
UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE ANDRAGOGIA NO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

DOI: 10.5700/rege543

ARTIGO – ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Ana Carolina Messias Shinoda

Mestre em Administração pela FEA-USP graduada em Administração de Empresas pela EAESP-FGV. É certificada PMP - Project Management Professional, pelo PMI (Project Management Institute). Possui formação em coaching pelo Instituto EcoSocial. Consultora do grupo DMRH/Cia de Talentos na área de Desenvolvimento e Carreira. Professora do MBA Internacional da FIA na disciplina Brazilian Market and Culture, professora convidada na graduação da FEA-USP na disciplina de Gestão de Projetos e na pós-graduação da POLI-USP e da FIA no curso de Gerenciamento de Projetos.
E-mail: carol.shinoda@usp.br

Recebido em: 19/1/2012

Aprovado em: 13/12/2013

Cleonir Tumelero

Doutorando em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Mestre em Administração pela FEA-USP, em 2012. Especialista em Gestão Empresarial pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE-FGV), em 2007. Graduação em Administração com habilitação em Comércio Exterior pela Universidade de Cuiabá (UNIC), em 2005
E-mail: ctumelero@usp.br

Martín Hernani Merino

Doutor em Administração na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (FEA-USP), mestre em Administração na Escola de Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA-UFRGS). Graduação em Administração pela Universidad de Piura (Peru). Atualmente, atua como professor-pesquisador do Departamento Acadêmico de Administração na Universidad del Pacífico (Lima-Peru) e como integrante do Conselho Diretivo do Instituto Peruano de Competitividad (INSPERCOM)
E-mail: martinhernani@usp.br

Angelo Monteiro Danese

Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em operações e inovação
E-mail: angelomdanese@usp.br

Adriano Augusto Costa Carnaúba

Mestre em Administração pela FEA-USP com dissertação defendida na área de Administração. É graduado em Administração de Empresas pela FEA-USP. Atualmente é administrador no BNDES. Tem por temas de pesquisa governança e gestão em redes
E-mail: adriano.carnauba@hotmail.com

Bernadete de Lourdes Marinho

Possui graduação em Administração pela Universidade de São Paulo (1977), especialização em Estágio Para Estudos Científicos pela Conservatoire National des Arts et Metiers (1984), mestrado em Administração pela Universidade de São Paulo

(1985), doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (1994), ensino fundamental-primeiro-grau pelo Grupo Escolar Maurício Murgel (1966), ensino-medio-segundo-grau pelo Colégio Estadual Gonçalves Dias (1973) e ensino-medio-segundo-grau pelo Colégio Nossa Senhora Monte Calvário (1970). Atualmente é Professora Doutora da Universidade de São Paulo, Professora Titular do Centro Universitário FIEO e Coordenadora de Projetos do Fundação Instituto de Administração. Tem experiência na área de Administração
E-mail: marinhoy@usp.br

RESUMO

A andragogia uma abordagem em de ensino com foco no público adulto, vem ganhando significativa importância nos últimos 40 anos, a partir do crescimento do número de adultos que estão retornando às salas de aula. A necessidade de tal abordagem de ensino advém da premissa de que adultos e crianças aprendem de formas diferentes. O presente estudo situa-se no campo do ensino em Administração e tem como linha teórica a andragogia como forma de ensino. O principal objetivo é identificar a percepção de alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração mais bem avaliados no estado de São Paulo quanto à utilização da andragogia. O estudo possui enfoque quantitativo e é do tipo exploratório. O tratamento dos dados foi realizado por meio de estatística descritiva e por meio da técnica multivariada de Análise Fatorial, a partir de 139 respostas válidas. A pesquisa foi aplicada no curso de pós-graduação em Administração *stricto sensu* da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Escola de São Paulo (FEA-USP) e da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV). Dentre os principais resultados, foi possível identificar quatro dos seis elementos do processo de andragogia propostos pela literatura. Os alunos percebem a emergência de um processo de preparação, de estabelecimento de clima colaborativo, de estabelecimento de objetivos e de avaliação contínua da aprendizagem. Por outro lado, não percebem o uso de técnicas experienciais de aprendizagem nas escolas. Também ressalta, na percepção do uso da andragogia, a influência do nível acadêmico; todavia, idade e experiência prévia como professor não resultaram em diferenças significativas nessa percepção.

Palavras-chave: andragogia, ensino para adultos, pós-graduação em administração.

A STUDY ON THE USE OF ANDRAGOGY IN POST-GRADUATION EDUCATION IN ADMINISTRATION

ABSTRACT

Andragogy, a teaching approach focused on adult audience, has gained significant importance in the last 40 years, due to the growing number of adults who are returning the classroom. The need for such teaching approach comes from the premise that adults learn in different ways. The present study lies in the field of education in Administration and has the andragogy theoretical line as a way of teaching. The main purpose is to identify the perception of students of stricto sensu post-graduation Administration schools best evaluated in the state of São Paulo concerning the use of andragogy. The study has a quantitative focus and is exploratory. Data analysis was performed using descriptive statistics and through multivariate Factor Analysis technique, based on 139 valid responses. The survey was carried out in the stricto sensu post-graduation courses in Administration of the School of Economics Administration and Accounting of the University of São Paulo (FEA-USP) and the School of Business Administration of Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV). Among the main results, it was possible to identify four of the six elements of the andragogy process proposed in literature. The students realize that there is the emergence of a preparation process, the establishment of a collaborative climate, the establishment of goals and continuous assessment of learning. On the other hand, they do not perceive the use of experiential learning techniques in the schools. The study also shows, in the perception of the use of andragogy, the influence of academic level; however, age and previous experience as a teacher did not result in significant differences in this perception.

