

Artigo Original

De “Mãos Dadas”: Andragogia e Aprendizagem Ativa no Contexto da Docência Universitária

“Hand in Hand”: Andragogy and Active Learning in the Context of University Teaching

Cecília Oderich¹

1. Mestre e Doutora em Administração (PPGA/UFRGS). Especialista em Dinâmica dos Grupos (SBDG/FATO). Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, PR.

cecilia.oderich@unioeste.br

Palavras-chave

Andragogia
Aprendizagem ativa
Docência universitária

Keywords

Active learning
Andragogy
University teaching

Resumo: Pode-se pensar em referenciais de educação historicamente autocráticos mas, desde a antiguidade, encontramos exemplos de professores que estimulavam o pensamento crítico e a postura ativa dos aprendentes. O artigo, que se constitui como ensaio teórico, apresenta um panorama sobre as alternativas de abordagens educacionais tendo em vista a aprendizagem de qualidade. Ambas as abordagens, andragógica e pedagógica são aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem, mas infere-se a priorização da andragogia no contexto universitário. Importante considerar as especificidades do modo de aprender do adulto, além do perfil docente, do contexto e do conteúdo, em movimentos processuais e dinâmicos. A andragogia se desenvolve na *produção de sentido*, diretamente conectada à aprendizagem ativa e requerendo comprometimento das partes envolvidas no processo. A potência da atuação docente se constrói na trajetória de busca por reflexão e postura inovadora, aplicando com consistência metodologias ativas e desenvolvendo competências técnicas, conceituais, humanas e relacionais.

Abstract: One can think of historically autocratic educational references, but, since antiquity, we have found examples of teachers who stimulated critical thinking and the active attitude of learners. The article, which constitutes a theoretical essay, presents an overview of the alternatives of educational approaches with a view to quality learning. Both andragogic and pedagogical approaches are applicable to the teaching-learning process, but it is inferred that andragogy prioritization in the university context. It is important to consider the specificities of the adult's way of learning, in addition to the teaching profile, context and content, in procedural and dynamic movements. Andragogy develops in the production of meaning, directly connected to active learning and requiring commitment from the parties involved in the process. The power of teaching performance is built on the search for reflection and innovative stance, consistently applying active methodologies and developing technical, conceptual, human and relational skills.

Artigo recebido em: 21.10.2020

Aprovado para publicação em: 04.11.2020

INTRODUÇÃO

Vivemos uma conjuntura de desafios, e a educação passa pela precipitação de grandes transformações, especialmente a partir da pandemia mundial em 2020. Em um contexto de crise, novas necessidades, pesquisas, debates e conflitos, precipitam-se as mudanças. Para além da questão dos recursos tecnológicos, a discussão que se propõe é sobre as alternativas de abordagens educacionais possíveis aos docentes e sobre a aprendizagem de qualidade.

Há cerca de 10 anos, uma amiga professora me mostrou uma imagem que ilustrava uma aula da Idade Média, onde havia o professor em uma espécie de púlpito, e os alunos sentados, ouvindo, e comentou que

“na educação pouco havia mudado, ainda”. Aquela fala me marcou e foi mais um estímulo aos esforços de qualificar o meu trabalho como educadora. Este artigo sintetiza, em parte, as reflexões presentes nesta trajetória.

Podemos pensar em uma educação historicamente mais autocrática, “de cima para baixo”. Mas, desde a antiguidade encontramos, também, exemplos de professores filósofos renomados que aplicavam abordagens priorizando o diálogo, a contextualização através de estudos de caso, estimulando o pensamento crítico e a postura ativa dos aprendentes.

Há a expectativa coerente de que o professor detenha conhecimentos específicos maiores do que os acadêmicos naquilo que se propõe a ensinar, mas, isso não implica, necessariamente, em uma postura “de cima para baixo”. É preciso discutir o processo de ensino-aprendizagem considerando os objetivos e o conteúdo, o contexto e o perfil dos protagonistas do processo, tanto estudantes, quanto docente(s).

