

É POSSÍVEL INTEGRAR A TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA? UMA RESPOSTA ATRAVÉS DO MÉTODO SEMINÁRIO REVISADO ATRAVÉS DA PESQUISA-AÇÃO EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Vânia Maria Jorge Nassif¹
Alexandre Nabil Ghobril²
Diógenes de Souza Bido³

Resumo

Integrar a teoria à prática na sala de aula é sempre um desafio. Este artigo propõe relatar uma experiência realizada em um curso de Administração de Empresas. O objetivo foi o de registrar contribuições relevantes para a constituição de um Método de Ensino que integra a teoria à prática no contexto de sala de aula, como espaço de construção de múltiplos saberes. O método proposto originou-se do Seminário, acrescido de outras estratégias de Ensino enriquecedoras para a dinâmica da Aprendizagem. Trata-se de uma Pesquisa-Ação, envolvendo seis turmas nos anos de 2002 a 2004, que levantou reflexões acerca do processo de Ensino-Aprendizagem e a proposição de um novo esquema em função da experiência vivenciada. Dos vários resultados dessa experiência pode-se destacar: a maior interação entre os alunos, maior segurança frente às atividades e o aprendizado da atividade de pesquisa durante a busca por conteúdos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Método de Ensino. Administração de Empresas. Pesquisa-Ação

¹ Mestre em Educação pela Universidade Ribeirão Preto e Doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professora e pesquisadora na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Diretora da Unidade. Endereço: Rua Haddock Lobo, 200, apto 52, São Paulo-SP, CEP: 01414-000. E-mail: vanianassif@mackenzie.com.br

² Mestre em Administração de Empresas pela FGV e Doutorando em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, professor e pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Endereço: Rua João Moura, 1.362, apto 12, Pinheiros - São Paulo - SP, CEP: 05412-003. E-mail: nabil@mackenzie.com.br.

³ Mestre e Doutor em Administração de Empresas pela FEA-USP, professor e pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Endereço: Rua América de Nicola, 24- Jardim Califórnia, Osasco-SP, CEP: 06122-070. E-mail: dbido@mackenzie.com.br. Artigo recebido em: 30/3/2006. Aprovado em: 25/10/2006.

1 INTRODUÇÃO

Os debates sobre teoria e prática e sua integração no contexto educacional como fonte de geração de conhecimento não é recente. Tem sido objeto de discussão em fóruns, debates e encontros de acadêmicos entre pesquisadores nas diversas áreas do saber, como atestado em referências de Teixeira (1985), Moreira (1999) e Moreira e Silva (2001).

Educadores e profissionais da área de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente de Administração, têm revelado crescente preocupação com o assunto, todavia, há pouca literatura sobre Metodologias de Ensino que contemplem respostas para efetiva integração entre teoria e prática na sala de aula de cursos de Administração. O que se encontra são propostas e exemplos sobre como evitar a aula meramente expositiva, nas referências de Sohal e Oakland (1990), Bandyopadhyay (1994) e Profeta (2000).

Considerando o ensino de Administração como processo de aprender para criar e fazer, é necessário ter em vista o resultado dessa aprendizagem no desempenho das próprias organizações. Pensar a teoria e prática de maneira fragmentada e independente tem resultado em formação deficiente, ou seja, gerando profissionais com dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos na Universidade no exercício da gestão administrativa.

Todavia, para pensar teoria e prática integradas e complementares é preciso, efetivamente, de ações transformadoras. E como não há transformação sem revolução, surge a necessidade de novo modelo de exercício da docência, compartilhada com o aluno e evoluindo para relação de reciprocidade, colaboração e construção conjunta do Conhecimento. Assim, a Universidade deve rediscutir as dimensões qualitativas da relação teoria e prática, sem limitar-se apenas ao espaço da sala de aula, em que se privilegia, hoje, o processo de Ensino-Aprendizagem, mas indo além do espaço acadêmico.

Outro ponto de reflexão diz respeito ao formato da transmissão de conteúdo e informações em sala de aula, sem considerar adequação ao perfil do aluno. É comum o professor julgar-se “cumpridor de seu papel”, ao disponibilizar o Conhecimento de forma organizada e assimilável pelo aluno, atuando como docente emissor de informações, sem compromisso com a efetiva relação Ensino-Aprendizagem e, sobretudo, utilização posterior, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo entendimento.

Ao conceber os quatro pilares fundamentais da educação do futuro – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* – a Unesco, por meio do Relatório Delors (1997), coloca duas perguntas fundamentais: como aprender a fazer, aprendendo a conhecer? E, como aprender a ser, aprendendo a conviver?

Tais questionamentos devem perpassar toda a estrutura curricular da Educação Superior, indo desde a concepção de sua missão educacional e políticas até a atuação do docente em sala de aula. Sem conhecer de forma nítida as relações efetivas de Ensino-Aprendizagem e o mundo do trabalho. Poucas produções podem gerar contribuições significativas para o desempenho profissional.

Essas crenças propiciaram reflexões acerca das metodologias a serem utilizadas em sala de aula, no contexto do ensino acadêmico como alternativa para ampliar as opções de ação do professor, na geração do processo Ensino-Aprendizagem, para a construção do Conhecimento.

Uma das dificuldades encontradas nesse processo é a identificação do método adequado para as disciplinas das diferentes etapas dos cursos, principalmente nas Disciplinas Aplicadas, localizadas nas etapas finais de curso, em que se observa ensino meramente ilustrativo, sem a imersão necessária para integrar a prática sob a ótica das teorias estudadas.

O Seminário, método mais comumente utilizado para investigação sobre temas diversificados, com participação efetiva de todos os interessados, alunos e professores, apresenta, contudo, dificuldade em sua aplicação, uma vez que exige independência intelectual e maturidade de alunos para preparação adequada aos temas propostos, bem como comunicação eficaz do conteúdo estudado. Considerando-se a lacuna entre teoria e prática, devido à falta de embasamento e experiência por parte dos condutores do método, observa-se, conseqüentemente, resistência dos alunos à aplicação do Seminário, não outorgando, a seus colegas, autoridade como agentes de transmissão do Conhecimento, atribuindo-a somente ao professor.

Com base nessas reflexões, procurou-se aperfeiçoar o método incorporando alguns recursos que pudessem sobrepor as dificuldades citadas, para gerar mais envolvimento de todos os alunos e propiciar efetiva integração entre teoria e prática. Essa experiência, objeto de estudo deste artigo, foi realizada em uma disciplina aplicada, no 6º semestre do Curso de Administração de Empresas em Universidade de padrão reconhecido.

Este artigo dá continuidade à pesquisa desenvolvida no ano de 2002, publicada no periódico do Angrad, em 2003, em que foram estudados os resultados obtidos com a aplicação desse Método de Ensino. A experiência da continuidade da aplicação do método gerou novas reflexões e aperfeiçoamento em sua aplicação, motivando a continuidade da avaliação do método e a exposição de tais resultados neste artigo.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar Método de Ensino-Aprendizagem que permita integrar a teoria à prática no contexto de sala de aula, como espaço de construção de múltiplos saberes. Visa também avaliar os resultados obtidos com a aplicação do método em seis turmas, ao longo de três anos, contemplando a complementaridade entre teoria e prática, sob o prisma de um Modelo de

Aprendizagem que propicia a absorção do Conhecimento em sala de aula, ambiente em constante transformação.

