



Revista ADM.MADE

Revista do Mestrado em Administração e
Desenvolvimento Empresarial - Universidade
Estácio de Sá

Revista ADM.MADE, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n.3, p.16-33, setembro/dezembro, 2015

Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade
Estácio de Sá – Rio de Janeiro (MADE/UNESA). ISSN: 2237-5139

Conteúdo publicado de acesso livre e irrestrito, sob licença Creative Commons 3.0.

Editores responsáveis: Marco Aurélio Carino Bouzada e Isabel de Sá Affonso da Costa

Organizador do número temático: Marcus Brauer Gomes (MADE/UNESA)

Possibilidades e Desafios para Uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade

*David Silva Franco*¹

*Kely Cesar Martins de Paiva*²

*Stefânia de Castro Helmond*³

Artigo recebido em 03/03/2016 e aprovado em 25/04/2016. Artigo avaliado em *double blind review*.

¹ Mestre e Doutorando em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/FACE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Prédio FACE, sala 4121, - Campus Pampulha - CEP 31270-901 - Belo Horizonte, MG. Email: davidf.jf@gmail.com

² Doutora em Administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/FACE/UFMG). Professora, Pesquisadora e Orientadora do Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/FACE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Prédio FACE, sala 4054, - Campus Pampulha - CEP 31270-901 - Belo Horizonte, MG. Email: kelypaiva@face.ufmg.br.

³ Graduanda em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Prédio FACE, sala 4121, - Campus Pampulha - CEP 31270-901 - Belo Horizonte, MG. Email: stehelmond@ufmg.br.

Possibilidades e Desafios para Uma Abordagem Andragógica no Ensino em Administração e Contabilidade

A andragogia é uma abordagem teórico-metodológica voltada para a educação de adultos, e estabelece que esse público adquire novos conhecimentos incorporando-os aos saberes práticos, de forma autônoma, participativa e a partir do compartilhamento de experiências. Já quando se trata da pedagogia tradicional, seu modelo mais comum institui uma hierarquia de conhecimentos e autoridade do professor sobre o aluno, cabendo a esse último o papel passivo de absorção das informações passadas. O presente estudo objetiva descrever e analisar a concordância de estudantes de Administração e de Contabilidade sobre pressupostos da andragogia e da pedagogia tradicional, bem como a percepção sobre qual dessas formas de ensino-aprendizagem se manifesta mais proeminentemente na instituição onde estudam. Os resultados indicaram que, embora os alunos apresentem concordância maior com os pressupostos da andragogia, o ensino que vivenciam na educação superior ainda apresenta características mais marcantes da pedagogia tradicional. Esse quadro instiga reflexões a respeito das possibilidades e desafios para adoção de uma prática andragógica no ensino superior.

Palavras-chave: Andragogia; Pedagogia Tradicional; Administração; Contabilidade; Ensino Superior.

Keywords: Andragogy; Traditional Pedagogy; Management; Accounting; Higher Education.

Possibilities and Challenges for an Andragogical Approach in Education in Management and Accounting

Andragogy is a theoretical and methodological approach focused on adult education and it establishes that this public acquires new knowledge incorporating them into the practical knowledge, in an autonomous and participative manner and by sharing experiences. But when it comes to traditional pedagogy, its most common model establishes a hierarchy of knowledge and teacher's authority over the students, leaving to them a passive role in the information absorption. This study aims to describe and analyze the agreement of Management and Accounting students on assumptions of andragogy and traditional pedagogy, as well as the perception of what these forms of teaching / learning is manifested most prominently in the institution where they study. The results indicated that while students show greater compliance with the assumptions of andragogy, the teaching experience in higher education still has most striking features of traditional pedagogy. This framework instigates reflections on the possibilities and challenges for adopting an andragogical practice in higher education.

1. Introdução

As instituições de ensino superior, cujo propósito central é a formação dos futuros profissionais que irão atender às demandas sociais, devem fornecer capacitação técnica e teórica que atenda às necessidades práticas dos estudantes que irão atuar no mercado de trabalho. Todavia, tão importante quanto a difusão desses conhecimentos, o estímulo à formação de um pensamento crítico desses aprendizes se faz imperativo, a fim de prepará-los em competências relacionadas à inovação, à criatividade e à autonomia para a busca de novos saberes. Tais competências se relacionam não somente às novas demandas do

mercado globalizado, mas também ao desenvolvimento de uma cidadania consciente e questionadora.

Reunindo essas características de formação, a andragogia, conhecida como a educação de adultos, concebe o aluno como um agente ativo da própria aprendizagem. É uma teoria de ensino e de aprendizagem, desenvolvida por Knowles (1989) ao longo das décadas de 1970 e de 1980, que lança diretrizes que contrapõem diversos pressupostos e práticas vigentes na pedagogia tradicional. Conforme levantado por Brandão (1998), a pedagogia tradicional, também conhecida como pedagogia bancária, pode ser caracterizada pela passividade do aprendiz, pela transmissão de conteúdos previamente definidos e inflexíveis, pela memorização, pelo verbalismo e hierarquia clara de conhecimento, e pela autoridade do professor sobre o aluno. Já a andragogia, segundo consta na obra do Knowles (1990), reforça a maior autonomia do aluno e apresenta o professor como um facilitador da aprendizagem. Esse último utiliza dos conhecimentos prévios dos aprendizes, trabalha com a resolução de problemas práticos de forma interdisciplinar e tem maior consciência quanto às próprias limitações.

