

Gestão eficiente em sala de aula: cinco estudos em Ciências Sociais Aplicadas

Efficient classroom management: five studies in Applied Social Sciences

Waldemar Hazoff Júnior ⁽¹⁾

Resumo. Tem aumentado nas Instituições de Ensino Superior (IES) o desalinhamento de expectativas de educandos, educadores e coordenadores: os professores tentam cumprir o programa e os estudantes preocupam-se com sua aprovação (nota e frequência). Na sala de aula, a utilidade percebida pelos estudantes é baixa (teoria x aplicação), o que desanima os professores. Enquanto coordenadores gerenciam tais conflitos, perseguem as exigências curriculares e tentam consumir poucos recursos sem prejuízo dos resultados. Foram conduzidos de 2004 a 2011 cinco estudos em quatro IES privadas da cidade de São Paulo que oferecem cursos de graduação em Administração e Contabilidade. Investigaram-se as contribuições conseguidas com a gestão eficiente dos recursos disponíveis em sala de aula (introdução de novos instrumentos: RS, LC). Ao se fazer uso de estratégias de ensino/aprendizagem Centradas no Participante (ACP), os resultados observados evidenciaram desempenho superior na assimilação de conteúdos programáticos e no envolvimento dos estudantes. Apesar de parciais, tais resultados convidam à reflexão coordenadores e professores para que adotem uma gestão cuidadosa dos artefatos, métodos e estratégias usados em sala de aula. Entendendo que ACP possa contribuir para uma gestão mais eficiente em sala de aula, caberá aos coordenadores equacionar três desafios: sensibilizar e treinar os professores que se interessam pelos métodos centrados no participante; reorientar os critérios para seleção de professores; capitalizar o interesse dos estudantes e seu envolvimento, para a formação plena como indivíduos e cidadãos.

Palavras-chave: educação superior, ciclos de aprendizagem, aprendizagem vivencial.

Abstract. The misalignment of expectations amongst learners, educators and coordinators has increased in the Higher Education Centers (IES): while teachers try to fulfill the program, students only care about their approval (grades and attendance). In the classroom the usefulness of the program perceived by students is low (theory x application), which discourages the teachers. While coordinators manage such conflicts, they also have to meet the curriculum requirements and trying to use as few resources as possible without jeopardizing the results. Between the years of 2004 and 2011 the researchers conducted five studies in four private IES in the city of São Paulo that offer undergraduate courses in administration and accounting. The studies investigated the contributions achieved through the efficient manage-

ment of available resources in the classroom (introduction of new instruments: SR, LC). Making use of teaching/learning strategies Focused on the Participant (ACP), the observed results have demonstrated superior performance in the assimilation of the syllabus and in the involvement of students. Despite being partial, these results invite coordinators and teachers to reflect and adopt a careful management of artifacts, methods and strategies used in the classroom. The understanding that ACP can contribute to a more efficient management in the classroom leads to the responsibility by the coordinators to consider three challenges: to create awareness and train the teachers who are interested in the participant-centred methods, to redirect criteria for selection of teachers and finally to increase the students interest and their in-

⁽¹⁾ Professor Adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Roque; professor das Faculdades Santa Marcelina e da Faculdade Metropolitana Unidas. Correspondência: Rod. Prof. Quintino de Lima, 2.100 – São Roque, SP – CEP 18136-540; e-mail de contato: whazoffjr@terra.com.br

Recebido em: 29 mai. 2013

Aceito em: 31 mai. 2013

Publicado em: 15 jun. 2013

involvement in their full training as individuals and citizens.

Keywords: graduation studies, apprenticeship circles, living apprenticeship.

1 Introdução

Dois impasses estão presentes na gestão dos sistemas escolares no Brasil: o discurso sobre a gestão democrática na formulação e implementação das políticas públicas em educação e a prática produtivista que deriva da mesma. A demanda por qualidade do ensino e de gestão educacional competente vem exigindo dos dirigentes respostas imediatas. Independente dos esforços realizados para a definição do currículo ideal, pensar em eficiência não representa em absoluto uma prática fabril, mas sim uma tentativa de fazer o melhor uso possível dos recursos que estão disponíveis. Desta forma, particular cuidado na escolha de métodos e instrumentos adequados pode contribuir para tal expectativa. Neste artigo tem-se como proposta examinar as contribuições que o método Atividade Centrada no Participante (ACP) desenvolvido pelo autor tem dado a questão da aprendizagem em IES de gestão da cidade de São Paulo.

Neste sentido, a comunidade acadêmica tem frequentemente discutido a necessidade de reformular projetos pedagógicos dos cursos de Administração, em suas estruturas curriculares de formação profissional, na adoção de práticas didático-pedagógicas inovadoras e efetivas que diminuam a fragmentação disciplinar do ensino, promovendo maior interação e sintonia entre as disciplinas e o cenário social externo que educandos vivenciam ou visualizam, podendo-se desta forma construir significados (LOPES, 2002; MIRANDA, SOUZA e BARBOSA JR, 2002). O currículo escolar deve proporcionar lastro de conhecimentos e vivências que promovam a inserção de estudantes, professores, comunidade, sociedade e suas instituições na história como agentes no processo de produção e socialização do mesmo (BARROS e LAQUIS, 2002). A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares tem contribuído para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, pois estas influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e como ele ensinará (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 164), não se considerando questões como métodos e estratégias de ensino.

1.1 Método vivencial

A aprendizagem é o processo por meio do qual conhecimento é criado pela transformação de experiência, sendo que aprender é um processo (não resultado) motivado pela experiência que exige do indivíduo a solução de demandas dialéticas de forma holística e integrativa. A aprendizagem vivencial se inicia pela experiência seguida da reflexão, discussão, análise e avaliação da mesma. Dificilmente se aprende algo com a experiência, sem sua avaliação. Tal processo produz *insights*, descobertas e entendimento (KOLB, 1990, p. 41; ANTONELLO, 2006).