A organização deste artigo abrange reflexões acerca da dicotomia teoria e prática, metodologias de sala de aula, a escolha de estratégias para o processo Ensino-Aprendizagem, a experiência vivenciada e a aplicação do método, integrando teoria e prática fazendo da prática um constructo teórico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas próximas seções, será discutida a necessidade de se integrar à prática ao ensino da teoria, passando de um aprendizado de Conhecimento Tácito para um aprendizado que inclua o Conhecimento Explícito. Também serão abordados os métodos de Ensino que têm sido utilizados para atingir este objetivo.

2.1 Aprende-se a Teoria na Prática, ou a Prática é a Complementaridade da Teoria no Exercício da Sala de Aula?

Mudanças e implantação de inovações pedagógicas mostram que estas se concretizam à medida que professores assumem novas propostas de ensino. As reformas curriculares, que, muitas vezes se atêm às normas estabelecidas pelos órgãos oficiais, pouco valorizam a experiência docente, indicando desencontros entre os vários níveis de Ação Educacional e defasagens entre teoria e prática pedagógica.

Há uma tendência de atribuir todos os problemas do Ensino à situação em que se encontram as Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio. Fala-se do sucateamento dessas escolas e do ensino promovido por elas, das deficiências dos cursos, da formação de professores, da precariedade das condições de trabalho etc. As diferenças entre o que se propõe e o que se faz (a interpretação prática da teoria) são, também, apontadas no ambiente escolar, mediante o adágio: “na prática, a teoria é outra”. Entretanto, a realidade apresenta discrepâncias entre a proposta pedagógica e a ação que ali se pratica. Os relatos de pesquisas e o adágio conduzem às reflexões:

- a) Qual é a origem da prática vigente na realidade?
- b) Que teoria sustenta a prática?
- c) Qual teoria a prática rejeita?
- d) Que implicações o processo de mudança didática coloca para a formação do professor?

Segundo Marsden e Townley (2001), essas e outras questões perpassam pelo entendimento de senso comum sobre teoria e prática. Embora a visão que fragmenta

a teoria da prática já tenha sido ultrapassada pelo desenvolvimento na filosofia da Ciência Social, a maior parte dos leigos subscreve essa visão e, apenas por tal razão, ela deve ser seriamente considerada. De acordo com essa visão, a “teoria” recorre ao mundo do pensamento e reflexão, enquanto a “prática” recorre ao mundo da ação, do fazer. Observa-se, mesmo no cotidiano, que a maioria das práticas operacionaliza alguma teoria, por mais implícita que ela possa ser. E, segundo os autores citados, a prática é um constructo teórico e a teorização é, em si mesma, uma prática.

Bertero (2001) reafirma essas idéias e pontua que a teoria é naturalmente prática, pois o Conhecimento Teórico é aplicável. Recorre ao mundo organizacional para sustentar que uma boa teoria resultará em boa gestão.

Nota-se que a organização é um cristal visto por meio de um caleidoscópio de teorias. Assim, como existe uma variedade de práticas e teorias, também há uma variedade de concepções de prática e teoria. Entende-se que o Conhecimento sempre se acumula, a dicotomia teoria *versus* prática não ocupa o universo administrativo e as pessoas têm de estudar continuamente para que possam absorver o manancial de novos conhecimentos que exigirão prática cada vez mais eficaz e eficiente.

O ambiente educacional, mais especificamente o contexto da sala de aula, não pode ser visto como uma realidade estanque, como se fora uma cabine fechada, e apartada do macro-social. Lá, os problemas da grande sociedade e, sobretudo, das organizações repercutem, segundo Moraes (1997), aquilo que é feito *na* sala de aula não deve ser feito *para a* sala de aula, mas *para a vida*.

2.2 As Várias Estratégias para Manuseio do Conhecimento

O conhecimento pode ser reproduzido, mas para ser absorvido, é necessário levar em conta o compromisso mútuo entre professor e aluno. Para tal, há de se privilegiar o uso da mesma linguagem e o empreendimento das duas partes. Isso os tornaria uma comunidade capaz de gerar nova capacidade de produção do Conhecimento.

Os processos de Aquisição do Conhecimento nem sempre estão presentes na concepção do modelo de Aprendizagem proposto pelo professor. Via de regra, o professor atém-se mais às técnicas, em detrimento de processo de Construção do Conhecimento. Portanto, a escolha do método e da técnica deve contemplar o processo de Aquisição do Conhecimento.

Abreu e Masetto (1990) relatam que existem técnicas de grupo comumente aplicadas pelos professores, tais como: *grupo de verbalização e grupo de observação* (GV-GO): em que os verbalizadores desenvolvem capacidade de apresentar conceitos e relacioná-los com outros já aprendidos, vinculando teoria e prática, para que os observadores desenvolvam análise crítica construtiva sobre o tema, bem como sobre a coordenação e comunicação dos verbalizadores. O colega é o Agente

de Aprendizagem podendo haver, também, inversão de papéis, para mostrar as dificuldades do outro; *diálogos sucessivos*: em que os alunos captam, para um mesmo tema, várias percepções, sem que necessariamente haja um “certo” e um “errado”; *grupos de oposição*: em que um grupo defende uma idéia e outro ataca a mesma idéia ou encontra as desvantagens.

Outra técnica difundida no âmbito educacional é o *Debate*. Esses autores pontuam que a condição para sua aplicação está pautada na idéia de que a experiência de todos é mais rica do que a de uma pessoa só. Tantos os alunos como os professores trazem algum material preparado de antemão para a discussão, e a regra é obedecer ao ritmo do grupo, garantir a participação de todos, não monopolizar a discussão, trazer o grupo de volta sempre que houver dispersões, preparar o ambiente físico, controlar o tempo e assim por diante.

Além dessas estratégias, os professores utilizam *dramatizações, jogos, estudos de caso, seminários, elaboração de painéis* e a mais utilizada e tradicional, *a aula expositiva*. A escolha da estratégia, bem como seu planejamento para atividades diversificadas envolve previsões minuciosas por parte do professor.

Nesse contexto, vale ressaltar que não existe um método melhor do que outro, uma técnica melhor que outra, ou seja, bem empregados, todos são passíveis de promover a Aprendizagem. Vale lembrar que, etimologicamente, *método* é o “caminho pelo qual” (*odós*: caminho; *metha*: através de), e técnica é um conjunto de processos de uma arte ou de uma ciência. Entretanto, para que a Aprendizagem ocorra, é importante que propicie forte elemento de atuação sobre a motivação dos alunos, mostrando-lhes claramente a aplicabilidade dos conceitos em estudo na prática profissional.