Ao se levar em conta que os cursos de ensino superior em Administração e em Contabilidade têm como principal desafio a formação de profissionais que atuarão predominantemente nos ambientes corporativos e estatais, acredita-se que o ensino andragógico deva ser mais estimulado. Isso porque, tanto em empresas quanto em organizações do segundo setor, esses profissionais irão se deparar cotidianamente com problemas que exigem a integração de saberes diversos para sua resolução, sendo também importante uma postura autônoma e empreendedora que contribua de forma mais efetiva ao desenvolvimento econômico e social. Assim, acredita-se que a andragogia tenha potencial mais amplo para a formação e para o estímulo dessas atitudes requeridas. Todavia, considerando o contexto histórico brasileiro da educação superior, o que se percebe é que essa abordagem ainda não é largamente difundida. Esse cenário indica a necessidade de preparação de professores e de alunos para que a andragogia possa ser utilizada no ensino superior, reduzindo-se resistências e tornando a aprendizagem mais proveitosa.

Em detrimento do potencial da andragogia e da relevância da educação superior no contexto da sociedade contemporânea, os estudos brasileiros que envolvem a abordagem andragógica aplicada a esse *locus* ainda são escassos. Quando se considera o recorte dos cursos superiores em Administração e em Contabilidade, essa limitação se mostra ainda mais acentuada. Ao se pesquisar em bases de dados de publicações científicas (SciELO, Spell e Anais do EnANPAD), buscando artigos que tratem da andragogia aplicada ao ensino em Administração e ou em Contabilidade, foram encontrados apenas as seguintes publicações brasileiras: dois estudos que relacionam a andragogia aplicada à pós-graduação *stricto-sensu* em Administração (CONCEIÇÃO NETO, 2012; SHINODA et al., 2014) e um que trata da aprendizagem pela experiência nos ambientes virtuais de aprendizado em Administração (AMANCIO et al., 2007).

Diante de tal escassez, percebe-se que há um amplo campo de pesquisa sobre a andragogia na educação superior em Administração e em Contabilidade a ser explorado, indicando necessidade de novos estudos.

Portanto, os objetivos centrais da presente pesquisa foram analisar a concordância de estudantes de Administração e em Contabilidade sobre pressupostos da andragogia e da pedagogia tradicional, bem como apresentar a percepção sobre qual dessas formas de ensino-aprendizagem se manifesta mais proeminentemente na instituição onde estudam.

A partir dos resultados, foi possível levantar reflexões a respeito das possibilidades e dos desafios para adoção de uma prática andragógica no ensino superior, com foco nos dois cursos supracitados, sem, contudo, descartar sua aplicabilidade em outros cursos de graduação. Acredita-se que suscitar este debate torna-se relevante para o aprimoramento da educação no ensino superior brasileiro, principalmente quando levamos em conta o aumento de seu alcance, ocasionado sobretudo pelas políticas recentes de ampliação de acesso ao ensino superior – como SISU e as cotas raciais instituições públicas, e os programas PROUNI e FIES em instituições privadas.

O presente artigo está dividido em seis partes, incluindo essa introdução. Na segunda parte é apresentado breve histórico do ensino superior em Administração e em Contabilidade no Brasil, e, na terceira parte, uma revisão da literatura sobre os pressupostos da andragogia e da pedagogia tradicional. Posteriormente, é descrito o percurso metodológico adotado, seguido da apresentação e da discussão dos dados da pesquisa. Na sexta parte são apresentadas as considerações finais, nas quais são indicadas possibilidades de novas pesquisas a respeito dos temas e as principais reflexões que o estudo permitiu levantar.

2. O Ensino em Administração e Contabilidade no Brasil

Determinar quando e como surgiu o ensino de ciências contábeis e administrativas não é uma tarefa em que se assegure exatidão ou marcos históricos bem definidos. Há muitas discrepâncias sobre o tema entre pesquisadores de ambas as áreas e, nesse sentido, o que se pretende nessa seção é apresentar um recorte dos discursos de maior consenso entre autores que se envolveram na investigação deste processo histórico.

Ao se considerar o organizar administrativo como inerente a qualquer civilização que, por meio do trabalho humano, garante a sua subsistência, é possível compreender que os saberes em administração são tão antigos quanto a própria vida em sociedade – ainda que seja por meio da gestão ordinária (CARRIERI; PERDIGÃO; AGUIAR, 2014), ou seja, aquela gestão do dia-a-dia. O mesmo se aplica ao campo das Ciências Contábeis, visto que a principal manifestação da Contabilidade – a conta – se estabeleceu intrinsecamente à formação das primeiras sociedades, sendo considerada a linguagem dos negócios (IUDÍCIBUS; MARION, 2006).

Já quando se trata dos saberes legitimados em Administração e Contabilidade, a partir de práticas formais de ensino e aprendizagem, entre os autores é consenso que a evolução das técnicas voltadas a esse fim ocorre paralelamente ao desenvolvimento

econômico e social, tendo como principal motor a revolução industrial europeia a partir do século XVIII.

Partindo para o contexto brasileiro, de acordo com Peleias et al. (2007), não há consenso quanto à criação da primeira escola de Contabilidade do Brasil. Acredita-se que a semente para o ensino de Contabilidade, tal como reconhecida hoje, decorre da vinda da família real portuguesa em 1808, e da necessidade que o império tinha de reorganizar suas finanças e sua atividade comercial. Os autores defendem ainda que, somente a partir de 1830, pôde-se identificar, de forma mais clara, o estabelecimento das primeiras turmas de escrituração mercantil e dos conteúdos abordados pelas escolas.

Já o início do ensino em Administração no Brasil se deu em 1902, concomitantemente com o de Ciências Contábeis e Econômicas, pela Escola Álvares Penteado e a Academia de Comércio, onde eram lecionadas disciplinas relacionadas ao cotidiano comercial, sendo elas tendendo ora para a Contabilidade, ora para conteúdos da Administração (SACRAMENTO, 1998). Em 1905, após a Proclamação da República, a Academia de Comércio do Rio de Janeiro teve seus diplomas técnicos reconhecidos pela primeira vez (PELEIAS et al., 2007).