Aprender significa contextualizar, interagir, refletir e desenvolver-se, exigindo que o aprendiz solucione a tensão entre apreensão (experiência concreta) e a compreensão (conceitualização abstrata). Apreensão exige que um indivíduo aceite um novo conhecimento por percepção sensorial e experiência direta com o mundo (sentimentos). A compreensão acontece

quando este atribui significado ao conhecimento por intermédio de conceitos abstratos e representações simbólicas. Para compreender é necessário desconstruir, separando a experiência em eventos significativos que são colocados num sistema simbólico embasado na cultura e sociedade. O conhecimento adquirido por apreensão ou compreensão interage com a dimensão transformação de conhecimento. Esta é também caracterizada por uma tensão dialética entre intenção de conhecimento (observação reflexiva) e extensão do conhecimento (experimentação ativa). No aprender pela intenção o indivíduo mobiliza recursos próprios para refletir sobre o conhecimento previamente adquirido. Na aprendizagem através da extensão o aprendiz busca no ambiente externo elementos que deem significado ao que foi aprendido. Tem-se um processo contínuo de responder as diversas demandas pessoais e ambientais que surgem da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação constituindo um ciclo embora não necessariamente fechado, ordenado e sequencial melhor expresso pela noção de espiral (SAUAIA, 2009, p. XVIII; ANTONELLO, 2006, p. 213-4).

1.2 Atividades Centradas no Participante (ACP)

Apesar de suas qualidades, a aula expositiva torna o educando passivo, mantido numa posição de receptor do conhecimento, aceitando ideias e fatos apresentados e interpretados pelo professor em forma acabada, baseada num modelo de comunicação unidirecional. Outras estratégias de ensino preconizam comunicação multidirecional, baseada em atividades compartilhadas e que podem ser denominadas Atividades Centradas no Participante (ACP). Estas tem entre outras propostas mudar a relação educador/educandos alterando o encadeamento de atividades em sala de aula e sua contextualização, criando oportunidades para que estudantes organizados em grupos de trabalho discutam questões problematizadoras a serem resolvidas a partir da bagagem pessoal e técnica de cada um.

No Quadro 1 é apresentada a lógica de encadeamento do ACP, traçando um paralelo com a proposta expositiva.

Quadro 1. Encadeamento de atividades em AE e ACP*.

| Aula expositiva (AE) | Tempo | Atividade Centrada no Participante (ACP) |
|---|-------|--|
| Exposição da teoria pelo professor | 1 | Apresentação do problema pelo professor |
| | 2 | Cada grupo de educandos auto-organizados estuda e propõe solução inicial para o problema (solução1). |
| | 3 | |
| Apresentação do problema pelo professor | 4 | Exposição da teoria pelo professor |
| Educandos individualmente estudam o problema e propõem uma solução | 5 | |
| | 6 | |
| Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria | 7 | Cada grupo revisa a solução1 e propõe a solução2 |
| | 8 | Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria |
| Aplicação de prova objetiva para avaliação da assimilação de conteúdo | 9 | Professor aplica prova objetiva individual para avaliar assimilação de conteúdo |
| | 10 | |

* Fonte: Hazoff e Sauaia (2005).

Na coluna Tempo dividiu-se duas horas aula disponíveis (100 minutos) em dez intervalos de dez minutos. Na coluna da esquerda é apresentado um possível encadeamento de uma

aula expositiva, onde o professor apresenta conteúdos e propõe algum exercício de fixação, fornecendo posteriormente seus gabaritos e verificando a assimilação de conteúdos através de algum instrumento de avaliação.

Na coluna da direita os procedimentos são apresentados em ordem modificada, inspirados na lógica: fazer e observar para compreender. A primeira atividade, ainda expositiva, tem curta duração, onde é apresentado um problema relativo ao tema da aula, para desafio dos grupos de estudantes. Dependendo do objetivo proposto este pode ser convergente ou divergente. São formados pequenos grupos de trabalho com o propósito de examinar o problema proposto, elaborando uma primeira solução (solução1) apoiada em conhecimentos e experiências anteriores dos componentes do grupo. Na sequência o professor apresenta elementos teóricos pertinentes ao tema tratado no problema proposto e disponibiliza tempo para que os grupos revejam suas soluções iniciais (solução1) e as modifiquem se assim julgarem necessário. É fundamental valorizar a solução inicial gerada pelos grupos, discutindo principalmente suas disparidades, contribuições e alinhamentos com a solução acadêmica mais aceita. Na ausência deste procedimento, tem-se um estudante acomodado que propõe qualquer solução inicial, pois sabe que na sequência o professor oferecerá o como se faz.

1.3 Problema de pesquisa

Os recursos educacionais são disponibilizados pelas IES em sala de aula. Ao professor são atribuídas disciplinas e carga horária pela coordenação. Para a condução das aulas são disponibilizados os estudantes matriculados, o espaço físico, a ementa e a carga horária. Cabe ao professor gerir tais recursos para atingir os objetivos, por ele declarado, fazendo escolhas quanto a métodos mais adequados. No conjunto de objetivos propostos destacam-se os conteúdos programáticos que devem ser transmitidos aos estudantes e o desenvolvimento de competências. Métodos e estratégias que atinjam resultados superiores, fazendo uso dos mesmos recursos, podem ser classificados como mais eficientes. Nesta pesquisa propõe-se comparar dois métodos educacionais (ACP e AE) coletando resultados atingidos no desenvolvimento de competências e assimilação de conteúdos programáticos. Tem-se como pergunta problema:

O método Atividade Centrada no Participante (ACP) torna mais eficiente o processo de assimilação de conteúdos programáticos e favorece o desenvolvimento de competências em sala de aula, quando comparado ao método expositivo (AE)?

2 Método de pesquisa

Esta pesquisa compõe-se de cinco quase-experimentos realizados no período do 1º semestre de 2004 ao 2º semestre de 2011, envolvendo 1996 estudantes reunidos em 24 turmas, oito professores, quatro coordenadores e quatro IES privadas de São Paulo. Para tratamento estatístico fez-se uso do teste de soma de classificações de Wilcoxon para diferenças entre medianas, pois este não depende da normalidade nas populações pesquisadas (LEVINE *et al.*, 2000, p.382-4).

A apresentação dos cinco estudos obedece à estrutura: descrição, resultados, discussão e síntese de resultados. Para a coleta de dados fez-se uso de Questionário de Opinião dos Participantes (QOP), conjunto de provas e entrevistas semi-estruturadas com estudantes e professores participantes dos estudos. O QOP é composto por três questões desdobradas em nove itens analisados em escala Likert de seis pontos. Estas questões foram extraídas do “Questionário de Jogos de Empresas desenvolvido por Sauaia (1995), onde o autor estabeleceu forte correlação entre as dimensões competências e satisfação dos estudantes. Respostas 1 e 2 indicam insatisfação com o item abordado; 3 e 4 indiferença e 5 e 6 satisfação. Têm-se nove afirmações no conjunto de questões. Seis ou mais respostas 5 e 6 enquadram o respondente como Satisfeito; entre 3 e 4 como Indiferente e 1 e 2 como Insatisfeito.