Fazendo um paralelo com a Construção do Conhecimento no contexto das organizações e, resgatando questões acerca de *o que aprender, como aprender e para que aprender*. Nonaka e Takeuchi (1997) afirmam que a criação e a Construção do Conhecimento são efetivadas por meio da interação entre o Conhecimento Tácito e o Conhecimento Explícito, mediante quatro processos de conversão do Conhecimento: *socialização, externalização, combinação e internalização*. A *socialização* é a conversão do Conhecimento Tácito em tácito. É um processo de compartilhamento de experiências. A *externalização* consiste na conversão do Conhecimento Tácito em Conhecimentos Explícitos. Por meio da linguagem, falada ou escrita, o Conhecimento Tácito pode ser convertido em Conhecimento Explícito, seja por meio de metáforas, modelos e outros. A *combinação* é o processo de transformação do Conhecimento Explícito em explícito, ou seja, um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimentos. É a forma de Conhecimento que ocorre nas Universidades e em outras instituições de Educação Formal. E por fim, a *internalização* que consiste na conversão do Conhecimento Explícito em Conhecimento Tácito, estando diretamente relacionada ao Aprendizado pela prática.

2.3 Formando Administradores

As estratégias utilizadas como atividades pedagógicas são os meios que os professores utilizam para facilitar a Aprendizagem dos alunos e conduzi-los aos objetivos da aula e, conseqüentemente, do curso. Por meio de estratégias de Aprendizagem, o professor se depara com a arte de decidir sobre um conjunto de práticas de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

Para Bleger (1993), a imagem realizada do professor onipotente e onisciente perturba a Aprendizagem, em primeiro lugar, a do próprio professor. O mais importante em todo campo de Conhecimento não é dispor de informação acabada, mas possuir instrumentos para resolver os problemas que se apresentam em tal campo. Quem se sentir possuidor de informação acabada tem esgotadas suas possibilidades de aprender e de ensinar de forma realmente proveitosa.

No Ensino e na Aprendizagem não se trata só de transmitir informação, mas conseguir que seus integrantes incorporem e manipulem os instrumentos de indagação. E isso só é possível depois que o professor já o tiver conseguido para si próprio.

Perrenoud et al. (2001) pontuam que os conhecimentos, as habilidade e atitudes necessárias para garantir as tarefas e o papel do professor devem perpassar as competências de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. Afirma que é importante diferenciar o *Saber do Conhecimento* e o faz por meio da distinção proposta por Altet (1994), entre Informação, Saber e Conhecimento: *a Informação é exterior ao sujeito e de ordem social, o Conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal e o Saber situa-se entre os dois pólos, na interface entre o Conhecimento e a Informação.*

O mais importante em um campo científico, segundo Bleger (1993), não é o acúmulo de Conhecimentos Adquiridos, mas a utilização dos mesmos como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade. O autor pontua que existe grande diferença entre o Conhecimento acumulado e o utilizado: o primeiro aliena (inclusive o professor), o segundo enriquece a tarefa e o ser humano. Na obra clássica de Charles de Montesquieu, “o Espírito das Leis” (1748), esse autor já dizia que *encher cabeças não é o mesmo que formar cabeças. E menos ainda formar tantas, que cada um tenha a própria.*

Para superar esses obstáculos, além de o professor assimilar a proposta, há necessidade de aplicar metodologia apropriada que propicie condições para que a Aprendizagem se realize, considerando o aluno como co-parceiro do processo. A passividade discente será sempre desastrosa. Se o professor acredita no crescimento do aluno e se este quer crescer na vida escolar, a *participação* tem de ser o lema da relação Ensino-Aprendizagem.

Abreu e Masetto (1990) sugerem que, no contexto da sala de aula, o professor deve se respaldar de estratégias que incluem metodologia de sala de aula, Técnicas de Ensino e Pedagógicas, Métodos Didáticos e outras que facilitam a Aprendizagem.

Segundo Castanho (2000), o professor universitário que quer mudar sua prática na sala de aula, evitando os problemas decorrentes de postura tradicional em relação ao Ensino, encontra-se em zona de transição de paradigmas. E o desenvolvimento da criatividade está intensamente presente quando se propõe nova idéia de ensinar e aprender. A autora pontua a emergência de soluções criativas para os problemas e a urgência de formar novas gerações como propostas alternativas.

A luta que se vem travando para elevar o nível de qualidade do Ensino de Graduação, sobretudo em Administração, exige que os alunos aprendam a reconstruir o Conhecimento, a descobrir o significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo. Além disso, aprender a relacionar informações com o Conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício da profissão e com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar. Estes e outros requisitos já aqui pontuados são fundamentais para torná-los competitivos num ambiente de negócios turbulento e de profundas mudanças quotidianas, exigindo envolvimento do aluno no contexto e desenvolvimento de perfil empreendedor exigido pelo mercado.

Por outro lado, essas metodologias devem contemplar o estímulo ao desenvolvimento de visão crítica da realidade, destacando as transformações recentes no Mundo dos Negócios, nas Estruturas Organizacionais, na Comunicação, na Ética, na Negociação, na Visão Sistêmica e Integrada e no uso estratégico do Conhecimento e da Informação. Caso as ações pedagógicas enveredem para *novo espaço de aula*, envolvendo profundamente os alunos, aproximando-os da realidade profissional, certamente haverá mais motivação para *aprender a aprender*. Somente por meio de exercício da docência, com disponibilidade, competência e habilidades, conjugado ao esforço e envolvimento dos alunos é que se consegue estabelecer a integração entre teoria e prática, carregadas de imprevistos e tão úteis para o cotidiano profissional.

2.4 A Escolha da Estratégia: Por um Aprendizado Efetivo

A escolha de uma estratégia metodológica deve relacionar-se aos objetivos da disciplina que, por sua vez, deve condizer ao estágio em que se encontra na grade curricular. Este estudo foi realizado com base na experiência junto à disciplina Estratégia de Recursos Humanos, inserida no 6º semestre do Curso de Administração de Empresas, que possui conteúdo amplo, diversificado, emergente e rico em informações. Dessa forma, procurou-se a prática pedagógica que envolvesse os alunos e os motivasse a estudar a gama de conceitos e processos tão úteis no contexto das organizações.

A opção pelo procedimento que propiciasse integração entre teoria e prática teve origem no método Seminário. Esta escolha foi fundamentada pela liberdade de busca e investigação que o método oferece, uma vez que a reunião, organização e

transmissão dos conhecimentos sobre cada tema escolhido requer efetiva participação dos alunos em todo o processo.

De acordo com Ferreira (1999), Seminário [do latim *seminariu*] tem o sentido de *centro de criação ou de produção* ou *grupo de estudos em que se debate a matéria exposta entre cada um dos participantes*. Portanto, fica evidente que o *Seminário*, por si só, apresenta algumas limitações e restrições que podem dificultar o envolvimento dos alunos com o Conhecimento.