Ainda no início do século XX, a Teoria Clássica da Administração e os conceitos da Administração Científica surgiram no intuito de suprir as necessidades de gerenciamento da produção da época, trazendo consigo os conceitos elementares do processo administrativo, sendo descritos por três grandes autores: Taylor (1856 – 1915) (1995), Fayol (1841-1925) (1989) e Ford (1863-1947) (1960). Apenas em 1931 foi criado o curso superior em Administração e Finanças, que formava bacharéis em Ciências Econômicas, além da promulgação do Decreto nº 20158, que regulamentava a profissão de contador e reorganizava o ensino comercial (BARROS et al., 2011; PELEIAS et al., 2007). Fundado também em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), e em 1938, o Departamento de Administração do Setor Público (DASP), foram os principais responsáveis pela divulgação dos teóricos clássicos da Administração e de suas metodologias prescritivas, no intuito de aperfeiçoar o desempenho gerencial dos profissionais e buscar a solução de problemas ligados à racionalização da Administração de empresas em geral (NICOLINI, 2003).

Em 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que enviou representantes para visitarem diversos cursos de Administração Pública de universidades norte-americanas, resultado dos acordos de cooperação técnica estabelecidos no fim da Segunda Guerra Mundial. A influência estrangeira torna a se manifestar em função do convênio firmado em 1959 entre o governo brasileiro e o norte-americano, criando o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, que enfatizava a necessidade de formar professores e promover o desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003). Esse cenário ajuda a compreender a grande influência que as teorias administrativas norte-americanas exerceram sobre as escolas de negócios brasileiras.

Em se tratando da Contabilidade, apenas no período pós-guerra surgiu o primeiro curso superior brasileiro de Ciências Contábeis e Atuariais, em 1945, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis a seus concluintes. Em 1946, foi fundada a Faculdade de

Ciências Econômicas e Administrativas da USP (FEA-USP), constituindo-se como o primeiro núcleo de pesquisa contábil, também seguindo os moldes norte-americanos (HOFER et al., 2005). Em 1951, o Decreto nº 1401 desdobrou o curso supracitado em dois, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais (SACRAMENTO, 1998).

A FEA-USP foi extremamente importante para a constituição do ensino de Contabilidade nos formatos atuais. Na década de 1960 professores adotaram o modelo didático norte-americano, lançando em 1971 o livro “Contabilidade Introdutória” (IUDÍCIBUS et al, 1971), que foi amplamente difundido e adotado nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros. Foi na FEA-USP também que, em 1970, instalou-se o primeiro programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil. Em 1978, a FEA-USP implantou o primeiro doutorado em Ciências Contábeis, ressaltando seu pioneirismo no ensino contábil brasileiro (PELEIAS et al. 2007).

Motta (1972) atesta que o formato americanizado dos primeiros cursos superiores voltados à gestão de negócios não se adequava às necessidades do Estado ou das empresas brasileiras então existentes. Dessa forma, na década de 1990 diversos pesquisadores brasileiros envolveram-se em movimento para validação do conhecimento prático específico dos administradores e dos contadores, de forma a atender às necessidades de geração de conhecimento local e de adequação às práticas contábeis e administrativas no Brasil.

3. A Proposta Andragógica e o seu Contraste à Pedagogia Tradicional

A palavra andragogia, em sua origem etimológica, deriva dos termos gregos *andros* (homem) e *agein* (conduzir). Considerando que, diferentemente do período da Grécia antiga, atualmente os saberes filosóficos e científicos não se restringem aos indivíduos do sexo masculino, assume-se que homem representa adulto, portanto, a andragogia significa a “arte de educar adultos”. Já em se tratando da pedagogia, união dos termos *paidós* (criança) e *agein* (conduzir), a sua definição é concebida como a “arte de educar crianças” (CAVALCANTI; GAYO, 2005; DeAQUINO, 2007).

Knowles, Holton e Swanson (1998) declaram que o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez em 1831 pelo educador alemão Alexander Kapp, porém, só veio a ser de fato difundido no meio acadêmico a partir das pesquisas pioneiras de Malcolm Knowles sobre as especificidades da aprendizagem de adultos, ao longo da década de 1960. De acordo com Knowles (1995), crianças e adultos aprendem de formas distintas, sendo importante que se considere então as diferenças intrínsecas desses dois públicos, para que a aprendizagem possa ser mais efetiva.

A principal peculiaridade dos adultos, nesse sentido, seria a elevada carga de experiências que possuem, o que faz com que seu anseio por novos conhecimentos se concentre em informações que venham a preencher as lacunas demandadas pelas situações práticas de sua vivência social. O autor defende ainda um ensino mais informal, que envolva a participação dos alunos sobre o que aprender, como aprender e como avaliar própria aprendizagem.

Nesse sentido, a andragogia, entendida tanto como teoria quanto como método de ensino, é uma abordagem diferenciada em educação: compreende o aprendiz adulto como um agente ativo na busca por conhecimento, valorizando sua autonomia, sua liberdade de pensamento, assim como as minúcias das suas relações intra e interpessoais. Dessa forma, o objetivismo, que concebe o mundo de forma independente do sujeito que o percebe, é substituído por um novo paradigma, de caráter humanista, que enfatiza a aprendizagem como intimamente associada ao desenvolvimento. Com base em tal subjetividade, inerente à aprendizagem, o sujeito atribui relevância significativa às experiências vividas, interpretando-as e integrando-as dinamicamente (NOGUEIRA, 2004).