Estudantes com média igual ou superior a sete são considerados aprovados, nos estudos em que se considerou a aprovação como indicador de desempenho. As entrevistas foram semi-estruturadas (BONI e QUARESMA, 2005, p. 71-5) fazendo-se uso da técnica do Incidente Crítico (HAYES, 1996). Em tal proposta pede-se que o entrevistado identifique três aspectos positivos e três negativos referentes ao objeto de estudo. O número três é apenas uma referência, reservando-se o direito de que este declare quantas quiser. Nas entrevistas exploraram-se as qualidades e não qualidades de ACP e suas possíveis contribuições no desenvolvimento de competências.

Os estudantes participantes foram submetidos à avaliação diagnóstica, formativa, somativa e de retenção. Nesta pesquisa optou-se por considerar apenas os resultados das formativas, somativas e de retenção, declarando em cada estudo quais foram utilizadas. As questões de qualquer avaliação valorizavam o raciocínio lógico analítico, evitando-se a memorização. As provas aplicadas foram corrigidas pelos professores que ministraram a disciplina, salvo situações particulares.

2.1 Descrição dos quase-experimentos, coleta e análise de dados

2.1.1 Estudo 1 (E1): Comparativo entre ACP e AE (aulas expositivas)

Para comparar níveis de assimilação de conteúdos programáticos formataram-se dois quase experimentos definindo-se respectivamente como grupo de controle e experimental os estudantes submetidos à AE e a ACP. Todas as turmas foram conduzidas Pelo pesquisador. Os estudos foram desenvolvidos ao longo do primeiro semestre letivo de 2004, em duas IES privadas de São Paulo (IES1 e IES2), contando com 43 estudantes de graduação em Administração hoteleira da IES1, divididos em duas turmas de 22 e 21 participantes e 155 estudantes provenientes da IES2 divididos em duas turmas de 77 e 78 alunos, totalizando 198 estudantes regularmente matriculados na disciplina de Administração de Matérias e Bens Patrimoniais. Nas IES a carga horária era de 80 horas semestrais distribuídas ao longo de 20 semanas, 4 horas aula semanais, duas vezes por semana, todas oferecidas no 5º semestre do curso de Administração, havendo similaridade de currículos (mesmo plano de ensino e bibliografia).

Nas oito primeiras aulas do primeiro bimestre, abordou-se o tópico Planejamento de Recursos Materiais (MRP), previsto na disciplina de Administração de Materiais e Bens Patrimoniais. Nos grupos experimentais, utilizou-se o artefato criado pelo pesquisador denomina-

do Restaurante Simulado (RS). Analisado o plano da disciplina e identificados quais conceitos, teorias e ferramentas de gestão se pretendeu contemplar, foram criadas situações problema contextualizadas pelo RS que pudessem clarificar para os estudantes o porquê de se estudar certo tópico disciplinar (motivação para o estudo), contextualizado pelo RS.

2.1.2 Estudo 2 (E2): Comparativo entre ACP e AE conduzido por outros professores

Em E1 todas as aulas do experimento foram conduzidas pelo pesquisador, tendo-se como limitação do estudo que os resultados obtidos poderiam ser explicados pela motivação deste e seu maior alinhamento com ACP do que AE. Para investigar tal limitação, em E2 repetiu-se as condições de E1, convidando outros professores da disciplina de Administração de Materiais para conduzir o grupo experimental (ACP).

Foram elaborados quatro quase experimentos realizados em cursos de administração oferecidos por três diferentes IES privadas localizadas na cidade de São Paulo (IES 1,2 e 3) entre o 2º semestre de 2004 e 1º de 2006, trabalhando-se a mesma disciplina, artefato e estratégia de E1. Os grupos de controle e experimental e os professores responsáveis pelas diferentes turmas são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Grupos, professores responsáveis e titulações dos participantes*.

| IES | Semestre | Total de alunos | Participantes do grupo | | Professor | |
|------|----------|-----------------|------------------------|--------------|------------------------|------------------------|
| | | | Controle | Experimental | Controle | Experimental |
| | | | AE | ACP | | |
| IES2 | 2º/2004 | 185 | 91 | 94 | Prof. A (especialista) | Prof. B (especialista) |
| IES1 | 1º/2005 | 162 | 78 | 84 | Prof. B (especialista) | Prof. A (especialista) |
| IES3 | 2º/2005 | 127 | 67 | 60 | Prof. C (especialista) | Prof. D (mestre) |
| IES1 | 1º/2006 | 99 | 49 | 50 | Prof. D (mestre) | Pesquisador (mestre) |

* Fonte: elaborado pelo autor.

Em todas as IES a carga horária é de 80 horas semestrais distribuídas em 20 encontros de 4 horas aula semanais contíguas, todas oferecidas no 5º semestre do curso de administração, havendo similaridade de currículos entre as três instituições. Os grupos de controle e experimental foram compostos por estudantes da mesma instituição. Os professores do grupo experimental foram orientados previamente (aculturados) pelo pesquisador como proceder a cada aula.

2.1.3 Estudo 3 (E3): Administração de materiais utilizando Loja de Conveniência

Em E3 testou-se os resultados de assimilação de conteúdos conseguidos com AE e ACP fazendo uso do artefato Loja de Conveniência (LC) em substituição ao Restaurante Simulado (RS). Foram elaborados três quase experimentos similares a E2, tendo-se a participação de um novo professor que conduziu em diferentes momentos grupo experimental e de controle. A LC foi desenvolvida pelo pesquisador a partir de pesquisa de campo (dados primários) e investigação de literatura (dados secundários), gerando parâmetros válidos para a empresa, que embora lúdica, tem características próximas a uma loja real. No Quadro 3 tem-se a IES, o

semestre de ocorrência, a quantidade de participantes, o período de aula de cada turma e o professor que conduziu os diferentes grupos.