Key words: *andragogy, adult education, post-graduation in administration*

UN ESTUDIO SOBRE LA UTILIZACIÓN DE ANDRAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE POSTGRADO EN ADMINISTRACIÓN

RESUMEN

La andragogía, un abordaje de enseñanza con foco en el público adulto, ha ganado significativa importancia en los últimos 40 años, a partir del crecimiento del número de adultos que están retornando a las salas de aula. La necesidad de tal abordaje de enseñanza nace de la premisa de que adultos y niños aprenden de formas diferentes. El presente estudio se sitúa en el campo de la enseñanza en Administración y tiene como línea teórica la andragogía como forma de enseñanza. El principal objetivo es identificar la percepción de alumnos de los cursos de postgrado stricto sensu en Administración mejor valorados en el estado de São Paulo sobre la utilización de la andragogía. El estudio posee enfoque cuantitativo y es del tipo exploratorio. El tratamiento de los datos fue realizado mediante estadística descriptiva y por medio de la técnica multivariada de Análisis Factorial, a partir de 139 respuestas válidas. La investigación fue aplicada en el curso de postgrado en Administración stricto sensu de la Facultad de Economía Administración y Contabilidad de la Escuela de São Paulo (FEA-USP) y de la Escuela de Administración de Empresas de la Fundación Getúlio Vargas (EAESP-FGV). Entre los principales resultados, fue posible identificar cuatro de los seis elementos del proceso de andragogía propuestos por la literatura. Los alumnos perciben la emergencia de un proceso de preparación, de establecimiento de clima colaborativo, de establecimiento de objetivos y de evaluación continua del aprendizaje. Por otro lado, no perciben el uso de técnicas experienciales de aprendizaje en las escuelas. También resalta, en la percepción del uso de la andragogía, la influencia del nivel académico; sin embargo, edad y experiencia previa como profesor no resultaron en diferencias significativas en esa percepción

Palabras-llave: *andragogía, enseñanza para adultos, postgrado en administración.*

1. INTRODUÇÃO

A andragogia é uma abordagem de ensino com foco no público adulto, que vem ganhando significativa importância nos últimos anos, a partir do expressivo crescimento do número de adultos que estão retornando às salas de aula. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2008, 6,3 milhões de pessoas frequentavam o ensino superior de graduação e pós-graduação no Brasil, o que já representava 11,3% do total de estudantes (IBGE, 2008). Além disso, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*, em 2009, havia 161 mil estudantes, dos quais 5,5 mil estavam inscritos no curso de Administração e Ciências Contábeis (CAPES, 2010a). De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2010a), o número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* em Administração e Ciências Contábeis cresceu 20,8% entre os anos de 2005 e 2009. Dada a expressividade desse público, é necessário compreender suas peculiaridades e adequar os métodos de ensino a ele.

A necessidade de uma abordagem com foco específico no adulto advém da premissa de que adultos e crianças aprendem de formas diferentes. Alguns pesquisadores propuseram teorias a respeito dessas diferenças, que devem ser levadas em conta para facilitar o aprendizado (LINDEMAN, 1926; GIBB, 1960; KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009). De forma resumida, podem-se destacar as seguintes particularidades: os adultos precisam entender por que devem aprender algo e qual o ganho que terão nesse processo, têm de utilizar a experiência adquirida ao longo da vida para construir o aprendizado, têm de se autodirigir (no sentido de ter autonomia) e usar situações reais da vida; além disso, sua motivação é mais interna do que externa (autoestima e desenvolvimento, e não notas, por exemplo).

Há bastante discussão a respeito da validade de tais princípios, especialmente no que diz respeito ao que supostamente diferencia a educação de adultos da educação de crianças, pois, a princípio, crianças também precisariam entender por que estão aprendendo determinado conceito, também teriam experiências válidas para construir o seu aprendizado. De acordo com Davenport e

Davenport (1985), a andragogia foi contestada por inúmeros pesquisadores (HOULE, 1972; LONDON, 1973; MCKENZIE, 1977; LEBEL, 1978; ELIAS, 1979; CARLSON, 1979; COURTENEY e STEVENSON, 1983; RACHAL, 1983).

No entanto, o foco do presente estudo não é averiguar a validade da andragogia ou de seus princípios. Parte-se da constatação de que adultos têm necessidades diferenciadas, que devem ser levadas em consideração pelas escolas para definir a melhor abordagem de ensino. Assim, procura-se entender como os alunos de pós-graduação em Administração percebem a utilização da andragogia em seu curso.

O foco em administração advém do interesse de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nessa área específica. Por outro lado, a pesquisa concentrou-se nos cursos mais bem avaliados porque esses cursos devem estar entre os mais avançados na qualidade da educação. Dessa forma, justifica-se a replicação do estudo no contexto brasileiro do ensino de Administração.

Por conseguinte, este estudo, aplicado aos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração mais bem avaliados no estado de São Paulo, pretende identificar o modo como percebem a utilização da andragogia.

Buscou-se também como objetivos secundários verificar se gênero, idade, curso (mestrado/doutorado), escola (FEA/ EAESP) e atuação como professor influenciam a percepção de utilização de andragogia.

As escolas do estado de São Paulo nas quais se aplicou a pesquisa foram a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e a Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica aborda, no primeiro momento o contexto histórico no qual evoluíram a conceituação da andragogia e seus princípios; em seguida, apresenta a mensuração do processo de aprendizagem da andragogia.

2.1 A evolução do conceito e os princípios da andragogia

O presente estudo aborda o ensino para adultos e, para melhor esclarecer de onde surgiu e como se desenvolveu a andragogia, devemos partir do ensino convencional, a pedagogia. Para Knowles, Holton III e Swanson (2009), a pedagogia ou aprendizagem direcionada é um método no qual o aluno é dependente do professor e as leituras e exercícios designados são de total responsabilidade do facilitador (DEAQUINO, 2007; KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009; CONNER, 2010). Segundo os autores, os alunos são motivados por fatores extrínsecos, como notas, aprovação, competição, dentre outros. Forrest III e Peterson (2006) e Knowles, Holton III e Swanson (2009) complementam que a experiência do aluno não vale muito no ambiente pedagógico, pois se acredita que uma criança possui pouca ou nenhuma experiência relevante.

Já o termo andragogia, que vem do grego *andra* (adulto) e *agogus* (líder de), tem como significado “a arte de liderar adultos”. O termo se diferencia de pedagogia, que, advindo de *paid* (criança) e *agogus* (líder de), significa “a arte de liderar crianças” (DEAQUINO, 2007).