Sistematizando os princípios que regem a proposta andragógica, Knowles (1995) apresenta os seguintes postulados sobre a aprendizagem de adultos:

- a) A necessidade de conhecer: os adultos necessitam de real compreensão da utilidade e do valor do conteúdo a ser aprendido antes de se envolver com ele;
- b) Autoconceito de aprendiz: os adultos têm o autoconceito voltado à autonomia e ao autodirecionamento, sendo responsável pelas próprias decisões;
- c) O papel da experiência: os adultos se engajam no contexto da aprendizagem já com um grande volume de experiências prévias – e elas são um importante recurso para incorporação de novos conhecimentos;
- d) Prontidão para aprender: os adultos apresentam predisposição a aprender aquilo que consideram relevante para aprimorar sua capacidade de ação frente aos problemas cotidianos;
- e) Orientação para a aprendizagem: a orientação do adulto para aprender é centrada na realidade objetiva, em seus problemas e tarefas;
- f) Motivação: embora sejam estimulados por fatores externos (melhores empregos, salários e promoções), os adultos respondem mais fortemente às pressões internas para aprender, como anseios por maior autoestima, por superação de desafios e por autodesenvolvimento.

Se a andragogia trata do ensino de adultos e a pedagogia do ensino de crianças, é possível o questionamento sobre quais as diferenças que realmente se mostram perceptíveis na forma como crianças e adultos aprendem. Afinal, também é importante que as crianças saibam a utilidade da aquisição de novos conhecimentos e, com ampliação massiva dos meios de comunicação e aparatos tecnológicos à disposição desse público, igualmente é possível que elas tenham conhecimentos prévios sobre determinados assuntos.

Além disso, diversas escolas de vanguarda se utilizam de abordagens autodirigidas e interdisciplinares, inclusive no ensino de crianças, pautando-se em modelos como o da pedagogia construtivista. Nesse sentido, no contraponto proposto entre a andragogia e a pedagogia, é enfocada a concepção tradicional dessa segunda, em sua versão mais conservadora, também conhecida como “pedagogia bancária”.

Esse termo, instituído a partir dos estudos de Freire (2005), indica uma hierarquia autoritária do professor, o qual, em vez de comunicar-se, apenas faz comunicados, impondo

aos educandos os saberes formais e legitimados. Aos aprendizes são relegadas as funções de acatar, de memorizar e de repetir (FREIRE, 2005). Conforme ressalta o autor, nesse tipo de educação é suprimida a expressão de criatividade, a formação do livre pensamento e a provocação de mudanças sociais. Freire (2005, p. 68) destaca ainda que a pedagogia bancária tem como pressupostos:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Importante destacar que, ainda que haja críticas embasadas e consistentes ao modelo pedagógico tradicional, considera-se que a andragogia não é prudentemente aplicável a toda e qualquer situação de ensino ao adulto.

Conforme destaca DeAquino (2007), para que o professor encontre a abordagem de ensino mais adequada, deve-se conhecer o público ao qual a atividade educativa é direcionada, e considerar a possibilidade de um contínuo entre os polos da pedagogia e da andragogia. Essa opção permite a constatação de que, em determinadas situações, crianças podem demandar um ensino mais participativo e autônomo (que se aproxima mais do polo da andragogia) e adultos podem necessitar de uma abordagem mais direcionadora e unilateral (mais afim das características da pedagogia). O que se defende, então, é uma maior tendência de um ensino andragógico para adultos e de um ensino pedagógico às crianças.

Portanto, para situar a abordagem de ensino entre os polos da andragogia e da pedagogia tradicional, devem-se considerar os quesitos nível de maturidade dos alunos (quanto maior, mais bem aplicável seria a andragogia), seus estilos de aprendizagem (há os que necessitam ser autoguiados e os que carecem de maior condução por outrem) e grau de conhecimento do assunto tratado (quanto maior, mais as suas experiências devem ser utilizadas) (DEAQUINO, 2007). Entende-se, assim, que uma abordagem de ensino andragógica demanda uma aculturação dos alunos, visto que muitos deles ainda não

estariam preparados para uma educação que lhes forneça autonomia e liberdade de pensamento, o que pode gerar resistência.

A fim de clarificar as diferenças entre a pedagogia tradicional e a andragogia, estratificando-as em quatro fatores, foi elaborado o Quadro 1, com base na literatura pesquisada. Destaca-se que estes mesmos fatores foram os considerados como categorias na elaboração do instrumento de coleta de dados para a investigação empírica conduzida. Deste modo, realizada a revisão teórica dos temas em estudo, será apresentada a seguir a metodologia de pesquisa.

Quadro 1 – Diferenças entre a pedagogia tradicional e a andragogia

FATORES	PEDAGOGIA TRADICIONAL	ANDRAGOGIA
<i>Relação entre professor e aluno</i>	O professor atua como fonte única de saberes, direciona minuciosamente os recursos de aprendizagem dos alunos e decide sozinho o conteúdo programático e a avaliação da aprendizagem. O aluno é visto como inábil, reativo e dependente do professor.	O professor assume a postura de facilitador, compartilhando com o aluno as decisões quanto às possibilidades do conteúdo, da didática e da avaliação da aprendizagem. O aluno assume postura autônoma, autodirigida e participativa.
<i>Estratégia de ensino</i>	As disciplinas seguem um padrão fixo, não se adaptando às necessidades específicas de cada turma. Há divisão clara e rígida das matérias, sendo a interdisciplinaridade pequena ou nula.	As disciplinas são revistas de acordo com as demandas que os alunos apresentam ao longo do curso. Delimitação ampla e flexível das matérias, com alta interdisciplinaridade e resolução de problemas.
<i>Motivação da aprendizagem</i>	Motivação predominantemente extrínseca, enfocando a aprendizagem naquilo que a sociedade espera e com maior poder de influência das notas – que devem conduzir à aprovação e evitar a reprovação.	Motivação predominantemente intrínseca, relacionada às necessidades práticas encontradas no meio profissional e aos interesses pessoais de aprendizagem e de autodesenvolvimento.
<i>Formato didático das aulas</i>	Didática mais voltada à abstração, com baixa aplicabilidade dos conteúdos à vivência socioprofissional do aluno. As experiências prévias dos alunos são pouco exploradas ou desconsideradas.	Didática mais voltada para a aplicação prática da aprendizagem no cotidiano do aluno. É estimulado o compartilhamento das experiências entre os alunos, objetivando que as novas informações venham a complementar a bagagem de conhecimentos prévios.