Quadro 3. Participantes do experimento distribuídos por IES e período*.

| IES | Semestre | Quantidade de participantes | | Período de aula | |
|-------|------------|-----------------------------|--------------|-------------------|-----------------------|
| | | Grupo | | Grupo | |
| | | Controle | Experimental | Controle | Experimental |
| IES 1 | 2º de 2009 | 47 | 52 | Noturno (prof. E) | Noturno (pesquisador) |
| IES 3 | 1º de 2010 | 36 | 35 | Noturno (prof. F) | Noturno (prof. E) |
| IES 4 | 1º de 2011 | 45 | 22 | Noturno (prof. G) | Matutino (prof. E) |
| Total | | 128 | 109 | | |

* Fonte: elaborado pelo autor.

2.1.4 Estudo 4 (E4): ACP utilizado na disciplina de Estatística Descritiva

Nos estudos anteriores o quase-experimento concentrou-se na disciplina de Administração de Materiais e Bens Patrimoniais, trabalhando-se conteúdos do 1º bimestre. Em E4, trabalhou-se com ACP na disciplina de Estatística Descritiva, todo o semestre. Alunos do curso noturno de administração e contabilidade da IES3, cursando no 1º semestre 2006 o 3º semestre, tem em sua grade curricular a disciplina de estatística descritiva. No Quadro 4 tem-se a distribuição dos 494 educandos que participaram do experimento, divididos em quatro turmas.

Quadro 4. Participantes do experimento: grupo de controle e experimental*.

| IES | Semestre | Quantidade de participantes | | | |
|-----------------|------------|-----------------------------|---------|--------------|---------|
| | | Controle | | Experimental | |
| | | Turma 1 | Turma 2 | Turma 3 | Turma 4 |
| 3 | 1º de 2006 | 126 | 116 | 129 | 123 |
| Totais parciais | | 242 | | 252 | |
| Total geral | | 494 | | | |

* Fonte: elaborado pelo autor.

A disciplina era tradicionalmente ministrada por um matemático que leciona há vários anos na instituição. O coordenador se mostrou preocupado com o alto índice de reprovação histórico da disciplina, que vem se tornando mais intenso nos últimos anos. No segundo semestre de 2005 foram mais de 90% dos estudantes de exame com mais de 50% reprovados, gerando grande quantidade de educandos em dependência (244 estudantes), configurando um problema de difícil solução para a coordenação. O professor afirmava ter esgotado todas as possibilidades para reverter tal quadro, alegando ter reduzido o nível de exigência curricular a tópicos mínimos e mesmo assim mantendo elevados índices de reprovação.

Após algumas tratativas com a coordenação foi proposto pelo pesquisador a formatação deste quase-experimento. O professor tradicional de estatística trabalhou com as turmas 1 e 2 dentro de sua proposta costumeira (AE), compondo o grupo de controle e o pesquisador trabalhou com as turmas 3 e 4 com o método ACP, formando o grupo experimental.

A carga horária da disciplina era de 40 horas semestrais, sendo desenvolvida em 20 aulas semanais de 2 horas aula, reservando-se duas destas para aplicação de provas e as 18 restantes para desenvolver os conteúdos programáticos. Para garantir condições de comparação de resultados, definiu-se previamente o conteúdo programático, o planograma e os conteúdos da prova de cada bimestre a ser elaborada e corrigida pelo professor do grupo de controle.

Quanto a critérios de aplicação das provas e correção, firmou-se que fórmulas seriam disponibilizadas pelos professores em suas respectivas turmas, no quadro negro, no dia da prova, permitindo-se apenas uso de calculadora, vetando-se consulta a qualquer material e que cada professor aplicaria as provas em suas respectivas turmas, apresentadas em quatro versões com mesma estrutura e dados diferentes.

As provas de primeiro e segundo bimestre eram compostas por questões abertas, versando sobre cálculos de estimadores estatísticos, elaboração e interpretação de gráficos e análise de resultados, sendo todas elaboradas e corrigidas pelo professor do grupo de controle. Estabeleceram-se como critério de correção que não seriam consideradas resoluções parciais, exigindo-se que o estudante explicitasse a resolução, chegando à resposta numérica adequada ou a argumentos válidos em suas interpretações.

2.1.5 Estudo 5 (E5): Recuperação de Conteúdos Programáticos

O professor do grupo de controle em E4 alegou que havia reduzido o conteúdo programático da disciplina, no intuito de reduzir os níveis de reprovação não logrando êxito com tal estratégia. Em E4 se trabalhou com o programa mínimo proposto pelo mesmo, enquanto que em E5 foram recuperados os conteúdos programáticos inicialmente utilizados pelo professor do grupo de controle, trabalhando-se com duas turmas do noturno do 2º semestre 2006, (turmas 5 e 6) e com as duas do noturno do 1º semestre 2007 (turmas 7 e 8), todas submetidas ao método ACP ministrado pelo pesquisador, trabalhando com o currículo original da disciplina de estatística (mais conteúdo). O aumento de conteúdo programático traz como expectativa que o desempenho dos estudantes das turmas 5, 6, 7 e 8 seja inferior ao desempenho das turmas 3 e 4 submetidas à ACP, porém submetidas à menor conteúdo programático. Fez-se também a comparação de resultados com as turmas submetidas à AE no E4 (turmas 1 e 2). No Quadro 5 tem-se a distribuição dos 494 educandos que participaram do experimento, divididos em quatro turmas.

Quadro 5. Participantes do experimento: grupo de controle e experimental*.

| | | Quantidade de participantes | | | |
|-------|------------|-----------------------------|---------|--------------------|---------|
| | | Experimental (ACP) | | Experimental (ACP) | |
| IES | Semestre | Turma 5 | Turma 6 | Turma 7 | Turma 8 |
| 3 | 2º de 2006 | 122 | 124 | -- | -- |
| 3 | 1º de 2007 | -- | -- | 118 | 130 |
| Total | | 246 | | 248 | |

* Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 6 apresenta o conjunto de resultados observados.