É importante mencionar que pedagogia e andragogia não são opostos, mas complementares. DeAquino (2007) aponta que a pedagogia e a andragogia se encontram nas extremidades opostas de um contínuo, no qual crianças têm maior afinidade com a abordagem pedagógica e adultos mais familiaridade com a abordagem andragógica. Knowles, Holton III e Swanson (2009) especificam que algumas vezes a pedagogia é necessária para o ensino de adultos, por diversos motivos: quando os adultos não têm familiaridade com o tema ou quando estão há muito tempo longe dos estudos. Knowles, Holton III e Swanson (2009) assinalam também que muitos adultos ainda não têm a capacidade de ser autodirecionados e questionadores e, portanto, necessitam de uma abordagem pedagógica.

Historicamente, o ensino para adultos se desenvolveu como uma teoria dominante a partir da segunda metade do século XX (HOLTON III; WILSON; BATES, 2009; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Em uma revisão sobre o surgimento da andragogia, o Nottingham

Andragogy Group (1983, *apud* DAVENPORT; DAVENPORT, 1985) descreve que foi Alexander Kapp, um professor alemão de gramática, quem cunhou o termo andragogia em 1833, ao descrever alguns elementos da teoria filosófica de Platão.

Essa espécie de ensino surge a partir da premissa de que adultos não aprendem como aprendem as crianças, dado que já possuem certa carga de experiência e que procuram preencher as lacunas de sua experiência vivencial (FORREST III; PETERSON, 2006). Para McGregor (1960), os adultos buscam a autoorientação, são criativos, têm responsabilidade sobre si e suas atividades e estabelecem seu conhecimento com base em suas experiências e reflexões pessoais e nos objetivos educacionais.

Lindeman (1926) acentua a importância do ensino para adultos como uma forma de permitir a autorrealização dos homens, que podem então expressar suas potencialidades em uma sociedade democrática. Essa argumentação é reforçada por Zmeyov (1998), que explicita que a perspectiva andragógica confere liberdade ao indivíduo no processo de aprendizagem, partindo das habilidades humanas para um aproveitamento mais completo do potencial humano.

Knowles, Holton III e Swanson (2009) e Jarvis (1985, *apud* DEAQUINO, 2007) argumentam que andragogia é uma aprendizagem autodirecionada, ou seja, o professor não é o detentor do conhecimento, mas um facilitador que deve auxiliar na educação centrada nas necessidades e desejos dos alunos, e que o aluno é responsável por sua educação e evolução profissional, e pelas decisões que toma em sua vida, além de ser motivado por fatores internos. Houle (1972) assinala que o ensino para adultos é uma cooperação entre facilitador e aprendiz e entre aprendizes. Kolb (1984) diz que a aprendizagem de adultos é muito mais efetiva quando apresentada de forma vivencial e não de forma passiva; o aluno precisa entrar em contato com o que está sendo apresentado a ele. Forrest III e Peterson (2006) dizem que o aluno adulto tem a necessidade de aplicar prontamente aquilo que foi aprendido. Essas perspectivas podem ser sintetizadas na definição de andragogia proposta por Knowles (1980:43; “a arte e ciência de ajudar os adultos a aprenderem”).

Uma vez contextualizadas as visões sobre andragogia, é oportuno compreender seus princípios.

Lindeman (1926) foi o precursor dos princípios e destacou cinco pressupostos-chave para a educação de adultos: (1) adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses são satisfeitos; (2) a orientação para a aprendizagem está centrada na vida; (3) o centro da metodologia da educação do adulto deve ser a experiência; (4) adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; (5) as diferenças individuais entre as pessoas cresce com a idade, e por isso a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Gibb (1960) assim apresenta seus princípios relativos à aprendizagem de adultos: (1) a aprendizagem deve ser centrada em problemas; (2) a aprendizagem deve ser centralizada em experiências; (3) a experiência deve ser significativa para o estudante; (4) o aprendiz deve ter liberdade de analisar a experiência; (5) as metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo aluno; (6) o aluno deve receber *feedback* sobre o seu progresso em relação às metas.

Os princípios formulados por Knowles, Holton III e Swanson (2009) reforçam alguns dos princípios de Lideman (1926) e Gibb (1960). São eles: (1) a necessidade de conhecer: os adultos necessitam saber a utilidade e valor do material que eles estão usando antes de se envolverem na aprendizagem; (2) autoconceito de indivíduo: o autoconceito do adulto aprendiz é autodirecionado

e autônomo; (3) o papel da experiência: as experiências prévias são o mais rico recurso disponível para o indivíduo que aprende; (4) prontidão para aprender: entre os adultos, a prontidão para aprender depende da valorização da relevância do tópico tratado e de como ele contribui para sua situação de vida e problemas; (5) orientação para a aprendizagem: a orientação dos adultos para aprender é centrada no problema, centrada na tarefa e centrada na vida; o que os motiva é perceber que o conhecimento os ajudará a desempenhar tarefas e resolver problemas; (6) motivação: os adultos estão direcionados principalmente por pressão interna, pela motivação, pelo desejo de autoestima e pela meta realizada.

A partir dos princípios apresentados, é possível avançar para a mensuração do processo de aprendizagem da andragogia, segundo elementos definidos por Knowles (1995).

2.2 A mensuração do processo de aprendizagem da andragogia

Knowles (1995), em sua teoria, deu especial atenção à aplicação prática da andragogia. Em sua obra *Designs for Adult Learning* foram explicitados os elementos necessários ao desenho do processo de aprendizagem para adultos, que se configuram em oito elementos: (1) preparar os aprendizes; (2) clima; (3) planejamento; (4) diagnóstico das necessidades; (5) definição dos objetivos; (6) desenho dos planos de aprendizagem; (7) atividade de aprendizagem; (8) avaliação. A descrição de cada elemento é apresentada no Quadro 1.