Fonte: Elaboração própria.

Expostas as teorias que embasam a pesquisa empírica conduzida, na próxima seção é apresentado método utilizado nesse estudo.

4. Percurso do Método

Com relação ao método adotado, baseando-se na taxonomia proposta por Vergara (2008) a pesquisa em questão pode ser caracterizada como descritiva, de campo e de abordagem quantitativa, sendo conduzida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A coleta de dados deu-se a partir da aplicação de questionários aos alunos de Administração e de Ciências Contábeis da referida universidade, em horários que precediam o início das aulas, sendo o critério de amostragem o aleatório por acessibilidade. Para a composição da amostra, foram desconsiderados os alunos das turmas de primeiro ano do curso, visto que ainda poderiam ter uma vivência acadêmica insuficiente para julgar as características predominantes do ensino na instituição.

Portanto, considerando o universo de 729 alunos matriculados nos dois cursos, em períodos a partir de terceiro, o retorno alcançado de 147 questionários válidos alcançou a amostra com margem de erro de 7,23, sendo acatado o nível de confiança de 95%. Essa margem de erro foi considerada satisfatória, dada a habitual dificuldade de retorno de questionários, tal como Marconi e Lakatos (1996) dissertam sobre possíveis desvantagens da utilização desse instrumento de coleta de dados.

O questionário foi composto de três partes: na primeira verificaram-se os dados sociodemográficos; na segunda, foram apresentadas afirmativas referentes a pressupostos da pedagogia tradicional e andragogia, para, numa escala likert de 5 graus, verificar o nível de concordância dos alunos com tais assertivas; já a terceira parte buscou verificar a percepção dos alunos quanto à real abordagem adotada no curso do qual fazem parte, buscando-se verificar, também numa escala de 5 graus, de qual polo as características de ensino/aprendizagem mais se aproximavam: polo da pedagogia tradicional ou da andragogia. Os dados foram tabulados e divididos em categorias, para que se pudessem gerar gráficos e montantes percentuais, possibilitando, assim, a análise a ser apresentada na seção a seguir.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a tabulação da primeira parte do questionário, verificou-se que o perfil preponderante dentre os 147 alunos respondentes foi o de mulheres (52% deles), com idade entre 21 e 25 anos (62%), solteiros (94%) e com até dois anos de experiência profissional (35%). Com relação ao curso de graduação, 78 respondentes eram acadêmicos de Administração e 69 de Ciências Contábeis.

Na segunda parte do questionário foram apresentadas, de forma não sequencial, três afirmativas referentes a cada uma das quatro categorias que reúnem pressupostos da pedagogia tradicional e da andragogia. Totalizando 24 afirmativas, as categorias que compunham as variáveis verificadas foram: i) Relação entre formador e aprendiz; ii) Estratégia de ensino; iii) Motivação da aprendizagem e iv) Formato didático das aulas.

No intuito de facilitar a apresentação e a compreensão da análise dos dados, os resultados estão expostos a partir do agrupamento das questões que correspondem a cada uma das categorias supracitadas, respectivamente. Logo, na tabela 1 são apresentados os resultados relativos aos níveis de concordância dos respondentes sobre pressupostos da pedagogia tradicional e da andragogia, na categoria “relação entre formador e aprendiz”.

Tabela 1 – Percentuais de concordância na categoria “relação entre formador e aprendiz”

PEDAGOGIA TRADICIONAL				ANDRAGOGIA			
Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5	Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5
3. O fluxo de informações e conhecimentos nas aulas deve sempre partir do professor para os alunos.	50%	24%	26%	4. O aluno de graduação deve participar da elaboração do conteúdo programático das disciplinas que participa, indicando suas necessidades.	22%	21%	56%
10. A aprendizagem deve ser minuciosamente direcionada pelo professor, indicando as leituras e as atividades que devem ser realizadas pelos alunos.	21%	28%	51%	8. O aluno de graduação possui maturidade para direcionar a sua autoaprendizagem, escolhendo as próprias fontes de pesquisa e aperfeiçoamento.	39%	31%	31%
14. O aluno de graduação ainda não possui maturidade para definir a forma de avaliação sobre a absorção da aprendizagem nas disciplinas.	47%	27%	26%	20. O aluno deve contribuir sobre as possibilidades de se avaliar a sua aprendizagem de forma conjunta com o professor.	12%	24%	64%

Fonte: Elaboração própria

Nessa primeira categoria, é possível perceber que os alunos demonstraram maior concordância com os pressupostos da andragogia, havendo maior expressividade nas afirmativas 4 e 20, que tratam sobre os alunos contribuírem na elaboração do conteúdo programático e na avaliação da própria aprendizagem, indicando necessidade de participação.

A baixa concordância com a afirmativa 3 permite a constatação de que os alunos, em sua maioria, não consideram o professor como única fonte de conhecimento, podendo ser o compartilhamento de informações entre os aprendizes um recurso para a aprendizagem.

Todavia, ao se analisarem os resultados das afirmativas 8 e 10, no que tange o direcionamento dos recursos para a busca de informações, percebe-se maior tendência dos alunos a um ensino mais voltado para a pedagogia tradicional. Sem desconsiderar que é realmente importante o papel do professor ao auxílio nessa busca, infere-se que ainda não há preparo suficiente dos estudantes para lidar com maior autonomia na busca por conhecimento: percebem o professor menos como suporte secundário e se veem mais numa relação de dependência.