Com base na definição apresentada por Ferreira e, vislumbrando ampliação e dinamismo no processo como um todo, constata-se que o Seminário, incrementado com novos recursos, pode superar as restrições citadas, contribuindo, sobremaneira, para a criação, potencialização e aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com essa proposta, o estudo gira em torno de um tema a ser pesquisado em profundidade pelos alunos, a partir de diferentes ângulos, que, a seguir, reúnem o resultado desses estudos parciais e os sintetizam, chegando a alguma conclusão. Nesse sentido, cada aluno se transforma em *especialista* em parte de um problema e transmite ao resto da classe seu conhecimento, sua vivência, relacionando-os com o de outros alunos, *especializados* em outras partes do problema. Ao mesmo tempo, a prática surge de maneira natural como ilustração e relato de experiências daquilo que está sendo teorizado. O caminho inverso também é incentivado.

A escolha do tema e dos componentes do grupo pode ser feita pelo professor em parceria com os alunos. O padrão que permite essa flexibilidade de decisão é o objetivo estabelecido. O tempo disponível tanto em sala de aula quanto fora dela para a preparação do tema, depende do objetivo do curso ou disciplina, duração e resultados previstos para Aprendizagem. Outra decisão a ser tomada é se haverá um único encontro para apresentação dos estudos feitos, ou vários encontros, com apresentações parciais e escolha dos próximos passos.

Para o emprego do *Seminário*, Abreu e Masetto (1990) constata, por meio de estudos, que tal técnica exige do aluno independência intelectual e maturidade e, do professor, capacidade para organizar, sintetizar e manter o nível geral de envolvimento da classe. É tarefa docente fazer uso de muita criatividade, habilidade para perceber o grupo e saber como conduzi-lo, sempre fazendo uso da capacidade de adaptação frente às situações novas. Atribui-se ainda, ao professor, na indicação do *Seminário*, bom senso, experiência acumulada enquanto docente, e experiência enquanto aluno, com modelos de professores ao fazer seus cursos.

As características, competências e expectativas do *Seminário*, apregoadas pelos autores, são quesitos fundamentais para a implementação dessa atividade. Para isso, o professor precisa ter conhecimento de si mesmo, saber, até que ponto, se a estratégia está de acordo com suas características pessoais, incluindo seus valores, para conduzi-la durante o processo de Aprendizagem Integral.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Estudo

A Pesquisa Qualitativa se caracteriza, primordialmente, por ser um estudo ligado à práxis, ou seja, a partir do entendimento de situações com base em Conhecimento Específico para fins explícitos de intervenção, conhecida como *Pesquisa-Ação* (DEMO, 2000).

Monteiro et al. (2000) pontuam que, apesar de essa pesquisa fornecer grandes possibilidades para a ação educativa, é fundamental o olhar crítico sobre sua aplicação, acrescentando que ela procura, por meio de explicações e atitudes sobre os fenômenos em “processo”, entender o sujeito como fonte central para o fornecimento de significações e interpretação. Não há controle absoluto acerca do processo de investigação, segundo os autores.

Paisey e Paisey (2003) ressaltam que a *Pesquisa-Ação* tem sido extensivamente utilizada nas últimas duas décadas na área de Educação com muita propriedade considerando-se que tal “mudança” é um dos aspectos-chave para o processo Ensino-Aprendizagem.

A *Pesquisa-Ação* possui características diferenciadas em relação a outros métodos qualitativos, por ser mais flexível, personalizada e contextualizada. Longe de parecer uma crítica, está intrínseca a esta proposta muito mais a busca de resultados para o enriquecimento e entendimento da situação, do que obter conclusões generalizáveis (COHEN et al., 2000; HAND, 1998; WATTERS et al., 1998 apud PAISEY; PAISEY, 2003).

A experiência, objeto desta pesquisa, embora não tenha sido planejada como uma Pesquisa-Ação, em seu desenvolvimento cumpriu todas as etapas previstas pela metodologia, como descrita por Hand (1998). São elas: 1. Identificar o problema; 2. Elaborar questões focadas em aspectos da prática a ser desenvolvida; 3. Coletar evidências e analisar; 4. Implementar a mudança; 5. Coletar novas evidências sobre a mudança e 6. Refletir, propor futuras melhorias e dar *feedback*.

Assim, considerando que o objetivo desta pesquisa foi verificar se é possível integrar teoria e prática no contexto de sala de aula, por meio de um Seminário diferenciado, a Pesquisa-Ação mostrou-se como o método apropriado.

3.2 Participantes da Pesquisa

Participaram desta experiência 365 alunos de seis diferentes turmas do 6º semestre do Curso de Administração de Empresas, compreendendo: 1º semestre de

2002 = 35; 2º semestre de 2002 = 39; 1º semestre de 2003 = 74; 2º semestre de 2003 = 63, 1º semestre de 2004 = 76 e 2º semestre de 2004 = 78 alunos.

3.3 Descrição da Experiência

A disciplina Estratégica de Recursos Humanos foi eleita para a aplicação da experiência, por se tratar da última disciplina da área de RH da grade curricular. Seu conteúdo é diverso e passa, de acordo com os alunos, a percepção de conteúdo fragmentado e disperso. Com base no depoimento dos alunos que fizeram parte da atividade, procuraram-se métodos alternativos que superassem a fragilidade apontada pelos alunos. Assim, escolheu-se o Seminário para exercitar a integração entre teoria e prática, sendo a condução dos alunos feita sob supervisão do professor responsável pela turma.

O conteúdo e a ordem dos assuntos foram alterados visando dar um fio condutor lógico e cumulativo aos conhecimentos prepostos no Plano de Ensino. Após o planejamento e preparação das atividades, respeitando a particularidade de cada turma, apresentou-se aos alunos a proposta da disciplina Estratégia de Recursos Humanos, bem como a indicação do material a ser utilizado por eles no decorrer da atividade. A escolha dos assuntos e dos textos, sob o domínio do professor, foi discutida e compartilhada entre os alunos. Estabeleceu-se um contrato psicológico com os participantes, visando ao comprometimento efetivo nas atividades praticadas. Os textos foram organizados e selecionados para garantir o Conhecimento básico e a qualidade da Aprendizagem. Coube aos alunos buscar textos complementares para enriquecer o conteúdo explorado.

Os alunos se dividiram em grupos de seis a sete elementos, e cada grupo escolheu um dos temas propostos, ficando responsável pelo desenvolvimento da atividade teórica e pela prática do mesmo assunto. As apresentações foram seqüenciais, nem sempre obedecendo à lógica usual, ou seja, primeiro a teoria e depois a prática. Alguns temas sugeriam que a prática precedida da teoria traria mais aprendizado, facilitando a absorção do Conhecimento e promovendo discussão entre os participantes.

Vale ressaltar que os elementos de cada grupo estabeleceram grande vínculo, pois, de maneira geral, todos eles deveriam saber abordar o conteúdo, independente se teórico ou prático. Coube a eles, ainda, criar o momento de construção conjunta, uma vez que a teoria deveria complementar a prática e a prática deveria ajudar na elucidação da teoria.

Durante as apresentações, o grupo coordenador do Seminário pôde escolher quais dos recursos iriam utilizar: multimídia, retroprojeto, tv, vídeo, e ainda, construíram um texto do referido assunto para ser distribuído e acompanhado, pelos demais co-

legas, no sentido de contribuir com material adicional sintetizado pelo próprio grupo e propiciar o acompanhamento das atividades.