Quadro 01 – Elementos do processo de andragogia

Elemento do processo	Descrição
1. Preparar os aprendizes	- Ensinar o aluno a aprender (é necessário ser autodirigido para aprender em uma abordagem andragógica) - Último elemento a ser incluído (em 1995)
2. Clima	- Capacidade de transformar o ambiente de ensino de modo agradável e informal; envolve o ambiente físico (cor, acessos, toaletes, cadeiras confortáveis, boa acústica, ventilação) e o psicológico (objetivos claramente definidos, abertura para questionamentos, <i>feedbacks</i> , tolerância aos erros, respeito às diferenças)
3. Planejamento	- O planejamento de aula é mútuo, entre facilitador e aprendiz (o aluno se sente, desse modo, mais comprometido com a aprendizagem; não se deve, porém, deixar o aluno com total controle)
4. Diagnóstico das	- Capacidade de identificar os pontos que devem ser trabalhados com o aluno no

idades	so de aprendizagem
finição dos objetivos	canismo mútuo de estabelecimento dos comportamentos e conteúdos, dos nas experiências dos aprendizes
senho dos planos de dizagem	idade elaborada pelos aprendizes e pelo facilitador, no qual se busca, pelas as encontradas em seus conhecimentos, fazer uso dos métodos e nentas disponíveis, de acordo com a prontidão dos alunos
Atividade de dizagem	nicas experienciais que serão aplicadas no ensino (necessário treinar os adores para que saibam como aplicar tais técnicas, que devem ajudar o a entender como se encaixam os conhecimentos em sua rotina)
liação	ta de dados mútuos acerca de como os alunos se sentem após o processo de dizado e o que eles sentem que falta ou que não ficou claro em ser incluídos pré-testes para avaliar ganhos específicos com relação à rmance e relatórios de observadores com relação a mudanças notadas no diz

Fonte: Adaptado de Knowles, Holton III e Swanson (2009)

Cabe por fim ressaltar que alguns pesquisadores desenvolveram instrumentos para examinar a andragogia sob diferentes aspectos: definir a orientação educacional do professor, verificar a aplicação da andragogia na percepção de alunos e de professores, analisar a relação de diferentes variáveis com a preferência pelo uso da andragogia, dentre outros aspectos (HADLEY, 1975; CONTI, 1978, KERWIN, 1979; CHRISTIAN, 1982; KNOWLES, 1987; SUANMALI, 1981; LESNIAK, 1995; MCCOLIN, 1998; PINHEIRO, 1999; PERRIN, 2000; ASHLEY-BAISDEN, 2001, *apud* WILSON, 2005).

A primeira iniciativa, nesse sentido, foi feita por Hadley (1975) ao criar o *Educational Orientation Questionnaire* (EOQ), um instrumento que determina a orientação educacional no contínuo da pedagogia e andragogia dos professores. Ele criou um instrumento com 60 itens, 30 dos quais favoráveis à andragogia e 30 favoráveis à pedagogia.

Em estudo posterior, Conti (1978) criou um instrumento chamado *Principles of Adult Learning Scale* (PALS), que mensura a frequência com que o indivíduo aceita e adere aos princípios de aprendizado congruentes com o modo de ensino colaborativo.

A partir do questionário criado por Hadley (1975), Kerwin (1979) criou o *Educational Description Questionnaire* (EDQ), com o objetivo de examinar se os alunos percebiam diferenças entre as orientações pedagógica e andragógica dos educadores, além de analisar se existiam

diferenças significativas entre andragogia e pedagogia.

Os estudos de Hadley (1975) e Kerwin (1979) foram utilizados por Christian (1982 *apud* WILSON, 2005) para criar um instrumento capaz de identificar preferências dos estudantes por um ambiente pedagógico ou andragógico, que foi chamado de *Student Orientation Questionnaire* (SOQ).

O próprio Knowles (1987 *apud* WILSON, 2005) criou um instrumento chamado *The personal HRD Style Inventory*, como uma forma de ajudar educadores na sua orientação para o aprendizado de adultos. No entanto, essa ferramenta ainda não foi testada cientificamente.

Outros pesquisadores criaram instrumentos para medir de alguma forma a utilização da andragogia (SUANMALI, 1981; LESNIAK, 1995; MCCOLIN, 1998; PINHEIRO, 1999; PERRIN, 2000; ASHLEY-BAISDEN, 2001). No entanto, nenhum instrumento havia focado os elementos do processo de andragogia sugeridos por Knowles (1995). Tal instrumento foi desenvolvido somente a partir do estudo de Wilson (2005) e, dado que se entende que os elementos são uma forma de avaliar a aplicação da andragogia na prática, o instrumento desenvolvido pela autora foi escolhido como base para a presente pesquisa.

3. METODOLOGIA

A partir do objetivo de identificar qual é a percepção sobre o uso da andragogia nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração,

desenvolveu-se uma pesquisa de campo quantitativa e descritiva, utilizando-se um modelo não-experimental (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Esse tipo de estudo tem em vista entre seus propósitos, “[...] uma detalhada descrição quantitativa de um determinado fenômeno” (TRIPODI; FELLIN; MEYER, 1975, p. 64). A escolha do enfoque quantitativo deve-se ao fato de que os resultados de uma pesquisa quantitativa tendem a provar se as crenças e as proposições de um pesquisador estão próximas ou não da realidade do ambiente (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006).

Além disso, a pesquisa quantitativa permite uma medição objetiva, por meio da quantificação dos resultados obtidos (GODOY, 1995), envolvendo coleta e análise de dados numéricos e aplicação de testes estatísticos (COLLIS E HUSSEY, 2005).

Como método para responder à questão pesquisa foi realizado um estudo de enfoque quantitativo, que utiliza a medição numérica e a abordagem estatística para aprender com a maior exatidão possível os padrões de comportamento da população pesquisada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

O método escolhido foi o *survey* descritivo, a partir de uma amostra não probabilística por conveniência, determinada pela disponibilidade dos participantes (FREITAS *et al*, 2000) e composta por alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração das universidades mais bem avaliadas pela CAPES, no estado de São Paulo: a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-EAESP-FGV) (CAPES, 2010b). A escolha específica do público de pós-graduação *stricto sensu* foi feita por dois motivos. O primeiro, relacionado à escolha do foco em pós-graduação, é que um aluno que escolhe um curso de pós-graduação já é um adulto do ponto de vista psicológico e, portanto, está inserido no público a que se aplica a andragogia. O segundo, relacionado ao foco no *stricto sensu*, decorre do fato de estes alunos terem maior chance de se tornarem futuros professores o que torna relevante indagar se eles já tiveram contato

com abordagens andragógicas no seu próprio aprendizado.