Quadro 6. Síntese de resultados dos cinco quase-experimentos realizados*.

| Estudo | Dimensão | | AE (%) | ACP (%) |
|--------|-------------|-------------------------|--------|-----------------------|
| 1 | Frequência | Todas as aulas | 57,1 | 87,9 |
| | Assimilação | Somativa; retenção | 20; 6 | 30; 21 |
| | Satisfação | QOP | --- | 73,7 % de satisfeitos |
| 2 | Frequência | Todas as aulas | 64,6 | 84,7 |
| | Assimilação | Somativa; retenção | 28; 19 | 32; 26 |
| | Satisfação | QOP | --- | 68,8 % de satisfeitos |
| 3 | Frequência | Todas as aulas | 54,7 | 86,2 |
| | Assimilação | Somativa; retenção | 20; 7 | 24; 20 |
| | Satisfação | QOP | -- | 55,1% de satisfeitos |
| 4 | Frequência | Todas as aulas | 69,0 | 92,9 |
| | Assimilação | Somativa (1º bi; 2º bi) | 23; 12 | 54; 51 |
| | Satisfação | QOP | --- | 65,5% de satisfeitos |
| 5 | Frequência | Todas as aulas | 69,0 | 72,4 |
| | Assimilação | Somativa | 54,0 | 47,0 |
| | Satisfação | QOP | --- | 67,2% de satisfeitos |

* Fonte: elaborado pelo autor.

3. Discussão dos resultados

Os resultados de assimilação de conteúdos programáticos são mais favoráveis a ACP nos diferentes comparativos dos estudos, comprovados estatisticamente com nível de significância considerado rigoroso (1 ou 5%). Tais resultados tem se repetido em todos os estudos do pesquisador, inclusive nos estudos E1 a E5 desta pesquisa, alimentando a discussão sobre possíveis causas para tais resultados. Situações lineares preveem início meio e fim (lógica de exposição) enquanto situações cíclicas preveem retorno ao início na expectativa de um nível de compreensão superior (KOLB, 1990; SANTOS, 2003; ANTONELLO, 2006). Em sala de aula o professor deve acolher os diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo aos estudantes situações concretas e abstratas que potencializem a construção do conhecimento (KOLB, 1990), sendo que a cada rodada deste ciclo uma ou mais competências podem ser desenvolvidas, tendo-se na verdade uma espiral onde a cada rodada se atinge um patamar mais alto de compreensão do que se está estudando (ANTONELLO, 2006).

Segundo esta lógica as avaliações podem oferecer evidências de avanços e revelar dificuldades permitindo que o professor tenha *retornos* permanentes. Estas representam um esforço intencional do professor em oferecer oportunidade ímpar de aprendizagem para o estudante (MORETTO, 2002; CHAVES, 2003; SAUL, 1988). Nota-se intencionalidade na prática docente, criando-se situações de baixa complexidade que permitam aos participantes vivenciar de forma contextualizada os conceitos e teorias que se pretende que os estudantes dominem. Sem contexto não se constrói maiores significados nem se dá relevância aos conteúdos estudados (MORIN ET AL, 2003; MACHADO, 2009). A proposta tem como estrutura iniciar as atividades com um problema convergente, devidamente contextualizado (RS, LC). O primeiro passo é que estudantes organizados em grupo percebam que de fato existe um problema a ser resolvido, identificando as variáveis intervenientes. Este pequeno ciclo (identificar problema, identificar variáveis, propor solução) tira os estudantes da condição de acompanhar o raciocínio desenvolvido pelo professor e quebra com a expectativa de que o professor em algum instante fornecerá as respostas aos questionamentos existentes.

Em problemas convergentes, tem-se expectativa que as soluções apresentadas pelos estudantes se aproximem daquela que normalmente é consagrada na literatura sobre o tema estudado. No entanto, o professor deve estar preparado para soluções originais. A construção de uma solução pelos estudantes exige que estes busquem em seu conjunto de conhecimentos quais poderiam contribuir para a solução do problema (PIAGET, 1998).

A noção de ciclo também está presente na estrutura das avaliações formativas, normalmente composta por quatro questões nesta pesquisa:

1ª questão: o estudante mostra que assimilou como se faz (reprodução padronizada);

2ª questão: em que contextos o saber fazer gera bons resultados (situação inédita, similar à estudada);

3ª questão: quando esta solução não se aplica (limitações);

4ª questão: quais poderiam ser as propostas para vencer as limitações (saber agir).

As dimensões contribuição e limitação permitem realimentar a discussão quantas vezes o professor julgar oportuno e mostrar ao estudante a incompletude do conhecimento. Neste contexto sucesso representa avanço e insucesso oportunidade para permanente resgate do que não foi aprendido (ciclo). Avaliações apenas ao final de curso ou pouco frequentes retiram do processo esta oportunidade de permanente aprendizagem com reflexão. Todos os cinco estudos desta pesquisa incluíram, aula a aula, uma avaliação formativa (SAUAIA, 2008; MACHADO, 2009).

Compreensão pode ser percebida por observação, não se podendo medir se alguém compreendeu algo, mas sim observar os comportamentos e as habilidades que o sujeito apresenta diante de certa situação concreta e inédita (SANTOS, 2003). Compreender extrapola assimilar conteúdos programáticos, pois envolve um significado pragmático e contextualizado, associado a conceitos e teorias (MACHADO, 2009). Na elaboração dos problemas o professor deve contextualizá-los, evidenciando a utilidade do que está sendo estudado. Dá situação convencional onde o professor afirma que o conhecimento específico é útil (AE), tem-se o estudante que percebe a utilidade do que está sendo estudado (ACP). Ensinar não é apenas dizer o que deve ser feito frente à situação específica, mas alertar que as situações do mundo real não se repetem, necessitando-se algo mais do que memorizar rituais de resolução. É preciso criar, tomando posse de conhecimentos e vivências anteriores para oferecer soluções mais completas. As avaliações formativas permitem que o professor observe mais proximamente e a ciclos menores os comportamentos dos estudantes (SAUAIA, 2010).