Quanto à categoria “estratégia de ensino”, os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Percentuais de concordância na categoria “estratégia de ensino”

PEDAGOGIA TRADICIONAL				ANDRAGOGIA			
Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5	Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5
1. A elaboração do conteúdo que será trabalhado em uma disciplina deve partir do professor, independentemente das especificidades da turma.	35%	28%	37%	12. O conteúdo ensinado na graduação deve ser interdisciplinar, englobando a influência de várias áreas do conhecimento em um mesmo fenômeno.	3%	10%	88%
11. As disciplinas da graduação devem ser coerentemente divididas, de forma que não haja interferência do conteúdo de uma matéria em outra.	60%	18%	22%	17. A programação das aulas deve ser flexível e revista de acordo as demandas que a turma apresenta ao longo de uma disciplina.	9%	24%	67%
19. O conteúdo a ser ensinado numa disciplina deve seguir um padrão fixo, que seja igual ao das turmas posteriores que terão este mesmo curso.	50%	24%	27%	22. As disciplinas devem ser conduzidas partir da discussão de problemas em grupo pelos alunos.	29%	41%	31%

Fonte: Elaboração própria

Quanto à estratégia de ensino, ficou claro que a maioria dos alunos demonstra significativa concordância com um ensino interdisciplinar e flexível. Embora a afirmação 1 indique que, para vários alunos, o professor ainda deva tomar a frente na elaboração do conteúdo das disciplinas, o cenário se mostra favorável para que esse conteúdo aborde os assuntos de forma interligada, e que seja revisto de acordo com as demandas que os alunos apresentam ao longo do curso.

Acredita-se que, no âmbito da educação superior em Administração e Contabilidade, o maior desafio para que esse cenário se concretize na prática parte de uma preparação maior dos professores do que propriamente dos alunos. Isso porque, para trabalhar interdisciplinarmente, o docente deverá atualizar constantemente os seus conhecimentos, bem como estar em integração e em sintonia com os demais colegas de profissão, especialistas em áreas disciplinares distintas de sua própria formação.

Partindo para a terceira categoria, os resultados sobre “motivação da aprendizagem” são expostos na tabela 3:

Tabela 3 – Percentuais de concordância na categoria “motivação da aprendizagem”

PEDAGOGIA TRADICIONAL				ANDRAGOGIA			
Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5	Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5
6. A minha principal motivação para aprender, na graduação, é adquirir conhecimentos que serão esperados de mim na sociedade.	10%	24%	67%	2. A minha motivação para o estudo na graduação ocorre principalmente por fatores internos, como vontade de aprender e me desenvolver.	15%	25%	60%
16. Nas disciplinas da graduação, o meu principal estímulo é estudar o suficiente para conseguir uma boa nota e/ou não ser reprovado.	38%	23%	39%	13. O meu anseio por novos conhecimentos me motiva a aprender até mesmo aquilo que não é diretamente relacionado à minha área de atuação profissional.	17%	20%	63%
23. Busco aprender principalmente o que acho que será valorizado pelos gerentes da empresa onde atuo ou atuarei.	27%	29%	44%	18. A importância que dou às notas que obtenho nas provas é menor do que a importância de perceber a aprendizagem de algo útil para mim.	20%	22%	59%

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a motivação da aprendizagem, reitera-se que, enquanto a pedagogia tradicional prega a maior influência de fatores externos (aprende-se o que a sociedade espera e valorizam-se as notas), a andragogia indica maior motivação interna dos alunos (motivação intrínseca pela busca de conhecimentos e pela valorização do autodesenvolvimento). Nessa variável, a maioria dos alunos apresentou relevante concordância tanto com as proposições da pedagogia tradicional quanto da andragogia, indicando que essas motivações não são excludentes.

Também nessa categoria, a concordância com a andragogia apresentou-se mais acentuada, valorizando-se mais os conhecimentos adquiridos do que os resultados de avaliações, mas pode-se concluir que reforços externos ainda são positivos para o auxílio na motivação para a aprendizagem. Além disso, é compreensível que estudantes de graduação esperem ser reconhecidos pela sociedade e pelos seus superiores hierárquicos no trabalho por conta dos esforços que dispõem para se formar, ainda que valorizem o autodesenvolvimento proveniente dessa formação.

Na última categoria de análise da segunda parte dos resultados, o “Formato didático do conteúdo”, têm-se os resultados expostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Percentuais de concordância na categoria “Formato didático das aulas”

PEDAGOGIA TRADICIONAL				ANDRAGOGIA			
Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5	Afirmativas / Níveis de Concordância	1 e 2	3	4 e 5
5. Não deve ser o foco do professor de graduação a aplicação prática do conteúdo ensinado.	88%	4%	7%	9. A bagagem de experiência dos alunos deve ser utilizada durante as aulas, de forma que eles também possam ensinar.	14%	26%	60%
7. A experiência dos alunos contribui pouco para a dinâmica de aprendizagem nas aulas da graduação.	65%	16%	19%	15. A aplicabilidade do conteúdo das disciplinas no cotidiano dos alunos deve ser fortemente trabalhada na graduação.	4%	12%	84%
21. Não tenho grandes dificuldades em aprender conteúdos mais abstratos, de pouca aplicação prática e/ou técnica.	37%	31%	32%	24. Percebo que a minha atenção nas disciplinas é maior quando aprendo algo que utilizarei na minha profissão.	10%	8%	82%

Fonte: Elaboração própria

Sobre o “Formato didático das aulas”, a preponderância na aceitação dos pressupostos da andragogia se mostrou bastante superior em relação à pedagogia tradicional.

Nessa categoria, percebe-se que os respondentes apresentaram alta concordância com as três afirmativas que versavam sobre pressupostos da andragogia, e manifestaram baixa concordância com duas afirmativas que enfocavam características da pedagogia tradicional. A única afirmativa que apresentou maior ambiguidade nos resultados foi a de nº 21, que trata das possíveis dificuldades de aprendizagem dos conteúdos de caráter abstrato.

