo assim, como um exemplo, de nada adiantaria o conhecimento teórico sobre administração de conflitos se o aluno não soubesse aplicá-lo para atingir bons resultados no seu grupo de trabalho. Esta observação pode confirmar os achados de Baggio et al. (2006) na pesquisa sobre técnicas que favorecem o desenvolvimento de competências. Desta forma, pode-se concluir que não só para o ensino de RH, mas também de todas as disciplinas que se propõem a contribuir para o aprendizado de atitudes específicas para o mercado de trabalho e para a vida, o uso de abordagem centrada no participante de modo rotineiro ou em situações específicas, poderá ser uma ferramenta relevante.

De modo geral, pôde-se constatar o que vários autores alertaram (POSTMAN, 2002, *apud* SAUAIA, 2006; HAZOFF JR., 2004; MAIOR, 2007) a respeito dos métodos educacionais. Não há um método superior ao outro, pois cada um é indicado para situações específicas e estão sujeitos a sucessos e fracassos.

4. Conclusões e Contribuições

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

Considerando os resultados quantitativos e qualitativos encontrados, não se pôde concluir que há superioridade de um método educacional em relação ao outro. Todos os métodos têm seu valor, seja para a assimilação de conteúdos ou desenvolvimento de competências, dependendo do tipo de professor, aluno, estrutura da instituição, recursos disponíveis, etc.

Apesar de algumas competências comportamentais tão valorizadas atualmente, como, por exemplo, o trabalho em equipe, administração de conflitos e relacionamento interpessoal serem desenvolvidas em coletividade, pode-se refletir sobre a maneira como os métodos tradicionais, que incentivam o trabalho individual, têm contribuído em preparar o aluno para a vida profissional, cheia de exigências e com poucas escolhas. Neste sentido, também se pode pensar na responsabilidade delegada à disciplina de ADRH como uma importante facilitadora de desenvolvimento de competências, entendidas como somatório de conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme literatura consultada. Nos dias atuais, a ADRH transpassa seus limites como uma área, o que pode ser refletida na exigência feita aos gestores de diferentes áreas funcionais, que são chamados para o exercício de gerir as pessoas sob seu comando.

Importante ressaltar que, para o professor-pesquisador, adotar uma abordagem centrada no participante configurou-se como um grande desafio e aprendizado, uma vez que o método exigiu melhor administração do tempo em sala de aula, disponibilidade para criar exercícios,

corrigir as atividades formativas, e paciência para não se apressar no fornecimento de respostas aos alunos na abordagem ACP. Adicionalmente, o professor foi levado à reflexão de que cada pessoa reage diferentemente aos mesmos estímulos e que, nem sempre, os alunos 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 ao professor não se intimidar e persistir na reflexão sobre as atitudes dos aprendizes diante dos obstáculos em sala de aula e que, muitas vezes, podem se repetir na vida profissional.

Limitações e proposições para novos estudos

Como limitação da pesquisa pode ser apontada a falta dos resultados da avaliação de retenção, que será aplicada no início do segundo semestre de 2010. Acredita-se que tal avaliação poderá contribuir para melhor entendimento do processo ensino-aprendizagem em procedimentos expositivos e centrados no participante, assim como favoreceria melhor comparação com outras pesquisas já realizadas sobre o tema.

Para futuros trabalhos, sugere-se a inclusão dos resultados da avaliação de retenção para enriquecer ainda mais 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 poderá ser replicado com a finalidade de aumentar a base de dados e permitir maior qualidade das conclusões.

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. 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. Acesso em 09/07/2010.
- CAMPOS, M. A.; ZAIA, R. E. M. **Alunos 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. 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 alunos 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>. Acessos em 02/07/2010. doi: 10.1590/S0103-863X2002000300004.
- GUIMARÃES, S. S. M.; TOMAZELLO, M. G. C.. **A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade**. Ambiente e Educação, Rio Grande, 55-71, 2003. Disponível em <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/ambeduc/article/viewPDFInterstitial/898/356>. acesso em 01/07/2010.
- 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>. 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. 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.
- MARCHETTI, 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. Acesso em 27/06/2010.
- SAUAIA, A. C. A. ; CERVI, M. L. . **Atividades centradas no participante em curso expositivo de Estatística: os alunos 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. 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. 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 Alunos 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. 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.