Nos estudos E1 a E5 observaram-se maior frequência dos estudantes nas aulas desenvolvidas com ACP do AE. O comportamento do estudante poderia ser definido pela lógica: aluno ausente ou atrasado poderá ter dificuldades nas avaliações e/ou ser reprovado por faltas. Este argumento não se sustenta, pois o pesquisador previu avaliação formativa em todas as aulas do grupo AE. A ausência do estudante compromete sua atividade, sendo este responsável pela sua aprendizagem (FERREIRA *ET AL.*; 2001; FERREIRA, 2009). Os pequenos ciclos dinamizaram cada aula e ofereceram indícios de construção de conhecimentos. A interação do professor com os grupos em sala de aula foi frequente, aproveitando-se as oportunidades para ouvir os argumentos apresentados e os encaminhamentos propostos pelos estudantes. Nestas ocasiões evitou-se dar respostas prontas aos questionamentos (faça isto), elaborando-se comentários que mantivessem a curiosidade investigativa e estimulasse a aprendizagem autô-

noma, instigando que estes testassem suas estratégias segundo suas percepções, incentivando-se a pesquisa, como forma de se atingir resultados mais sofisticados. O professor é um apoiador e estimulador das iniciativas que os estudantes possam ter para resolver problemas, esperados ou inesperados. O professor não pode ser visto como aquele que em algum momento oferecerá uma solução para o problema proposto. Este deve promover a curiosidade investigativa bem como o desenvolvimento de métodos de investigação. Num ambiente de abundância de dados é necessário que se tenha critérios de escolha e valoração para que estes gerem informações relevantes para o processo de tomada de decisão. ACP desloca o estudante da tradicional zona de conforto (ouvinte) transformando-o em agente.

Estudantes devem ser conscientizados de que a construção do conhecimento é sua responsabilidade, cabendo ao professor apoiar este processo, acolhendo as demandas dos estudantes não dizendo o que deve ser feito, mas orientando-os e instigando a pesquisa como forma legítima de construção de conhecimentos (SAUAIA, 2010) e mesmo de saberes (MACHADO, 2009).

Os professores “A, B e D” em E2 e “E” em E3 afirmaram que seus estudantes não mostravam “a costumeira pressa no término da aula” permanecendo em classe além do horário final em várias oportunidades. Segundo os professores entrevistados as avaliações formativas individuais ao final de cada aula criaram maior preocupação com o horário de chegada e frequência, pois o atraso representava dificuldade de acompanhar o que já aconteceu, e, possível comprometimento de desempenho na avaliação formativa.

O MEC (BRASIL, 2005) estabelece o desenvolvimento de competências em cursos superiores, não trazendo recomendações específicas de como desenvolvê-las ou mensurá-las. Parte-se do pressuposto que não existe professor de competências e sim de disciplinas, podendo este, criar oportunidades para seu próprio desenvolvimento durante o processo de transmissão de conteúdos, entendendo cada tópico de um livro acadêmico como uma resposta cientificamente aceita para um problema de gestão (MACHADO, 2009). Não há uma forma objetiva de se medir competências, sugerindo-se a observação dos comportamentos e suas mudanças como um indicador. Desempenho diferenciado sugere que algumas competências foram praticadas, sem a certeza de seu pleno desenvolvimento (SANTOS, 2003; ANTONELLO, 2006)

A proposta do ACP se alinha com as diretrizes do MEC (BRASIL, 2005) que recomenda desenvolver competências tais como reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão. Em aulas expositivas são diminuídas as oportunidades dos estudantes praticarem competências, pois quem conduz a lógica é o professor, impondo seu ritmo de argumentação que não necessariamente é o ritmo de aprendizagem do estudante. Nesta condição o aprendiz tenta muito mais memorizar quais são argumentos utilizados pelo palestrante em sua exposição do que elaborar sua própria interpretação sobre o tema (SAUAIA, 2006).

Saroyan e Snell (1997) argumentam que esperar que estudantes criem respostas originais a problemas propostos é perda de tempo, pois estes não têm quantidade suficiente de informações e/ou fundamentação teórica que lhes permita desenvolver respostas mais complexas. A conclusão daqueles autores de que estudantes são incapazes de criar soluções originais

a problemas propostos diverge frontalmente das conclusões alcançadas em métodos ativos como o LG e o ACP por Sauaia (2010) e seus coautores, por Oliveira e Sauaia (2010), Hazoff (2004), bem como pelos resultados observados nos E1 a E5.

Kolb (1990) destacou que uma boa estratégia para romper a perda de tempo é iniciar a discussão de novos temas recorrendo a situações concretas, pois temas complexos podem levar estudantes a não ter opinião sobre determinado assunto. A escolha de contextos adequados, de baixa complexidade inicial permite mais fácil conexão do estudante com os problemas para os quais estão sendo solicitados. Há indícios que cabe aos professores pesquisarem e desenvolverem exercícios e artefatos que coloquem estudantes em situações problema que exijam destes alguma criatividade (SANTOS, 2003).

Segundo Kolb (1990), Piaget (1998), Freire (2005) e Machado (2009) não há construção de significados numa situação em que o estudante recebe o conhecimento de forma acrítica. Este deve vivenciar os conceitos aos quais está sendo apresentado, sendo instigado a observar, analisar, comentar, formular hipóteses, solucionar problemas e construir conhecimentos próprios, criando espaços de aula que permitam aos educandos aprender a aprender.

Atividades em sala de aula exigem trabalho do educador que pretende em suas ações construir conhecimento e apoiar a aprendizagem significativa dos estudantes. Deve-se considerar que conhecimento tem significado pessoal, sendo desenvolvimento individual de cada estudante, através interpretação do que ouve, lê e vê baseado em aprendizagens anteriores e hábitos, podendo-se reconhecer aprendizagem com sucesso quando estudantes demonstram compreensão conceitual e fazem uso dela na resolução de problemas reais.

O pesquisador sempre se sentiu desconfortável com a lógica de que a teoria pouco ou nada contribui para a prática. Tal possibilidade estaria condenando os resultados de pesquisas a uma condição menor, de pouca serventia, representando coisa de pessoas anormais que não têm o que fazer. A reflexão sobre tal questão sugere que conhecimentos transmitidos fora de contexto podem provocar tal situação (KOLB, 1990; FREIRE, 2004).

Há necessidade de se desenvolver competências nos professores para que tornem suas práticas pedagógicas mais eficientes, devendo investir parte de seu tempo em aculturação e treinamento. Professores brasileiros em todos os níveis, inclusive superior, necessitam se preparar para o magistério, embora a maioria do professorado entenda que para dar boas aulas é necessário dominar conteúdos (condição necessária e suficiente) (MASETTO, 2010; SAUAIA, 2008; TEIXEIRA, 2005; LIBÂNEO, 2004; ZABALZA, 2004; KESSLER, 2002; VASCONCELOS, 2000; LUCARELLI, 2000; CORTESÃO, 2000). Tal fato se evidencia em E2, E3 e E5, pois os professores que participaram da pesquisa revelaram dar ênfase a conteúdos.