Esse resultado, de certa forma, encontra respaldo nos resultados da afirmativa nº 13, apresentado na categoria anterior. Nesse sentido, a vontade de aprender coisas diferentes pode motivar diversos alunos a se envolverem em assuntos que não estejam diretamente aliados à sua vivência prática. Portanto, a partir dos resultados apresentados na categoria “Formato didático das aulas”, notou-se que os discentes são a favor do compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre si, além de maior foco na aplicação prática dos ensinamentos na profissão.

Convém salientar que, embora seja reforçada a importância de se conectar a teoria à prática, não é defendido que apenas conteúdos de caráter técnico e instrumental sejam ensinados na graduação. Ao contrário disso, acredita-se que as disciplinas, ainda que teóricas e envolvidas por temáticas que tangenciam a Filosofia (como Sociologia, Psicologia e Ciências Políticas), deveriam ser trabalhadas a partir do compartilhamento de experiências e de forma aplicada aos problemas vigentes nas organizações, analisando-se os modelos de pensamento social que encontram correspondência nas práticas humanas, dentre outras formas de aplicação.

Finalmente, na parte 3 do questionário, foi apresentado aos respondentes um quadro com oito questões, separadas em dois polos que agregam pressupostos distintos: Polo A representando a pedagogia tradicional e Polo B representando a andragogia.

Os respondentes deveriam julgar, numa escala de cinco níveis, de qual polo a característica descrita mais se aproximava na realidade da instituição onde estudam – assim, o nível 3 representa a posição intermediária entre os dois extremos. A partir dos resultados, calculou-se a média de cada questão, considerando o cálculo de média ponderada do somatório de marcações dos 5 níveis apresentados. Quanto mais próxima a média é de 1, mais a característica se aproxima da pedagogia tradicional, e quanto mais próxima de 5, mais próxima é da andragogia. Os resultados são sintetizados na tabela 5.

Tabela 5 – Percentuais e média ponderada das respostas dos alunos em relação ao ambiente de aprendizagem vivenciado na graduação

Polo Pedagogia Tradicional	Níveis			Polo Andragogia
	1 e 2	3	4 e 5	
1- O professor é centro das ações, decide sozinho o que ensinar, como ensinar e avaliar a aprendizagem.	67%	16%	18%	1- O professor partilha com os alunos a decisão sobre as possibilidades de aprendizagem e formas de avaliação.
	Média: 2,22			
2- Os alunos são dependentes das orientações e direcionamentos do professor, não sabendo como agir quando é dada maior autonomia.	47%	26%	27%	2- Os alunos têm postura proativa, buscando por vontade própria novas fontes de conhecimento e buscando participar quando é possibilitada maior liberdade na aprendizagem.
	Média: 2,74			
3- O professor se apresenta como a única fonte de conhecimento.	33%	35%	31%	3- O professor reconhece que não sabe tudo e utiliza o conhecimento e experiência dos alunos.
	Média: 2,95			
4- O programa é fixo e não se adapta às necessidades dos alunos.	62%	22%	16%	4- O programa é flexível e adaptável às demandas que os alunos apresentam ao longo do curso.
	Média: 2,31			
5- A experiência dos alunos tem influência pequena no conteúdo que é passado, sendo pouco utilizada.	49%	24%	27%	5- A utilização da bagagem de vivências dos alunos é fortemente estimulada, sendo também uma fonte importante de aprendizagem.
	Média: 2,61			
6- A motivação dos alunos dá-se principalmente por fatores externos, buscando aprender apenas o que é valorizado pela sociedade.	31%	44%	25%	6- A motivação dos alunos dá-se principalmente por fatores internos, buscando aprender o que considera importante p/ o autodesenvolvimento.
	Média: 2,89			
7- A abordagem dos assuntos é altamente delimitada pelas matérias, sendo eles tratados apenas no que compete à disciplina ministrada.	45%	37%	18%	7- A abordagem dos assuntos possui grande interdisciplinaridade, sendo eles incluídos sob uma ótica global, que contemple diversos ramos do conhecimento.
	Média: 2,64			
8- As disciplinas ministradas possuem pouca aplicação no cotidiano prático dos alunos que delas participam.	30%	31%	39%	8- As disciplinas possuem grande aplicabilidade no cotidiano dos alunos, havendo um esforço do professor em demonstrar essa influência.
	Média: 3,05			

Fonte: Elaboração própria

Conforme se nota, a única questão que apresentou leve supremacia de aproximação com o polo da andragogia foi a de nº 8, que tratava da aplicação prática do conteúdo no cotidiano dos alunos, indicando ser essa uma preocupação dos professores e do plano de ensino. Por outro lado, em todos os outros quesitos, os alunos indicaram perceber maior uso da pedagogia tradicional na universidade.

As afirmativas 3 e 6, embora apresentem média mais próxima da pedagogia tradicional, tiveram o nível intermediário como o mais marcado. Com isso, nota-se que para muitos alunos os professores reconhecem suas limitações – ainda que seja preocupante 33% dos discentes perceberem que o professor se apresenta como única fonte de conhecimentos. E reitera-se sobre a existência de motivações tanto intrínseca quanto extrínseca para o aprendizado dos discentes da graduação em Administração e em Contabilidade.

De todo modo, destaca-se que a maioria dos alunos pesquisados percebe que o ensino de educação superior é focado no professor e com alunos pouco autônomos, que os programas de ensino são pouco adaptáveis, que o conhecimento prévio dos alunos é pouco explorado, e que a abordagem didática tem baixa interdisciplinaridade. Portanto, percebe-se que, apesar de os alunos se mostrarem majoritariamente favoráveis à utilização de um ensino andragógico, a abordagem vigente ainda está fortemente pautada na pedagogia tradicional, o que pode refletir a reprodução de um modelo histórico que se perpetua no Brasil. Nesse sentido, defende-se que a andragogia deveria ser mais bem abordada no ensino superior, de forma a atender aos anseios dos estudantes e a proporcionar aprendizagem mais efetiva e satisfatória.