Assim, a amostra foi constituída por 84 alunos de pós-graduação em Administração da FEA-USP e por 55 alunos de pós-graduação em Administração da EAESP-EAESP-FGV—um total de 139 estudantes.

O instrumento de coleta foi um questionário estruturado e impresso composto por duas partes e aplicado presencialmente com a participação de pelo menos um dos pesquisadores. Conforme será explanado abaixo, a primeira parte contém a Escala dos Elementos do Processo de Andragogia de Wilson (2005) e a segunda, dados descritivos.

A Escala dos Elementos do Processo de Andragogia de Wilson (2005) consta de 22 variáveis, agrupadas em seis dimensões (Objetivos de Aprendizagem, Estabelecimento do Clima, Avaliação, Preparação dos Alunos, Desenho da Experiência de Aprendizagem e Atividades de Aprendizagem). A referida escala foi aplicada para se conhecer o grau de concordância que cada indivíduo atribui à aplicação das variáveis dos elementos do processo de andragogia no seu cenário de aprendizagem. Os dados descritivos subordinam-se ao objetivo de caracterizar a composição da amostra e compreendem: 1) sexo; 2) idade; 3) nível acadêmico; e 4) experiência anterior como professor.

Dessa maneira, a Escala dos Elementos do Processo de Andragogia foi operacionalizada por intermédio de uma escala de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

A escala encontrava-se apenas em inglês, o que tornou necessária uma tradução reversa (*back translation*) para o português, feita com o auxílio de pesquisadores que possuem domínio de ambas as línguas e que conhecem do tema aqui estudado, conforme sugerem Mallinckrodt Wang (2004).

Elaborado o questionário, foi realizado um pré-teste. Segundo Malhotra (2001, p. 290) “[...] o pré-teste se refere ao teste do questionário em uma pequena amostra de entrevistados, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais”. Nesse sentido, o questionário foi submetido a dois pré-testes com cinco e três estudantes de mestrado da FEA-USP, buscando analisar dificuldades por

dos alunos quanto à linguagem, às instruções, ao formato, à compreensão da escala, dentre outras dificuldades potenciais. Assim, após os dois pré-testes, o questionário, submetida pequenas modificações foi considerado apto para a coleta de dados.

A coleta de dados ocorreu em diferentes salas de aula de ambas as universidades selecionadas, e efetuou-se da seguinte maneira: 1) realização de um breve relato padronizado sobre a pesquisa e o questionário; 2) entrega do questionário aos estudantes; e 3) recolhimento dos questionários após o preenchimento, que teve uma duração média de 10 minutos. Cuidados éticos foram devidamente considerados durante a coleta. Todos os pesquisadores seguiram o mesmo protocolo na aplicação da pesquisa, não tendo havido nenhum

tipo de coerção sobre o respondente ou promessas de recompensas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados com os *softwares* estatísticos SPSS 15.0 (*Statistical Package for the Social Science*) e SYSTAT 12.0. Depois dos procedimentos de valores omissos, detecção de *outliers* e da normalidade das variáveis, a amostra permaneceu em 139 observações, sendo considerada apta para iniciar as análises estatísticas.

4.1 Caracterização da amostra

Com relação à caracterização da amostra, na Tabela 1, observa-se que o maior percentual da amostra são alunos de mestrado (62,6%) da EAESP-FGV (69,1% dos mestrandos).

Tabela 1 – Distribuição de frequência quanto à escola e nível acadêmico

acadêmico	Escola		
	USP	EAESP-FGV	Total
Graduação			
Mestrado			

Fonte:

Ainda é pertinente assinalar que, de uma forma geral, houve predominância de respondentes do gênero masculino (61,9%), sendo que essa incidência foi maior entre os alunos da EAESP-FGV (65,5% de homens) do que entre os alunos da FEA-USP (59,5% de homens). Já o gênero feminino apresentou um percentual de 38,1%, sendo ligeiramente maior na FEA-USP (40,5% de mulheres) do que na EAESP-FGV (34,5% de mulheres).

4.2 Validade e confiabilidade do instrumento

Foi realizada uma análise fatorial exploratória de validade de construto (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006) a fim de determinar como se agrupavam as variáveis da escala dos elementos (fatores) de andragogia. Tal como no estudo de Wilson (2005), usou-se o método de componentes principais, rotação oblíqua (*Oblimin*) e a extração de fatores com autovalor acima de um.

A respeito da retenção das variáveis em cada fator, utilizaram-se os critérios do estudo de Wilson (2005), os quais se caracterizam por ter: (1) cargas fatoriais de 0,40 ou mais e (2) cargas cruzadas (situação em que a variável possui cargas fatoriais acima de 0,30 em dois ou mais fatores). Adicionalmente, para que os dados tivessem uma melhor adequação, agregou-se como complemento, mais um critério para a permanência do fator emergente: (3) nenhum fator com menos de três variáveis (COSTELLO; OSBORNE, 2005).

A fim de assegurar confiabilidade dos fatores resultantes da escala, os dados foram submetidos ao teste Alfa de Cronbach. Hair *et al.* (1999:767) assilalam que “valores entre 0,60 e 0,70 são considerados o limite inferior de aceitabilidade”. Dessa maneira, o mencionado teste teve como resultado um Alfa de Cronbach de 0,89 para o construto dos elementos de andragogia no contexto brasileiro. A tabela 2 apresenta os fatores resultantes e seus respectivos Alfas.