Na apresentação da parte prática, utilizaram diversas técnicas para explorar a teoria de maneira consistente. As técnicas escolhidas por eles para ilustrar a teoria foram: dinâmica de grupo, jogos, montagem de painéis, estudos de casos, simulações e análise de filmes. Em todas as aulas práticas, os alunos retomavam a teoria no início ou no fim de suas apresentações, visando finalizar as idéias propostas e as discussões levantadas.

A discussão de cada tema foi concluída pelo professor de modo a aparar arestas, retomar alguns itens que ficaram abertos, ampliar os exemplos e, ainda, reforçar o conteúdo apresentado. Fez também parte da proposta uma sistemática de avaliação dos conhecimentos estudados, indicadores da efetividade do processo de Aprendizagem.

Esta avaliação foi aplicada em três etapas: a primeira, individual, questionando cada aluno da classe sobre qual sua contribuição no processo e quais foram os ganhos obtidos sobre o assunto estudado; a segunda etapa foi realizada em grupo, abrangendo todos os alunos da sala, que expuseram sua opinião acerca dos pontos positivos e negativos do processo como um todo: a apresentação da teoria, a prática escolhida e formas de condução do grupo coordenador. Ainda nesta etapa, foi solicitado aos alunos que discutissem dentro de cada grupo uma questão específica do tema apresentado. O resultado desta tarefa gerou um banco de perguntas elaboradas pelos alunos e que puderam, posteriormente, servir de parâmetro para a avaliação final. Ao término das discussões intragrupo, os alunos foram estimulados a promover uma discussão em toda a sala. A terceira e última etapa foram direcionadas ao grupo responsável pela apresentação, proporcionando um *feedback* construtivo aos colegas e professor frente ao trabalho realizado. Considerou-se desde a postura dos apresentadores no desenvolvimento do trabalho, até a contribuição de cada um para a construção do todo.

A experiência obtida por meio dessas avaliações foi outro ponto relevante no processo, uma vez que esse espaço oferecido propiciou momentos de Aprendizagem em convivência grupal, troca de experiências e, ainda, momentos de um “olhar para si e para o outro”, visando à construção de novo Conhecimento e na efetivação da Aprendizagem.

Embora o método proposto e utilizado em sala de aula tivesse base no Seminário Tradicional, portanto, um método já conhecido, o gerenciamento da experiência desencadeou grande envolvimento entre todos os elementos da sala, removendo a idéia de que *somente quem ministra a atividade é que aprende seu conteúdo*.

Esta proposta ficou fundamentada no modelo de Kolb et al. (1990) cujo processo de Aprendizagem contempla os estágios necessários para conceber a plena Aprendizagem, conforme Figura 1:

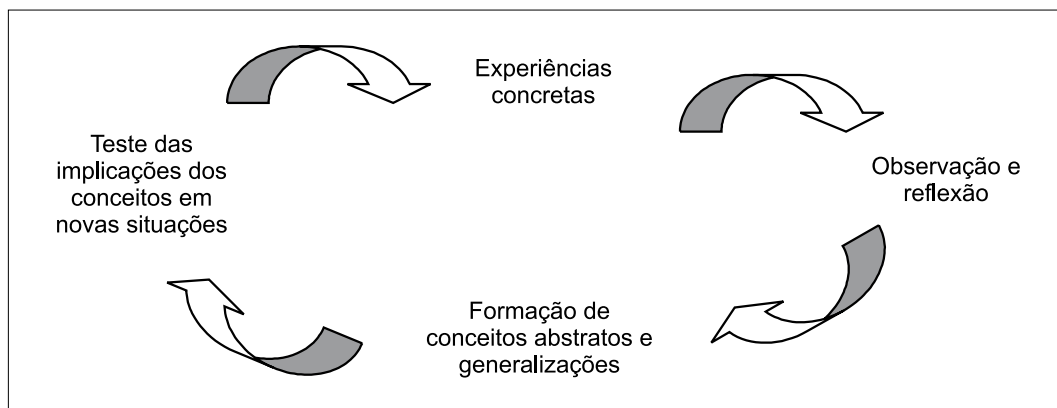


Figura 1 – Ciclo de Aprendizagem de Kolb et al. (1990)

Cada tema estudado, tanto teórico quanto prático, bem como a revisão do texto elaborado pelos alunos, foi antecipadamente supervisionado e acompanhado pelo professor.

Tendo em vista que todas as atividades realizadas no transcorrer do semestre foram em grupo, optou-se por fazer a avaliação final individual com o objetivo de averiguar o grau de Aprendizagem e a retenção dos conhecimentos estudados pelos mesmos. Para essa avaliação, recorreu-se ao banco de perguntas elaboradas pelos alunos e supervisionadas pelo professor.

O método proposto foi criado com base no que os especialistas julgam ser importante para a Aquisição do Conhecimento. Isto pode ser, em parte, explicado por:

- a) maior imersão em cada tema estudado;
- b) aplicação da teoria na prática;
- c) envolvimento de toda a sala em todos os temas;
- d) avaliação contínua;
- e) reflexão pela avaliação crítica dos colegas, e não só do professor.

3.4 Coleta e Tratamento de Dados – Avaliação da Satisfação dos Alunos com o Método

Foi construído um instrumento de avaliação com objetivo de comparar o método tradicional de aplicação do Seminário com o novo método, para incorporar a experiência em questão com o intuito de certificar a eficácia do método proposto.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, fechado, autopreenchível, constituído de duas partes: na primeira, definiu-se o perfil dos alunos, atendo-se, mais especificamente, ao sexo, idade, estado civil e situação profissional atual – se empregado/estagiando ou não empregado/estagiando.

Na segunda parte do questionário, foi solicitado aos respondentes que classifikassem, por meio de uma escala de satisfação do tipo Likert de cinco pontos, com intensidade variando de muito insatisfeito a muito satisfeito, duas estratégias de Ensino distintas: o melhor método de Aprendizagem até então vivenciado no Curso e o novo método proposto, vivenciado na disciplina Estratégias de Recursos Humanos.

Seguindo a orientação de Stevenson (1986), tendo em vista que o estudo trabalhou uma amostra de respondentes e avaliou (em escala ordinal) o mesmo fenômeno em diferentes momentos, adotou-se o Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas. O nível de significância fixado para as inferências realizadas foi de 0,05. Os dados obtidos foram tratados estatisticamente utilizando o *Software Statistic Package For Social Science* (SPSS – versão 13.0).

3.5 Coleta e Tratamento de Dados - Avaliação da Participação e Desempenho dos Alunos

Um dos autores deste artigo foi responsável pela implementação do método e pôde acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades durante os três anos em que o método foi aplicado. Como é próprio da *Pesquisa-Ação*, o pesquisador atuou de modo a identificar fragilidades no método, promovendo melhorias a cada ciclo. A coleta e análise de dados foram feitas durante a aplicação do método, sendo consideradas nesse momento apenas as informações relevantes para a descrição do Método de Ensino.