Feita a apresentação dos resultados, parte-se para as considerações finais do estudo.

6. Considerações Finais

A presente pesquisa buscou analisar a percepção de alunos de graduação em Administração e em Contabilidade da UFMG sobre pressupostos da pedagogia tradicional e da andragogia, bem como sobre qual dos dois modelos os estudantes percebem como mais marcante na instituição de ensino onde frequentam.

A partir dos resultados, notou-se que a maior parte dos discentes acredita que o ensino deva ser focado no aprendiz, envolvendo sua participação, troca de experiências, aplicação prática dos conteúdos e abordagem didática interdisciplinar – características de uma abordagem andragógica.

Entretanto, o que se verificou é que, para a maioria dos participantes da pesquisa, o ensino que vivenciam na graduação apresenta características majoritariamente opostas a essas que eles acreditam que deveriam vigorar.

Esse panorama permite questionamentos a respeito da efetividade das atividades educativas no ensino superior, visto que não suprem as expectativas dos alunos por um ensino participativo, integrado e focado em experiências de aprendizagem. Conforme ressaltado anteriormente, não se defende que a andragogia seja aplicável indiscriminadamente, mas sim que ela deveria ser mais bem considerada pelos educadores

que conduzem disciplinas e que elaboram projetos político-pedagógicos. Isso porque, para a formação de profissionais com pensamento crítico, com visão empreendedora e que lidem com o dinamismo da sociedade contemporânea, o ensino que preze pela autonomia e pelo envolvimento integral se mostra o mais coerente.

Podem-se elencar, as seguintes ações como desafios para a adoção de um ensino superior que se pautar, sobretudo, na andragogia: conscientizar e ambientar os alunos para uma aprendizagem mais autodirecionada; investir em infraestrutura que permita, aos alunos, a busca autônoma por conhecimentos; capacitar os professores para a descentralização das decisões didáticas, para a integração entre disciplinas e para o foco na vivência prática dos alunos; criar projetos político-pedagógicos que permitam ementas e conteúdo programáticos mais flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada turma.

Destaca-se que a presente pesquisa teve, como limitações, a aplicação em apenas uma universidade - o que não permite a sua generalização para outros contextos - além de método apenas quantitativo, deixando de abordar em profundidade o detalhamento das percepções dos alunos.

Assim, sugere-se que pesquisas futuras abordem técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas, e também que sejam conduzidas em outras instituições de ensino e em cursos de graduação. Sendo a educação uma das principais formas de promoção do desenvolvimento social, o interesse acadêmico voltado para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem só tem a contribuir para a viabilização da efetividade desse propósito.

Referências

- AMÂNCIO, J. A.; GONÇALVES, C. A.; GOSLING, M.; GONÇALVES FILHO, C. Experiências virtuais no aprendizado de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 9, n. 19, p. 127-146, dez. 2007.
- BARROS, A. N. *et al.* Apropriação dos saberes administrativos: um olhar alternativo sobre o desenvolvimento da área. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 43-67, out. 2011
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- CARRIERI, A. P.; PERDIGÃO, D. A.; AGUIAR, A. R. C. A gestão ordinária dos pequenos negócios: outro olhar sobre a gestão em estudos organizacionais. **RAUSP**, v. 49, n. 4, pp. 698-713, dez. 2014.
- CAVALCANTI, R. A.; GAYO, M. A. F. S. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**, v. 11-12, p. 44-51, 2005.
- CONCEIÇÃO NETO, V. L. O Efeito das Abordagens Andragógicas Criativas para a Aprendizagem de Ensino Superior: o caso dos alunos de pós-graduação da disciplina de didática. In: XXXVI EnANPAD, 2012, Rio de Janeiro. **Anais... XXXVI EnANPAD**, 2012.
- DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FAYOL, H. **Administração Geral e industrial**. São Paulo: Atlas, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Brand, 1960.
- HOFER et al. Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. **Rev. Contab. Financ.**, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 118-135, dez, 2005.
- IUDÍCIBUS, S.; MARTINS, E.; KANITZ, S. C.; RAMOS, A. T.; CASTILHO, E.; BENATTI, L.; FILHO, E. W.; DOMINGUES Jr, R. **Contabilidade Introdutória**. São Paulo: Atlas, 1971.
- IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C. **Contabilidade Comercial**: atualizado conforme o novo Código Civil. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- KNOWLES, M. **The making of an adult educator**: a autobiographical journey. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- _____. **The adult learner**. A neglected species. 4. ed. Houston: Gulf Publishing, 1990.
- _____. **Designs for Adult Learning**. Alexandria. American Society for Training and Development, 1995.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 5. Ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, P. R. Administração para o desenvolvimento: a disciplina em busca da relevância. **Revista de Administração Pública**, v. 7, n. 3, p. 39-54, set. 1972.
- NICOLINI, A. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, jun. 2003.
- NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis. v. 5, n. 2, p. 333-356, 2004.
- PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Rev. contab. financ.**, São Paulo, v. 18, n. spe, p. 19-32, jun. 2007.
- SACRAMENTO, C. O. J. O ensino de teoria da contabilidade no Brasil. **Caderno de Estudos**, São Paulo, n. 18, p. 01-10, ago. 1998.
- SHINODA, A. C. M.; TUMELERO, C.; MERINO, M. H.; DANESE, A. M.; CARNAÚBA, A. A. C.; MARINHO, B. L. Um estudo sobre a utilização de andragogia no ensino de pós-graduação em Administração. **Revista de Gestão**, v. 21, n. 4, p. 507-523, 2014.
- TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2008.