Tabela 2 - Análise fatorial exploratória dos elementos de andragogia

Variáveis	Fatores			
Q10. Os professores e o aluno negociam os objetivos da aprendizagem.				
Q15. Os alunos são encorajados a definir conjuntamente como aconteceria a sua aprendizagem nas aulas.				
Q12. Os professores solicitaram sugestões dos alunos a respeito dos objetivos de aprendizagem.				
Q16. Instrumentos de avaliação foram usados para ajudar os professores e eu a trabalharmos em conjunto na identificação das minhas necessidades de aprendizagem.				
Q11. Os alunos foram encorajados a estabelecer seus próprios objetivos individuais de aprendizagem.				
Q17. Existem formas de definir de forma colaborativa quais atividades de aprendizagem serão usadas.				
Q14. Os alunos e os professores se tornaram parceiros ao estabelecerem os objetivos de aprendizagem.				
Q13. Eu tive flexibilidade para projetar minha experiência de aprendizagem (atividades, trabalhos, etc.).				
Q7. O clima nesta experiência de aprendizagem pode ser bem descrito como colaborativo.				
Q6. Os alunos foram amplamente parceiros com os professores na sua experiência de aprendizagem.				
Q9. Os professores desenvolveram uma forte conexão com os alunos nesta experiência de aprendizagem.				
Q8. Os professores atuaram como um recurso valioso para o meu aprendizado durante esta experiência de aprendizagem.				
Q21. Os métodos de avaliação usados durante as aulas estão de acordo com minhas necessidades.				
Q22. Os métodos de avaliação me ajudam a diagnosticar minha necessidade de aprofundar meu aprendizado.				
Q20. Os métodos usados para avaliar meu aprendizado na experiência de aprendizagem são apropriados.				
Q3. O modo como fui preparado para esta experiência de aprendizagem me deu confiança que precisava.				
Q1. Os passos seguidos para me preparar para o processo de aprendizagem foram suficientes.				
Q2. O modo como as responsabilidades do aluno foram esclarecidas foi apropriado para esta experiência de aprendizagem.				

Fonte: coleta de dados

A Tabela 2 também apresenta os quatro fatores, aqui definidos como elementos resultantes da aplicação da escala de Wilson (2005) no contexto brasileiro. Cabe salientar ainda que a variância explicada acumulada para os quatro fatores foi de 55,19%, que Hair *et al.* (1999) consideram como satisfatória.

Assim, o primeiro elemento denominou-se Objetivos e Recursos do Plano de Aprendizagem, que reúne dois dos elementos da escala de Wilson

(2005), Formulação de Objetivos de Aprendizagem e Desenho do Plano de Aprendizagem. Com esse nome pretende-se descrever as características latentes do elemento encontrado. Ao se referirem a esse procedimento, Hair *et al.* (1999:114) afirmam que “é possível dar um nome lógico que represente a natureza subjacente dos fatores, facilitando assim a apresentação e compreensão da solução fatorial”. Pode-se, afinal, inferir desse resultado que os

alunos negociam com o professor o que deverá ser aprendido, levando em conta como limitação os recursos necessários para atingir uma boa aprendizagem.

O segundo elemento foi denominado Estabelecimento do Clima, mantendo-se o nome original. Assim, foram retiradas, segundo os critérios anteriormente assinalados, duas variáveis das seis que o elemento da escala original continha. Foram elas: “os professores e eu trabalhamos em conjunto para me preparar para esta experiência de aprendizagem” e “houve uma quantidade adequada de diálogo com os meus professores a respeito das minhas necessidades de aprendizagem”. Dessa forma, na percepção dos alunos, se estabeleceu um clima de parceria e conexão com os professores na experiência de aprendizagem.

O terceiro elemento, Avaliação, agrupou três variáveis como na escala de Wilson (2005). Os alunos percebem que os métodos de avaliação utilizados auxiliam na identificação das necessidades de aprendizado, bem como na avaliação da experiência de aprendizagem.

O quarto elemento, denominado Preparação dos alunos, manteve as três variáveis da escala de Wilson (2005). Neste elemento os alunos percebem, portando, que o modo de preparação para a experiência de aprendizagem foi adequado e suficiente, incluindo as próprias responsabilidades dos alunos nesse processo.

Por fim, deve-se indicar que o elemento Atividades de aprendizagem, não se apresentou na pesquisa. Por um lado, é possível considerar que o elemento, por conter somente duas variáveis, não possibilitou uma adequação dos dados. Essa posição é corroborada por Costello e Osborne (2005), os quais comentam que um fator (elemento) deve possuir no mínimo três variáveis

como recomendação de aprimoramento da análise fatorial exploratória. Por outro lado, também é possível considerar que o elemento não emergiu em razão do contexto brasileiro em que a pesquisa foi aplicada (ou seja, os alunos brasileiros não percebem a aplicação de técnicas experienciais no ensino).

4.3 Análises específicas do estudo

A fim de avaliar se as variáveis gênero, idade, nível acadêmico (mestrado/ doutorado), experiência anterior como professor e escola (FEA-USP/ EAESP-FGV) influenciavam na percepção da utilização de andragogia, foi realizado o teste de Qui-quadrado para cada uma das 18 variáveis remanescentes da análise fatorial. Esse teste foi realizado em função de o estudo apresentar variáveis não normais. O Teste Kolmogorov-Smirnov confirmou a distribuição não normal em todas as variáveis das duas escalas, uma vez que os valores tiveram em sua totalidade $p < 0,05$.

A seguir, apresentam-se os casos em que houve influência estatisticamente significativa ao nível $p < 0,05$ nas variáveis, quanto à percepção do uso da andragogia.

Como se pode observar na Tabela 3, a variável Escola parece influenciar a percepção sobre a utilização de instrumentos de avaliação para ajudar professor e aluno a identificarem as necessidades de aprendizagem (Q4). Essa diferença é estatisticamente significativa ao nível de $p < 0,05$. De maneira geral, observa-se que os respondentes se concentram em uma percepção mais discordante a respeito da aplicação dessa atividade (33,1%). Os alunos da FEA-USP discordam na sua maioria (35,8%), diferentemente dos estudantes da EAESP-FGV, que se agrupam mantendo uma posição mais imparcial a respeito da aplicação da atividade em questão (30,9%).