A avaliação da participação e do desempenho dos alunos foi feita de modo subjetivo, isto é, não havia um padrão de comparação, por exemplo, medição feita antes e depois da aplicação do método, ou comparação com outra turma ou professor utilizado como grupo de controle. Apesar dessa limitação, foi possível observar, na seção relativa aos “resultados” e “conclusão”, que vários dos resultados obtidos não teriam sido possíveis com uma metodologia predominantemente expositiva (ou teórica).

3.6 Limitações, Validade Interna e Externa

Uma das principais limitações é que não há um método particular para a coleta e para a avaliação da precisão dos dados, a análise depende muito do pesquisador, ou como é apresentado repetidamente por Merriam (1988, p.19, 34, 36, 39, 52): *O pesquisador é o instrumento primário para coleta e análise de dados.*

A triangulação de fontes de evidências foi o método utilizado para se garantir a validade interna. Os dados obtidos pela observação dos alunos, nos momentos de interação em sala de aula, seus depoimentos voluntários quanto à melhoria de seu desempenho profissional, os resultados de suas avaliações formais e os dados sobre a satisfação com o método foram considerados durante a implementação do método e na presente descrição.

Quanto à validade externa, não se tem a pretensão de afirmar que o método seja prontamente generalizável para qualquer disciplina ou Instituição. O próprio professor responsável pela aplicação desse método é uma forte restrição, isto é, para sua aplicação, o professor deveria passar por uma etapa de treinamento ou acompanhamento e ainda assim, não há garantia de que os resultados serão similares aos relatados nesta pesquisa. É provável que os resultados sejam replicáveis depois de alguns ciclos de tentativas e melhorias, por isso, a motivação e o envolvimento do professor são mais críticos do que em outros métodos em que a participação do aluno é menor.

Ainda em relação à generalização, os professores de disciplinas profissionalizantes em que o aluno já possui certa maturidade para a reflexão, crítica e debate, poderão avaliar até que ponto os procedimentos e resultados aqui relatados se aplicam ao seu caso.

4 RESULTADOS

Participaram da pesquisa 365 alunos, sendo 220 (60,2%) do gênero masculino, 363 (99%) solteiros e 237 (64,9%) estão com atividades profissionais ou de estágio. A média de idade dos alunos foi de 21,8 anos (DP=1,22), com variação de 20 a 29 anos.

O Teste de Wilcoxon para amostras relacionadas demonstrou que a avaliação do modelo proposto superou, de forma estatisticamente significativa ($p < 0,05$), a avaliação do melhor dentre os métodos alternativos vivenciados pelos respondentes.

Como pode ser visto na figura 2, há forte preferência dos alunos pela aplicação desse novo método, demonstrando claramente o aumento do nível de satisfação.

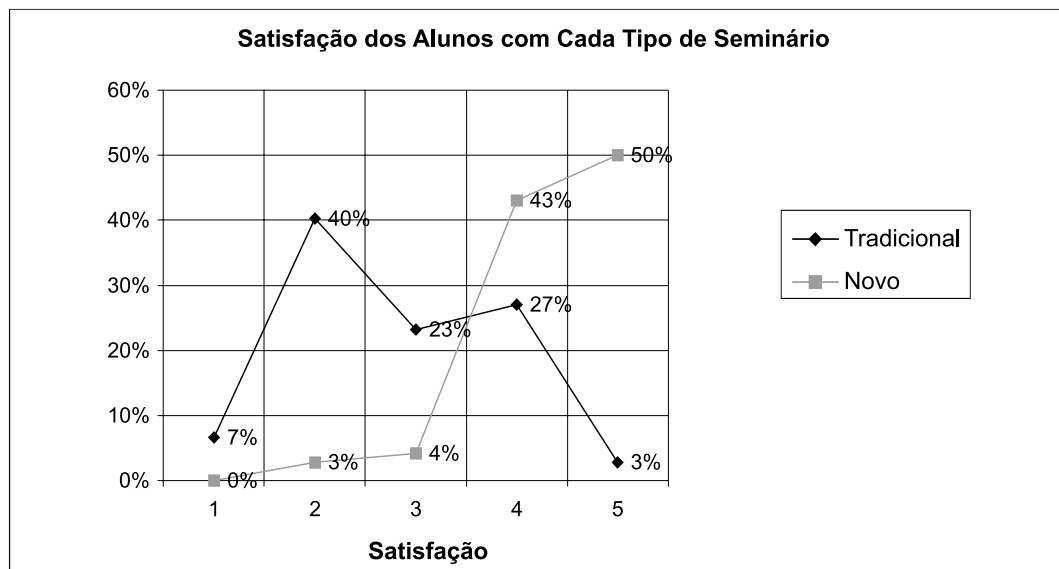


Figura 2 - Comparação da Satisfação dos Alunos em Relação aos Seminários

Fonte: Dados primários

Os resultados obtidos com a aplicação dessa experiência corroboraram para as expectativas dos autores quanto à efetividade do processo de Aprendizagem, especialmente com relação à integração entre teoria e prática. Entretanto, é importante salientar que algumas práticas foram fundamentais para garantir os resultados alcançados.

O método subtende que algumas variáveis devem ser controladas, sobretudo, a ação do professor no que tange à:

- a) preparação antecipada dos temas e seleção dos textos;
- b) supervisão dos trabalhos antes das apresentações;
- c) percepção do professor do momento certo para intervir nas apresentações dos alunos;
- d) devolução da avaliação eliminando as dúvidas da sala;
- e) motivação permanente dos alunos;
- f) negociação em possíveis situações de conflito geradas pela natural competição entre os grupos e intragrupos;
- g) amarração dos temas, integrando o conhecimento e mostrando possíveis aplicações.

Pelos resultados obtidos com a aplicação do novo método, entende-se que a sistematização do processo de Aprendizagem vivenciado poderia ser uma contribuição adicional, explicitando a dinâmica do processo de Aquisição do Conhecimento, conforme apresentado na Figura 3.

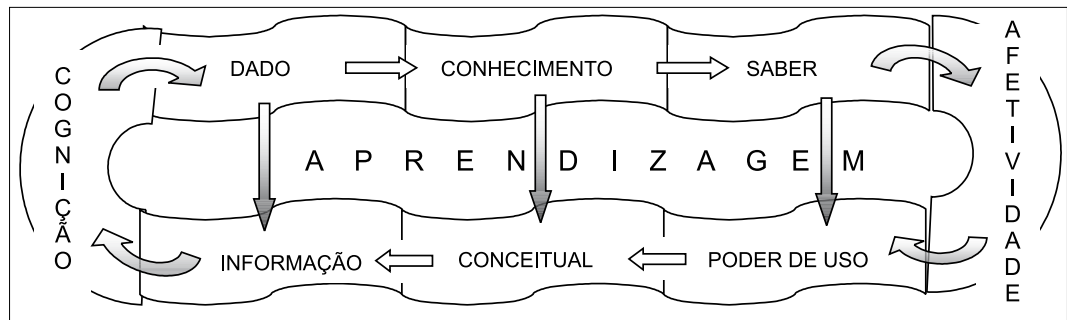


Figura 3 - Ciclo da Aprendizagem com a Aplicação do Método Proposto

Fonte: Elaborado pelos autores

Este ciclo recupera a reflexão acerca do processo de Aprendizagem e leva à discussão de alguns parâmetros tais como:

- O *dado* propicia a **Informação**, muito útil para a ampliação e organização do Conhecimento. A Informação é um meio necessário para extrair e construir

o Conhecimento e oferece abertura a novas oportunidades, dada à possibilidade de seu acúmulo.