Conforme Castanho (2000, p. 88), é preciso pensar em um ensino criativo, “um novo paradigma emerge no bojo dos velhos paradigmas”. Por mais que a andragogia não seja nova, ganha força, visibilidade e aplicabilidade no contexto atual, revitalizando o valor da aprendizagem ativa. É preciso discutir sobre as diferenças da andragogia em relação à pedagogia, sobre o perfil docente e as especificidades do modo de aprender do adulto.

Neste artigo, parte-se do princípio de que ambas as abordagens, andragógica e pedagógica são válidas, uma vez que são aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem; mas infere-se que, especialmente no contexto universitário, é importante a priorização e qualificação da abordagem andragógica, tanto quanto possível em cada caso, estimulando a autonomia dos acadêmicos. A autonomia está diretamente relacionada à aprendizagem ativa e à recorrente expressão *aprender a aprender*.

A andragogia se desenvolve no sentido do que é pensado, descoberto e construído pelo estudante. Assim, a reflexão proposta se pauta na discussão da questão: *qual a relação entre a aprendizagem ativa e a andragogia, especialmente no contexto da docência universitária?* Para tanto, o texto objetiva apresentar a conceituação de andragogia e pedagogia e refletir sobre a conexão da andragogia com a aprendizagem ativa, no âmbito da docência universitária.

A pesquisa bibliográfica foi direcionada no sentido de apresentar um panorama sobre o tema, observando a credibilidade das fontes, permitindo dimensionar e qualificar a questão em estudo. “Implica seleção, leitura e análise de textos relevantes ao tema” (ROESCH, 2007, p. 106). Assim, o trabalho se constitui como um ensaio teórico de natureza qualitativa, sendo a autora parte subjetiva da análise, permeada pela experiência docente de quase duas décadas.

CONCEITUANDO ANDRAGOGIA E PEDAGOGIA

Na antiguidade, temos exemplos de mestres conhecidos, a exemplo de Confúcio (551-479 a.C.), Sócrates (469-399 a.C.), Platão (428-348 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), que trabalhavam principalmente com um público adulto, aplicando exercícios de perguntas e respostas e, pode-se dizer, através de *estudos de caso*, recorrendo à descrição de situações e parábolas, em busca de soluções e ensinamentos. As perguntas dirigidas ao aprendiz consideravam sua experiência e seu contexto, reconhecendo-o como um ser pensante, capaz de tirar conclusões e tomar decisões (SANTANNA, 2013; KNOWLES, 2009).

Segundo Santanna (2013), a educação, como a entendemos hoje, nasceu na Grécia, por volta do século V a.C. Sócrates fazia analogia da maiêutica com o processo de parto, alegando que da mesma maneira que

sua mãe, que era parteira, dava a luz às crianças, ele era parteiro de homens, fazia nascer o conhecimento que já estava dentro das pessoas, ou despertava um canal através da dialética para buscar o conhecimento, ainda que fosse a consciência da ignorância. Já em Roma, segundo Knowles (2009), havia a retórica: eram apresentados desafios e os membros do grupo precisavam declarar sua posição e, então, defendê-la. Ou seja, percebe-se presente o convite ao raciocínio, à reflexão e à expressão, com liberdade, investigação e adaptação do conhecimento ao contexto do aprendiz.

No século XX, as diferenças de aprendizagem entre crianças e adultos começaram a ser sistematizadas a partir dos estudos de Eduard C. Lindeman (1885-1953) em seu livro *O Significado da Educação de Adultos* (1926). No século XXI, surge nos EUA o pensamento de Malcolm Knowles (1913-1997), criticando que adultos sejam ensinados como se fossem crianças (SANTANNA, 2017).

A etimologia da palavra *pedagogia* vem da junção de duas palavras gregas: *paid*, que significa criança e *agogus*, que significa guia, líder, condutor. Andragogia também tem raiz no grego, no caso em *andrás*, que significa homem, não sendo equivalente à palavra ‘adulto’, tampouco uma palavra para designar ‘gênero humano’, que é *anthrópino fýlo*. Santanna (2013) afirma que há um equívoco etimológico no uso da palavra, introduzida por Alexander Kapp em 1833, em seu livro intitulado *Ideias Educacionais de Platão*. Ainda assim, usa-se a palavra *andragogia* em referência a um caminho educacional que busca compreender o adulto, um ser humano em sua especificidade de aprendizado.