O tempo enquanto recurso é limitado pelas condições previstas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Em todos os estudos desta pesquisa os participantes (professores e estudantes) fazem referência que ACP é trabalhoso, numa indicação clara que utiliza mais tempo extraclasse, não se fazendo referência ao melhor uso dos tempos na sala de aula. O método ACP explora melhor os tempos disponíveis em sala de aula oferecendo aprendizagem vivencial e avaliação continuada, propiciando aos participantes observarem suas dúvidas e avanços.

Quanto ao tempo extraclasse que ACP faz uso, seria possível considerar que se está fazendo maior uso de recursos, não havendo maior eficiência. No entanto, cabe a reflexão de que professores não são remunerados apenas para dar aulas, assim como se tem expectativa

que estudantes dediquem tempos extraclasse para seus estudos. ACP cria enredo que acaba por envolver estudantes. Professores de E2 e E3 relataram que estudantes com frequência ficavam além do horário de aula para esclarecimento de dúvidas.

Desta forma, o pesquisador entende que ações como as relatadas nesta pesquisa podem contribuir sim para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Propostas que preveem redução de conteúdos programáticos a tópicos mínimos (Estudo 4) parecem não lograr êxito. Recomendam-se a ampliação da prática das Oficinas de Aculturação Docente para disseminação dos métodos ativos de ensino aprendizagem aos professores das IES, interessadas em aumentar a eficiência de seu trabalho em classe.

É fundamental mudar a forma como professores e estudantes tendem a interpretar as avaliações. Muitas vezes estes momentos tem uma característica de ruptura ou de acerto de contas. Momentos de avaliação devem representar momentos de aprendizagem de estudantes e de professor. Para os primeiros oportuniza identificar tópicos não compreendidos e que podem ser retrabalhados, para o segundo propicia identificar aspectos de maior dificuldade dos educandos, permitindo desenvolver estratégias que minimizem tais dificuldades. Cada avaliação deve propiciar oportunidade para que o estudante a refaça diversas vezes até sentir-se suficientemente amadurecido sobre o tema trabalhado.

É desejável que o professor de gestão tenha domínio e articulação sobre as diversas áreas do conhecimento. Na graduação os conceitos trabalhados são introdutórios. Professores tradicionalmente de Marketing ou de Produção precisam ser capazes de transitar entre as disciplinas. Como é possível alocar esforços promocionais bem sucedidos (4P's) sem estrutura adequada para atender a estes incrementos de demanda? Da mesma forma se não houver fornecedores capazes de atender aumentos de demanda, bem como mão de obra treinada para assumir os novos postos de trabalho, os esforços de Produção e Marketing tornam-se inócuos. Há problemas de gestão comuns às três áreas que precisam ser resolvidos equilibrando-se as lógicas e restrições das mesmas.

Tumolo e Fontana (2008) e Antunes (2002) ao estudarem questões curriculares e metodológicas de ensino concluíram que há uma tendência à padronização das duas dimensões. Os autores somam a este fato o engessamento do professor que se declara especialista. Embora Machado (2009) admita que não exista professor de competência e sim de disciplina, o mesmo autor reconhece que o professor deve ser capaz de transitar em sala de aula por uma rede de conceitos, preferencialmente interdisciplinar, detendo-se em certos momentos em determinadas malhas desta rede.

No indicador de Satisfação utilizado para ACP observou-se maior satisfação do que insatisfação dos participantes. Considerando todos os respondentes do QOP dos estudos de E1 a E5 tem-se como média de satisfação 68,2 % e de 12,4 % para insatisfação, sugerindo que a estratégia ACP atende a este quesito para diferentes perfis de estudantes. Um detalhamento mais específico, contemplando dimensões socioeconômicas e psicológicas dos participantes poderia ser objeto de futuros estudos. Destaca-se que as IES pesquisadas não oferecem dados prévios sobre os estudantes que compõem as diferentes turmas na qual o professor deverá lecionar. Esta providência poderia melhorar a escolha de estratégias a serem adotadas pelos professores. De qualquer forma esta pesquisa confirma os estudos de Matias (1999), Rebelo (2009, pp. 29-30), Ferreira (2009), e Gouveia *et al.* (2010) que identificam correlação positiva entre desempenho acadêmico e satisfação.

4 Considerações finais

Apesar de parciais, os resultados aqui apresentados convidam à reflexão coordenadores e professores para que adotem uma gestão cuidadosa dos artefatos, métodos e estratégias usados em sala de aula. A estratégia ACP não representa a solução definitiva dos problemas ligados à eficiência em sala de aula, mas contribui como proposta que pode orientar professores que com ela se identifiquem, apresentando uma lógica de trabalho que pode melhorar o nível de assimilação de conteúdos programáticos, participação dos estudantes em sala de aula, estabelecendo bons níveis de satisfação dos mesmos. Complementarmente, esta oferece proposta que permite contemplar as dimensões interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências.

Mesmo professores que com ela não se identifiquem, representa um convite para que pesquisem com profundidade o tema, identificando estratégias que possam melhorar resultados em sala de aula, respeitando-se estilos pessoais de cada professor. Recomenda-se que a não conclusão sobre o tema não sirva de pretexto para que professores não se dediquem ao seu estudo, encontrando ou mesmo desenvolvendo propostas objetivas que possam contribuir para a melhoria de resultados e processos na educação.

Coordenadores que se alinharem com a proposta devem equacionar três desafios: sensibilizar e treinar os professores que se interessam pelos métodos centrados no participante; reorientar os critérios para seleção de professores; capitalizar o interesse dos estudantes e seu envolvimento, para a formação plena como indivíduos e cidadãos.

Recomenda-se que ensino seja entendido como um meio de atingir o objetivo primeiro da educação que é a aprendizagem.

4.1 Limitações e Proposições para novos estudos

As avaliações nesta pesquisa foram frequentes (formativas). No entanto, é um campo ainda pouco explorado o desenvolvimento de técnicas para elaborar instrumentos de avaliação interdisciplinar que contribuam para desenvolver competências. Propõe-se seguir replicando pesquisas como esta, aumentando a confiabilidade dos resultados e identificando novas dimensões gerenciáveis que possam contribuir para a eficiência das ações do professor em sala de aula. Deve-se ter em mente em novas pesquisas a situação real vivenciada por professores tanto de IES privadas. Seria um estudo interessante identificar as contribuições de ACP em IES públicas verificando com estes novos públicos comportam-se diante da proposta.