Os alunos foram orientados e incentivados a buscarem informações acerca do tema escolhido. Levantaram os principais autores que discutem o assunto; fizeram levantamento bibliográfico em livros, revistas e artigos científicos; pesquisaram na Internet e, alguns grupos tiveram oportunidade de entrevistar profissionais do mercado. Dessa forma, estavam embasados com importantes informações para discutirem o assunto.

- O **Conhecimento** é um trunfo importante para a criação de novos conhecimentos. Ele se estabelece a partir do plano conceitual e estimula a Aprendizagem. Assim, para Hilgard (1973), *a aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas*. Para Platão, o conhecimento é a crença verdadeiramente justificada. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), *o conhecimento é um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade, significando sabedoria adquirida a partir da personalidade como um todo*. Já Sveiby (1998) define-o como *uma capacidade de agir*. Para Moran (1994), o conhecimento significa *compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral*.

Com base nas informações obtidas, os alunos estudaram os textos selecionados, fizeram resumos, trouxeram exemplos práticos para ilustrarem os conhecimentos a serem expostos aos colegas. Buscaram compreender as dimensões de contexto e as possibilidades de aplicabilidade das estratégias, visando à ampliação e integração de outros conceitos aos do estudo. A dinâmica dos grupos evidenciou o surgimento do Conhecimento Tácito, ou seja, o Conhecimento Individual, em razão da experiência de cada elemento do grupo (suas crenças, perspectivas e outras características pessoais); e, do explícito, ou seja, aquele conhecimento articulado formalmente, explicitado pelos livros, textos, entrevistas de fácil acesso a todos os elementos dos grupos. Observou-se, ainda, o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos intragrupo.

- O **Saber** se constrói, integrando teoria e prática, fazendo da prática um *constructo* teórico que dá o **poder de uso** do Conhecimento. É o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais a pessoa pensa e atua. Segundo Bleger (1993), é o resultado dinâmico da cristalização, organizada e estruturada na personalidade, de um conjunto de experiências advindas de informações e conceitos, segundo os quais, o sujeito atua sobre o mundo.

Na segunda etapa da aplicação do método vivenciado, a proposta de trazer a teoria para a prática, por meio de exercícios, dinâmicas, jogos, dramatizações, propiciou aos alunos uma vivência centrada nos temas. Percebeu-se muita motivação, participação e discussões, articulando o tema em questão com outros estudados em outras disciplinas, ou estágios acadêmicos. O *saber* permeou tanto os aspectos teóricos quanto a prática exemplificada, propiciando segurança e autonomia aos integrantes dos grupos para discutirem seus temas.

- Os processos cognitivos aliados aos aspectos da afetividade são fundamentais para a Aquisição da Aprendizagem. Quando enfocada a produção intelectual do Homem, devem ser analisados seus componentes cognitivos, afetivos e sociais. Bock et al. (1999) pontuam que a capacidade cognitiva não pode ser compreendida se estudada isoladamente. Todas as expressões do Homem são carregadas de elementos psíquicos, decorrentes de sua capacidade cognitiva, afetiva e corporal.

A sala de aula, via de regra, simboliza a suposição de que a Aprendizagem é uma atividade especial, desligada do mundo real, e não relacionada com a vida da pessoa. *Aprender a fazer* é atividade separada e distante do mundo teórico.

Os resultados obtidos com a utilização desse processo revelaram o comprometimento dos alunos em buscar a integração entre teoria e prática, com a perspectiva de aprender os conceitos e saber onde e como aplicá-los. Ou seja, por meio da formação de conceitos, observações e reflexões acerca do tema, aliados às experiências concretas, tiveram a oportunidade de vivenciar o aprendizado com entusiasmo, motivação, cooperação e identificação para com o conteúdo absorvido.

5 CONCLUSÃO

A distorção ideológica do Ensino Tradicional chegou a tal ponto, que é necessário reincorporar o ser humano à Aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade. Uma verdade óbvia é que não existe Aprendizagem sem a intervenção humana.

A experiência ora apresentada propõe uma solução alternativa para a aplicação de Método de Ensino que possa, efetivamente, conduzir ao processo de Construção do Conhecimento.

Ensino e Aprendizagem constituem-se passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento. Enquanto alguém aprende, tem que haver outro que ensina, como também, não se pode ensinar corretamente enquanto não se aprende durante a própria tarefa de ensinar. Este processo de interação deve estabelecer-se plenamente em atividades desenvolvidas em grupo.

A experiência vivenciada segue esta lógica: para ensinar (compartilhar o saber), os alunos precisam aprender (por meio de pesquisa, investigação). Para trocar o Conhecimento faz-se necessário que os dirigentes do grupo envolvam os aprendizes em participação ativa.

Ficou evidente que as atividades pedagógicas coletivas não substituem pura e simplesmente as atividades individuais de Aprendizagem, mas também que só a Aprendizagem Individual é precária quando o objetivo é mais amplo, indo além da mera aquisição de informações e sua repetição.

Em experiências anteriores (Seminários do tipo tradicional), os alunos vivenciaram o processo de maneira estereotipada, e cada grupo ficou responsável pela apresentação de um tema ao final, isentando-se da responsabilidade da Aprendizagem dos demais colegas, conforme relatado nos instrumentos de avaliação aplicados ao término de cada tema estudado. Tal experiência foi avaliada de maneira insatisfatória pelos alunos, conforme observado nos resultados da pesquisa.

Esta proposta leva à reflexão de que, para aprender, é preciso abandonar tais condutas, pois o comprometimento para com a Aprendizagem dos colegas é fundamental para a própria Aprendizagem. Vale ressaltar que com o planejamento das aulas, sistematizando a metodologia e desenvolvendo o plano de acompanhamento e avaliação que comprometa a todos com a vivência, os alunos passaram a conquistar e construir Conhecimento e Aprendizado teórico suficientemente profundo, apoiado pelo conjunto de atividades de integração.

Por outro lado, a discussão e aplicação desse Conhecimento em atividades práticas planejadas pelos próprios alunos e orientadas e supervisionadas pelo professor garantem que toda a sala, e não exclusivamente o grupo diretamente responsável pela condução da atividade, participe e se beneficie da pesquisa e do esforço dos colegas.

Não se pode pretender organizar o Ensino em grupo, sem que os coordenadores da atividade entrem no mesmo processo dialético, ou seja, sem dinamizar os papéis, abrindo possibilidade de Ensino e Aprendizagem Recíproca. O que deve implicar atitude de todos os participantes em se desfazerem de possíveis defesas e se comprometerem com o seguinte lema: “conhecer o que vai ensinar e ser honesto na valorização do que sabe e desconhece”. Esse compromisso é de suma importância, porque implica, entre outras coisas, o abandono de atitudes inadequadas - más respostas ou onipotência, e passa-se à adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, prevalecendo o processo de Aprendizagem. Isto contribui, inclusive, para a desenvoltura pessoal dos alunos.