Segundo Knowles (2009), “a pedagogia é a arte e a ciência de ensinar às crianças” e, a andragogia, “a arte e a ciência de orientar o adulto a aprender” (p. 66), sendo um modelo processual de aprendizagem centrado no participante, considerando as necessidades e experiências individuais na construção dos objetivos de cada programa.

Knowles (2009) apresenta oito elementos do processo da andragogia que o facilitador pode combinar em suas ações educativas: preparar o aprendiz; estabelecer um clima que favoreça a aprendizagem; criar um mecanismo para o planejamento mútuo; diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; formular os objetivos do programa (o conteúdo) de acordo com as necessidades; desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; conduzir essas experiências com técnicas e materiais adequados; avaliar os resultados da aprendizagem, realizando, assim, um novo diagnóstico. Para que a andragogia ocorra, é preciso haver consciência e compromisso compartilhado entre docente e aprendiz, além de comunicação clara e efetiva. Por isso, o ponto crítico é a construção de um bom relacionamento interpessoal entre as partes, nutrindo empatia, cuidado não possessivo, estima, confiança e respeito.

Knowles (2005), ao apresentar a *teoria de aprendizagem de adultos*, afirmou que a motivação do adulto é centrada na vida, nas suas necessidades e interesses e que, em geral, este público tem necessidade de se autodirigir. Os princípios que orientam o modo de aprender do adulto definem a necessidade de o professor/facilitador atualizar em tempo real seu plano de aula, tendo o aluno como o foco do seu objetivo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é preciso considerar o perfil do aprendiz e do docente, as diferenças situacionais e os objetivos e propósitos de aprendizagem, mas, em geral, as crianças não têm (ou têm menos) experiência sobre o conteúdo a ser desenvolvido, sendo um público diferente do adulto. Segundo Schmit (2016), no caso das crianças, o aprendizado via de regra é direcionado, e os órgãos públicos orientam, através de regulamentação, quais os conteúdos a serem estudados, assim como no caso do adulto não alfabetizado e que não possui experiência correlata ao conteúdo, o que pode requerer a abordagem pedagógica, com aula mais expositiva, enquanto a andragogia despolariza o ensino, aproveitando as experiências e o contexto do aprendiz.

Observa-se que, na relação de ensino-aprendizagem, o *comprometimento dos agentes* é fundamental para a qualidade do processo. Assim, infere-se que pode haver mudança gradativa da abordagem aplicada, ou um movimento dinâmico de fronteira entre as abordagens pedagógica e andragógica, prevalecendo uma ou outra em diferentes momentos, com flexibilidade, considerando o conteúdo, o contexto e o perfil dos agentes envolvidos.

ANDRAGOGIA E APRENDIZAGEM ATIVA

As Instituições de Ensino Superior (IES), predominantemente, atendem a um público no início da adultidade. Santanna (2017) alega que o estudante, ao entrar no curso superior, ainda traz consigo diferentes graus de dependência, daí a importância de “conversar com os nossos alunos” (p. 23), dialogando, utilizando histórias, casos e experiências reais que ilustrem o uso do conhecimento. O professor que pretende avançar no sentido da andragogia pode buscar a postura de facilitador, com consistência, apresentado aulas bem preparadas, orientações de leituras, estudos de caso, perguntas, elaborando estímulos e fazendo a mediação da aprendizagem em tom colaborativo. Para tanto, como já explicitado, é preciso boa comunicação, interação e domínio do conteúdo a ser desenvolvido.

Gomes e Mota (2019) defendem ser possível envolver os estudantes em sala de aula, fazendo com que eles sejam ativos no processo de aprender, em vez de ficarem apenas ouvindo e fazendo anotações daquilo que o professor fala, passivamente. A chamada *metodologia ativa* é o que propicia a *aprendizagem ativa*, e carrega em si uma concepção pautada no processo de ação-reflexão-ação, que pode ser estimulada através de projetos variados, a exemplo da extensão junto à comunidade, de experimentos em laboratório, estudos orientados, pesquisas, atividades coletivas buscando soluções para problemas. O processo de desafiar o aprendiz é importante.