Ressalta-se a necessidade de estudos que permitam preparar professores para tal elaboração, aplicação e correção destes instrumentos. Tem-se que entender que a memorização não é a principal dimensão a ser contemplada em avaliações.

Instrumentos de avaliação devidamente elaborados deveriam explicitar os principais conteúdos que se pretende desenvolver em dada aula. Estudos que permitam desenvolver instrumentos de avaliação e auto-avaliação poderiam ser contributivos.

Propõe-se desenvolver estudos que permitam preparar professores que se interessem pelo método ACP a de fato ter domínio sobre suas possibilidades, bem como desenvolver estratégias que o viabilizem em diferentes ambientes.

Há poucas pesquisas representativas que discutiram experimentalmente as contribuições de métodos em educação, particularmente em faculdades de Administração e Contabilidade. A simples discussão filosófica não apresenta ações estruturadas que permitam melhorar a eficiência do processo ensino aprendizagem dentro de sua unidade mínima, a sala de aula. Há muito na literatura que aponta o que não fazer, ou critica as ações vigentes sem, no entanto, construir proposta robusta que permita dirimir parte das dúvidas relativas aos aspectos criticados. Há muito por fazer.

Referências bibliográficas

- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, n. 2, 2006, p. 199-220.
- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARROS, M. H., LAQUIS, A. *Metodologia transversal para curso superior de administração de empresas*. Salvador: EnANPAD, 2002.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, 2005, p. 68-80.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 04*. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.
- CHAVES, S. M. *A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, Complexidade e Possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2003.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 2000.
- ELMUTI, E. Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached? *Management Decision*, v. 42, 2004.
- FERREIRA, A. B. H. *No Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro.
- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação do estudante e curso. *Psico-USF*, v. 6, n. 1, 2001, p. 1-10.
- FERREIRA, M. Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista internacional d'humanitats*, v. 15, 2009, p. 55-60.
- FERREIRA, R. G. *Em Busca de Trabalho: Posições, Disposições e Decisões ao Término de um Curso de Graduação*. Salvador: EnANPAD, 2002.
- FREIRE, P. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOUVEIA, V. V.; SOUSA, D. M. F. de; FONSECA, P. N. da; GOUVEIA, R. S. V.; GOMES, A. I. A. S. de B.; ARAÚJO, R. de C. R. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Psicologia Escolar na Educação*, v. 14, n. 2, July/Dec. 2010.

HAYES, B. E. *Medindo a Satisfação do Cliente*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.

HAZOFF Jr., W.; SAUAIA, A. C. A. Aprendizagem de Administração de Materiais centrada no participante: um estudo comparativo. *Anais*. Brasília: XXIX EnANPAD, 2005.

HAZOFF W. JR. *Aprendizagem de Administração de Materiais Centrada no Participante: Um Estudo Comparativo*. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de São Paulo, 2004.

KESSLER, M. C. *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática*. Tese (Doutorado em Educação), UNISINOS, 2002.

KOLB, D. A. *Experimental Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990.

LEVINE, D. M.; BERENSON, M. L.; STEPHAN, D. *Estatística: teoria e aplicações*. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

LOPES, P. da C. Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Administração. Salvador: EnANPAD, 2002.

LUCARELLI, E. (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad*. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

MACHADO, N. J. *Educação: Competência e qualidade*. 1.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MATIAS, M. La enseñanza de las matemáticas en la Universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, v. 2, n. 1, 1999. Disponível em 21 abr. 2011, a partir de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337782.pdf.

MIRANDA, A. P.; SOUZA, B. C.; BARBOSA JÚNIOR, L. P. *Obstáculos à Interdisciplinaridade: os alunos e suas interpretações dos diferentes tipos de disciplinas*. Salvador: EnANPAD, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação. *Interação*, v. 21, 1997, p. 39-60.

MORETTO, V. P. *Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: D&A, 2002 (a).

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. O trabalho e seus sentidos. Rio de Janeiro: EnANPAD, 2003.

MORIN, E. *Os Sete Saberes para uma Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PIAGET, J. *Sobre Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REBELO, H.; BONITO, J.; OLIVEIRA, M.; CID, M.; SARAIVA, M. Do rendimento acadêmico ao grau de satisfação dos estudantes: a visão sobre a qualidade na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SANTOS, L. T. M. Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, v. 74, 2003, p. 16-21.

SAUAIA, A. C. A. *Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada*. Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. *Jogos de Empresas: Tecnologia e Aplicação*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade), Universidade de São Paulo, 1989.

_____. Monografia Visual. *Anais*. 10º. SEMEAD – Seminários em Administração. Volume 10, Agosto, 2007. PPGA/FEA/USP/SP.

_____. *Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresas*. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, 1995.

_____. Gestão empreendedora em IES's: aculturação do corpo docente com Jogos de Empresas. *REGES: Revista Eletrônica de Gestão*, v. 1, 2008, p. 41-58.

_____. Monografia Racional. *Anais*. I Seminário em Administração (SEMEAD). São Paulo: Universidade São Paulo, 1996, p.276-94.

SAUAIA, A. C. A.; CERVI, M. L. *Atividades Centradas no participante em curso expositivo de Estatística: os alunos como agentes na aprendizagem*. Bauru: SIMPEP, 2007.

SAUAIA, A. C. A.; HAZOFF Jr., W. *Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em administração*. São Paulo: CONVIBRA, 2009.

SAUAIA, A. C. A.; RIBEIRO, C. M. Adotando a aprendizagem centrada no participante numa disciplina de RH. *Anais*. XIII Seminários em Administração (SEMEAD). São Paulo: Universidade São Paulo, 2010.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.

TEIXEIRA, G. As relações entre métodos de ensino e objetivos educacionais no currículo de administração – ser professor universitário. Publicado em 28/03/2005 e acessado em 19/02/2010 no site <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=13&texto=821>

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Revista Educação e Sociedade*, v. 29, n. 102, jan-abr. 2008, p. 159-180.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. 2.ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALZA, A. *O Ensino Universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Art-Med, 2004.

Como citar este artigo

HAZOFF JÚNIOR, W. Gestão eficiente em sala de aula: cinco estudos em Ciências Sociais Aplicadas. *Scientia Vitae*, vol. 1, n. 1, jun. 2013, p. 25-42. Disponível em: <www.revistaifpsr.com/>; acesso em: __/__/__.