O Ciclo de Aprendizagem tende a repetir-se constantemente e o aluno procura testar continuamente seus conceitos e experiências, modificando-os como resultado de sua observação. Em um sentido muito importante, toda Aprendizagem é reaprendizagem. Toda Aprendizagem é governada pelas necessidades sentidas e pelos obje-

tivos da pessoa. Sendo assim, o estilo de Aprendizagem torna-se altamente pessoal, obedecendo às diferenças individuais, sem prejuízo do aprendizado coletivo.

Os resultados mais marcantes observados nessa experiência são os seguintes:

a) os alunos passam a interagir melhor entre si, buscando respeito mútuo e Aprendizagem intra-grupal;

b) por meio da parceria e comprometimento, demonstram mais segurança frente às atividades, tanto teóricas quanto práticas;

c) aprendem a enfrentar os desafios de comprometer e motivar os colegas para participar do tema de seus trabalhos;

d) frente à pesquisa do tema escolhido, os alunos aprendem as diferentes formas de buscar o Conhecimento, assim como percebem a necessidade de conectar este Conhecimento com uma prática que mostre a aplicabilidade dos conceitos ora aprendidos;

e) a busca da prática para ilustrar e facilitar a compreensão dos conceitos teóricos desperta a criatividade e promove dinâmica motivadora tanto no grupo que coordena a atividade quanto no grupo participante;

f) planejar a atividade, com base na experiência vivenciada não é apenas manifestação do pensar a ação e do agir, ou seja, não é só movimento de idéias, mas idéias em movimento;

g) coordenar a atividade impulsiona o grupo a aprender a lidar com imprevistos (os participantes não reagem frente à atividade, conversando sobre outros assuntos, entrando na sala e saindo dela) e a buscar soluções para dirimir tais situações;

h) no fechamento de cada tema, aprendem a receber *feedback* de seus colegas e a avaliar seus parceiros, tecendo críticas construtivas a favor da Aprendizagem.

Por outro lado, vale ressaltar que, o local da experiência, a Universidade, precisa abrir espaço para esse exercício docente-discente e ser a mola incentivadora dessa ação, mostrando-se, segundo Marcovitch (1998), uma *Universidade integrada*, na medida em que promove o melhor aproveitamento de recursos escassos entre suas unidades; uma *Universidade empreendedora*, quando utiliza seus recursos com racionalidade e sabe antecipar-se ao futuro; uma *Universidade generosa*, quando integra Conhecimento para consolidar competências e os serviços do interesse coletivo, além de conexão ao contexto interno e ao ambiente profissional.

Esses resultados sugerem continuidade desse exercício acadêmico, procurando aperfeiçoá-lo constantemente, incorporando outras ações que levem aos objetivos de Aprendizagem propostos.

Ficou claro também que o ato de *aprender a aprender* é imprescindível, se considerado mais do que uma técnica de como se faz. É a capacidade do aprendiz

de: refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e limitações, e, então, buscar o Conhecimento e sua Aprendizagem, no ritmo próprio, olhando e trocando com o coletivo e oportunizando ganhos a partir de suas ações.

IS IT POSSIBLE TO INTEGRATE THEORY AND PRACTICE IN CLASSROOM'S CONTEXT? AN ANSWER THROUGH SEMINAR METHOD REVISED BY ACTION-RESEARCH IN AN UNDERGRADUATE BUSINESS COURSE

Abstract

The integration of theory and practice in the classroom is always a challenge. This article presents an experience carried out with a Business Administration Course. Its objective was to register relevant contributions for the development of an Educational Method, which integrates theory and practice in the classroom's context, as a building Knowledge site. The proposed method was born from the Traditional Seminar, in addition to many other Educational dynamics. This paper is about an Action-Research lead with six groups in the years of 2002 to 2004. It raised reflections concerning the Teach-Learning process and resulted in the proposal of a new Teaching Method obtained from lived experience. Of the some results of this experience it can be detached: the biggest interaction between the students, greater security front to the activities and the learning of the activity of research during the search for theoretical and practical contents.

Keywords: Teaching Method. Business Administration. Action-Research.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALTET, M. **La formation professionnelle des enseignants: analyses des pratiques et situations pédagogiques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

BANDYOPADHYAY, J. K. Redesigning the POM major to prepare manufacturing managers of the 1990s. **Production and Inventory Management Journal**. v. 35, n. 1, p. 26-30, 1994.

BERTERO, C. O. Nota Técnica: A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, S. R. et al. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. v. 2, São Paulo: Atlas, 2001. p. 57-60.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

DELORS, J. Educação, um tesouro a descobrir. **Educação Brasileira**, v. 1, n. 1. Brasília: CRUB, 1997.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HAND, L. Action research – a way forward for accounting educators. **Accounting Education Annual Conference**. Reino Unido: Universidade de Glamorgan, 1998.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1973.

KOLB, D. A.; RUBIN, I. M.; McINTYRE, J. M. **Psicologia organizacional**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARSDEN, R. TOWNLEY, B. Introdução: a coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, S. R. et al. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções**. v. 2, São Paulo: Atlas, 2001. p. 31-56.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: a qualitative approach**. USA: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MONTEIRO, S. B. et al. Considerações críticas sobre a concepção de pesquisa-ação em Joe Kincheloe. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 23, 2000, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0406p.PDF>>. Acesso em: 3 ago. 2006.

MORAES, A. S. F. A universidade brasileira no final do século XX e o mercado de trabalho. **Educação Brasileira**, v. 19, n. 38, p. 73-91, 1997.

MORAN, J. M. Influência dos meios de comunicação no conhecimento. **CI. INF.** Brasília, v. 23, p. 233-238, 1994.

MOREIRA, D. A. Tendências do ensino de Administração da Produção e Operações: sugestões para professores e pesquisadores. **Revista Álvares Penteado**. v. 1, n. 3, p. 87-112, 1999.

MOREIRA, D. A.; SILVA, C. E. M. Dificuldades percebidas na disciplina de Administração da Produção por alunos da 3ª série de um curso de Administração de empresas: uma abordagem exploratória. **Administração on line**. v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/adol/artigo.htm>. Acesso em: 3 ago. 2006.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, T. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PAISEY, C.; PAISEY, N. J. Development reaserch awareness in students: an action research project explored. **Accounting Education**. v. 12, n. 3, 2003.

PROFETA, R. A. Administração da Produção: docência aplicada. In SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS – SIMPOI, III, 2000, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SOHAL, A. S.; OAKLAND, J. S. Teaching production and operations management through participative methods. **Production and Inventory Management Journal**, v. 31, n. 3, p. 30-34, 1990.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 1986.

SVEIBY, K. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA, G. O estado-da-arte da aprendizagem centrada no aluno em administração. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 56-62, abr.-jun.1985.

WATTERS, J. J. et.al. **Action research in practice**. London: Routledge, 1998.