Assim, podemos dizer que a quase ausência de propostas que impliquem atividades desafiantes para os alunos é o que empobrece o trabalho na sala de aula. Portanto, processo ativo é aquele no qual o professor envolve os estudantes, fazendo com que eles participem ativamente, levando-os a desenvolver conceitos e a contextualizar sobre o que estão aprendendo (GOMES E MOTA, 2019, p. 8).

Em síntese, Gomes e Mota (2019) apresentam alguns elementos para o processo de ensino-aprendizagem ativo: a estratégia da problematização, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em pesquisa, utilizando-se métodos como mapas conceituais, estudos de caso, construção de portfólio, tempestade de ideias, uso frequente de questionamentos em aula e táticas de organização de ideias.

Aprendizagem ativa, relacionada a experiências, demonstrações, simulações e aplicação do aprendido: tem muito mais eficiência do que só a apresentação do conteúdo. Pode-se constatar, portanto, a importância de utilizar a simulação e a problematização de situações no contexto de aprendizagem, para tornar o processo mais efetivo (GOMES E MOTA, 2019, p. 30).

A aprendizagem de adultos, portanto, tem conexão direta com a aprendizagem ativa, uma vez que se pretenda superar conceitos estáticos de inteligência e as limitações padronizadas da educação convencional. Difere da educação aos moldes de linha de produção, em que cada ano há uma repetição didática. Em alusão

a este referencial de educação, Nicolini (2003) alerta para evitar a reprodução de modelos de “fábricas de administradores”, por exemplo, no caso do curso de Administração.

Segundo Knowles (2009, p. 122), “o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidade”. Assim, infere-se que a busca por estímulos e métodos que orientem e incentivem a aprendizagem ativa está intrinsecamente relacionada à andragogia. Pode-se iniciar o processo educacional no modelo pedagógico mais diretivo e, na sequência, gradativamente pender para o andragógico, buscando estimular a autonomia dos acadêmicos através, por exemplo, de leituras orientadas, casos a serem solucionados, projetos de pesquisa e extensão, debates, exercícios e vivências em grupo. Na aprendizagem ativa o educando assume o protagonismo e, presume-se, consegue perceber mais claramente o sentido do que aprende.

A abordagem andragógica e a aprendizagem ativa fazem lembrar da *produção de sentido* do teórico organizacional Karl Weick (1995) que, nos estudos organizacionais, considera os processos dinâmicos, quando limites, margens ou fronteiras não ficam bem definidos entre a objetividade, com maior determinismo e previsibilidade, e a subjetividade, com construções sociais fluidas. A base da produção de sentido é a *representação*, individual; a *seleção*, que ocorre a partir do coletivo, das testagens das representações individuais; e a *retenção*, que são os resultados capturados a partir da repetição e da interação, a reorganização interna da informação no sistema de retenção. A invenção seria o resultado da produção de sentido, enquanto a interpretação pode levar à descoberta (WEICK, 1995).

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O docente que se propõe a aplicar as metodologias ativas e a andragogia tende a se sentir desafiado, uma vez que teve em sua própria trajetória referenciais pedagógicos tradicionais. O perfil do aprendiz adulto traz todo um contexto orgânico, cultural e de personalidade. Com este público, é preciso abertura ao processo de busca de sentido e de construção conjunta do conhecimento (KNOWLES, HOLTON III & SWANSON, 2005). Esta abordagem requer maturidade, compartilhamento de responsabilidade e encorajamento, o que está longe de uma abordagem com linguagem ditatorial ou defensiva (FORNACIARI & DEAN, 2014).

Em um ambiente com relação docente-discente “de cima para baixo”, pode haver clima de medo, o que até pode manter a atenção da turma, mas “como um mecanismo de alerta e vigilância” (POZO, 2002, p. 146), não necessariamente por interesse e vontade. Assim, presume-se que o medo e a ansiedade até podem levar à aprendizagem mas, neste caso, o resgate mnemônico posterior fica limitado, pois ao “evocar” o momento para retomar o conhecimento, vem junto a memória emocional. Segundo Pozo (2002), nestes casos, o aprendizado acontece, mas há um alto custo emocional. Por outro lado, estimular a curiosidade, o sentido e a vontade resgatam o encantamento pelo conhecimento. O professor pode criar o caminho da confiança e da empatia, não o do medo e da fuga.