Tabela 3 – Frequência de escola e variáveis de andragogia

Variável*	Escola		Total	n
	FEA-USP	EAESP-FGV		
Instrumentos de avaliação foram utilizados para ajudar os professores e eu a trabalhar em conjunto na identificação das minhas necessidades	4	5,4	9,4	2
	8	10,1	18,1	
	4	4,9	9,2	
	7	8,6	15,8	

de aprendizagem.

Total

Notas: *A letra Q acompanhada de um número na variável, refere-se à variável da Tabela 1. ** Refere-se às categorias do questionário as quais vão de 1- Discordo totalmente até 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Coleta de dados.

Na Tabela 4, nota-se que a variável Nível acadêmico (mestrado/ doutorado) parece influenciar a percepção sobre o fato de alunos e professores se tornarem parceiros ao estabelecerem os objetivos de aprendizagem (Q7), sobre se os métodos de avaliação usados durante as aulas estão de acordo com suas necessidades (Q13) e sobre se os métodos de avaliação ajudam os alunos a diagnosticar a necessidade de aprofundar seu aprendizado (Q14). Observa-se que as diferenças são estatisticamente significativas ao nível de $p < 0,05$.

Com relação a Q7, há uma maior imparcialidade nos dois grupos (34,5%), mas os doutorandos

(44,2%) são mais imparciais do que os mestrandos (28,7%) na realização dessa atividade.

Com relação a Q13, de forma geral, existe uma maior concordância na aplicação dessa atividade (37,4%). Essa tendência se mantém concentrada nos mestrandos (44,8%), ao passo que os doutorandos mantêm uma maior imparcialidade com relação à aplicação da atividade. Finalmente, em relação a Q14, há uma maior concordância com a aplicação da atividade (36,1%), devendo-se assinalar que os mestrandos mantêm essa tendência de concordância (42,5%), ao passo que os doutorandos apresentam majoritariamente uma posição mais imparcial (34,6%).

Tabela 4 - Frequência de nível acadêmico e variáveis de andragogia

Variável*	Nível acadêmico		Total	χ^2 S p<1
	Mestr.	Doutor		
(Q7) Os alunos e os professores tornaram parceiros ao estabelecerem objetivos de aprendizagem.				0,1
(Q13) Os métodos de avaliação usados durante as aulas estão de acordo com minhas necessidades.				0,1
(Q14) Os métodos de avaliação ajudam a diagnosticar as necessidades de maiores aprendizagens.				0,1
Total por variável				

Notas: *As letras Q acompanhadas de um número nas variáveis, referem-se às variáveis da Tabela 1.** Refere-se às categorias do questionário as quais vão de 1- Discordo totalmente até 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Coleta de dados.

A partir da Tabela 5, observa-se que a variável Gênero parece influenciar a percepção sobre o fato de os professores terem solicitado sugestões aos alunos a respeito dos objetivos de aprendizagem (Q3) e o fato de os alunos e os professores se tornarem parceiros ao estabelecerem os objetivos de aprendizagem (Q7). Essas diferenças são estatisticamente significativas, com $p < 0,05$. A respeito de Q3, de forma geral, houve maior discordância na aplicação dessa atividade (31,7%), mantendo-se

essa concentração no gênero feminino (47,2%). No tocante ao gênero masculino, a concentração das respostas manteve uma posição mais imparcial (30,2%).

Por fim, com relação a Q7, houve uma imparcialidade levemente maior na sua aplicação, mantendo-se essa concentração de imparcialidade no gênero masculino (39,5%). Já o gênero feminino se concentrou, na sua maioria, em torno de uma posição discordante na aplicação da atividade em questão (37,7%).

Tabela 5 - Frequência de gênero e variáveis de andragogia

Variável*	Gênero		Total	p < 0,05
	masculino	feminino		
Os professores solicitaram sugestões aos alunos a respeito dos objetivos de aprendizagem.	8	2	3	15
	1	2	7	
	2	6	3	
	8	3	5	
	1	7	2	
Os alunos e os professores se tornaram parceiros ao estabelecerem os objetivos de aprendizagem.	1	3	4	16
	7	7	9	
	5	4	5	
	4	9	0	
	3	7	2	
por variável	0	0	0	

Nota: *As letras Q acompanhadas de um número nas variáveis, referem-se às variáveis da Tabela 1. ** Refere-se às categorias do questionário as quais vão de 1 - Discordo totalmente até 5 – Concordo totalmente.

Fonte: Coleta de dados.

Quanto às variáveis Idade e Experiência anterior como professor, não se constatou que influenciasses a percepção do uso da andragogia, pois as diferenças, nesse caso, não são estatisticamente significativas ao nível $p < 0,05$.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi identificar a percepção de alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração mais bem avaliados no estado de São Paulo, quando à utilização da andragogia.

Devido ao alto grau de validade e confiabilidade da escala de mensuração do uso da andragogia desenvolvida e aplicada nos Estados

Unidos, considerou-se adequada a utilização dessa mesma escala no contexto brasileiro.

Por meio da pesquisa aplicada ao contexto brasileiro e à luz dos instrumentos propostos por Knowles, Holton III e Swanson (2009) e Wilson (2005), foi possível identificar a aplicação da andragogia na EAESP-FGV e na FEA-USP.

Quatro elementos emergiram a partir da Análise Fatorial Exploratória. Os alunos percebem a emergência de um processo de preparação, de estabelecimento de um clima colaborativo, de estabelecimento de objetivos e de avaliação contínua da aprendizagem.

O fato de os alunos não terem percebido o uso de técnicas experienciais de aprendizagem nas escolas, pode estar indicando que os professores

não estão facilitando a aproximação entre o conhecimento e a experiência vivencial dos alunos, conforme argumentam Forrest III e Peterson (2006). Nesse caso, cabe às escolas treinar e estimular o desenvolvimento de professores para a aplicação de técnicas experienciais.

À luz dos objetivos secundários do estudo, destacou-se, na percepção do uso de andragogia, a influência do nível acadêmico. Em relação aos mestrandos, há maior discordância quanto às parcerias com professores para estabelecimento de objetivos de aprendizagem. Por outro lado, há maior concordância quanto à existência de métodos adequados de avaliação, usados durante as aulas. Também há maior concordância quanto aos métodos de avaliação utilizados para diagnosticar a necessidade de aprofundar o aprendizado. Para as três variáveis destacadas, a percepção dos doutorandos se concentra na imparcialidade, ou seja, não concordam nem discordam.

É importante ressaltar que a idade e o fato de o aluno ter ou não uma experiência anterior como professor não resultaram em diferenças significativas na percepção do uso da andragogia. Os resultados de estudos anteriores reforçam a conclusão de que a idade não parece influenciar na percepção da andragogia (HADLEY, 1975; KERWIN, 1979; PERRIN, 2000; ASHLEY-BAISDEN, 2001). Não se identificaram estudos que explorassem a experiência anterior como professor para que se pudessem comparar os resultados.

Como limitações do estudo deve-se indicar o fato de não se poder generalizar os resultados para todo o universo de pós-graduação *stricto sensu*, dadas as próprias limitações do método.

Na área da andragogia há espaço para pesquisas futuras, notadamente no contexto brasileiro. Seria válido realizar uma pesquisa longitudinal, para que fosse possível acompanhar a evolução do uso da andragogia no país.

Além disso, seria oportuno estender a amplitude da pesquisa para outras escolas brasileiras de negócios e outros cursos, para verificar possíveis diferenças. Outra possibilidade de estudo futuro é inserir novas variáveis no instrumento de pesquisa utilizado, para, através de

uma análise fatorial exploratória e confirmatória, identificar os demais elementos propostos por Knowles (1995).

Também seria oportuno complementar o instrumento de pesquisa, de forma a identificar os demais elementos propostos por Knowles (1995). Além disso, pode-se analisar a influência de outras variáveis, como etnia, religião e linha de pesquisa (Administração Geral, *Marketing*, Finanças, entre outros), na percepção do uso da andragogia. Por fim, analisar o impacto da andragogia na satisfação dos alunos e no grau de conhecimento adquirido também poderia contribuir para ampliar esse campo de conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

ASHLEY-BAISDEN, D. *The effects of age in adult learner's preferences for instructional delivery*. Denver: The University of Denver, 2001.

CAPES. *Ferramenta de dados georreferencial – GEOCAPES*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/estatisticas>>. Acesso em: 17 jul. 2010a.

CAPES. *Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos*. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2010b.

CHRISTIAN, A. C. *A comparative study of the andragogical-pedagogical orientation of military and civilian personnel*. Oklahoma: Oklahoma State University, 1982.

CONNER, M. L. “*Andragogy and Pedagogy*”. Disponível em <<http://agelesslearner.com/intros/andragogy.htm>>. Acesso em 1 jul. 2010.

CONTI, G. *Principles of Adult Learning Scale: an instrument for measuring teacher behavior related to the collaborative teaching-learning mode*. Dekalb: Northern Illinois University, 1978.

COSTELLO, A. B.; OSBORNE, J. W. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most of your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 10, n.7, p. 1-9, 2005.

DAVENPORT, J.; DAVENPORT, J. A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, v. 35, n. 3, p. 152-159, 1985. <<http://dx.doi.org/10.1177/0001848185035003004>>.

DEAQUINO, C. T. E. *Como Aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FORREST III, S. P.; PETERSON, T. O. It's Called Andragogy. *Academy of Management Learning & Education*, v. 5, n. 1, p. 113-122, 2006. <<http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2006.20388390>>.

GIBB, J. R. Learning theory in Adult Education. In: KNOWLES, M. S. (Org.) *Handbook of Adult Education in United States*. Washington: Adult Education Association of the USA, 1960.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HADLEY, H. *Development of an instrument to determine adult educator's orientation: andragogical or pedagogical*. Boston: Boston University School of Education, 1975.

HAIR, JR. J. E. *et al. Analisis multivariate*. 5. ed. Madrid: Prentice May Iberia, 1999.

HOLTON III, E. F.; WILSON, L. S.; BATES, R. Toward development of a generalized instrument to measure andragogy. *Human Resource Development Quarterly*, v. 20, n. 2, p., 2009.

HOULE, C.O. *The Design of education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

IBGE. *Síntese de Indicadores da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

KERWIN, M. *The relationship of selected factors to the educational orientation of andragogically - and pedagogically - oriented educators teaching in four of North Carolina's two year college*. Raleigh: North Carolina State University, 1979.

KNOWLES, M. S. *Designs for Adult Learning*. Alexandria. American Society for Training and Development, 1995.

KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Engewood Cliff. New Jersey: Cambridge, 1980.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. *Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LESNIAK, S. *Active Learning and other teaching activities as perceived by part-time faculty and students in a professional degree program designed for adult learners*. La Verne: University of La Verne, 1995.

LINDEMAN, E. *The Meaning of Adult Education*. Nova York: New Republic, 1926.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MALLINCKRODT, B.; WANG, C. H. Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: A Chinese version of the experiences in close relationships scale. *Journal of Counseling Psychology*, v. 51, n. 3, p. 368-379, 2004. <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.3.368>>.

MCCOLIN, E. *Faculty and student perceptions of teaching styles: do teaching styles differ for traditional and nontraditional students?* Mississipi: University of Southern Mississipi, 1998.

MCGREGOR, D. *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill, 1960.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

PERRIN, A. *The fit between Adult Learner Preferences and the theory of Malcom Knowles*. Kansas: University of Kansas, 2000.

PINHEIRO, S. *Perceptions versus preferences: adult international students teaching-learning experiences in an american university*. Michigan: Michigan State University, 1999.

SAMPIERI R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SUANMALI, C. *The core competencies of andragogy*. Columbia: Columbia University Teachers College, 1981.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. *Análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

WILSON, L. *A test of andragogy in a post-secondary educational setting*. Dissertation (Ph. D) – The School of Human Resource Education and Workforce Development Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana, 2005.

ZMEYOV, S. Andragogy: origins, developments and trends. *International Review of Education*, v. 44, n. 1, p. 103-108, 1998. <<http://dx.doi.org/10.1023/A:1003107931006>>.