Ao se buscar uma relação docente-discente com relativo “equilíbrio de forças”, é preciso incluir “a crítica discente e a reflexão docente” (GOMES de SÁ e MOURA, 2008), quando o professor, além de ter capacidade de autocritica e constantemente ponderar sobre a sua prática, coloca-se de forma acolhedora às sugestões dos acadêmicos, sem perder a sua força e autoridade moral. É a pré-disposição ao processo de “reciclagem” quanto à docência já que, geralmente, os docentes estão exercitando uma nova atuação e criando novos referenciais didáticos.

Uma questão importante é o domínio do conteúdo da ementa curricular que está sendo trabalhada, o que é testado na capacidade docente de contextualizar, problematizar, propor projetos, questionar, esclarecer e mediar.

Santana (2013) apresenta a ideia de aplicar o chamado *contrato de aprendizagem* como uma eficiente ferramenta, por nivelar as expectativas e imbuir no aprendiz um senso de propriedade sobre os objetivos propostos. Os *contratos de aprendizagem* oferecem um meio para negociar a reconciliação entre necessidades e expectativas externas e necessidades e interesses internos do aprendiz, sendo uma forma de tornar o planejamento das experiências de aprendizagem um compromisso recíproco entre o aprendiz, os colegas e o professor. No contexto educacional, estabelecer um contrato determina um bom começo na relação ensino-aprendizagem.

Outra questão relevante ao docente é apoiar o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos acadêmicos. No caso, o docente não pode impor determinada ideologia, mas estimular a discussão coerente, respeitosa e embasada, evitando opiniões preconceituosas ou superficiais. Trata-se de desenvolver uma crítica mais ecumênica (MAFRA *et al*, 2012, p. 43), com elementos comuns a vários debates, especialmente a busca por contradições, enfocando a complexidade dos fenômenos sociais, fortalecendo a capacidade de análise crítica.

Mezirow (1981) aborda a teoria crítica da aprendizagem na educação de adultos e ressalta a importância de apresentar os chamados *dilemas desorientadores*. O autor afirma que o entendimento dos dilemas é importante para estimular a transformação. A tendência é aprendermos o que é funcional, o que mais facilmente se adapta aos nossos esquemas mentais já estabelecidos, mas o docente também tem o papel de desafiar as premissas e ajudar no processo de desconstrução e construção que acontece na aprendizagem. A tendência é de haver resistência ao que não se adapta às premissas, e assim se pode estimular a reflexão e desafiar cognitivamente os acadêmicos.

O estado de desequilíbrio, de conflito cognitivo, é fundamental para o processo de aprendizagem, “pois o erro gera a necessidade de assimilar e acomodar conhecimentos para reaver o ponto de equilíbrio” (ASSIS, PAES DE PAULA, BARRETO & VIEGAS, 2013, p. 53). Vale considerar que o erro precisa ser percebido na assimilação que o acadêmico faz de acordo com seu “esquema próprio”, o que não deve ser objeto de representação, mas tomado como oportunidade, como uma “situação de aprendizagem” (ASSIS, PAES DE PAULA, BARRETO & VIEGAS, 2013, p. 55). Entender que há conhecimentos diferentes e respeitar a bagagem anterior do acadêmico é importante, mesmo quando se objetiva desafiá-lo cognitivamente. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Pozo (2002) faz uma abordagem integrativa, cognitiva e construtivista da educação, colocando a importância de que o professor crie condições favoráveis para a reestruturação de conhecimentos, já que é um processo dispendioso, exigente e que, às vezes, pode gerar ansiedade no aprendiz. Afinal, “não podemos cair todos os dias do cavalo a caminho de Damasco. Convém que, quando caímos, estejamos em condições de reestruturar e mudar muitas coisas, ou seja, de nos levantarmos da queda” (POZO, 2002, p. 77).

Schutz (1996), em sua obra *Profunda Simplicidade*, aborda a importância da consciência de si mesmo, valorizando a genuinidade, as experiências, os pensamentos e sentimentos de cada indivíduo. A honestidade estaria atrelada à espontaneidade, caso contrário, segundo o autor, há desgaste e exaustão pelo bloqueio na retenção de grande parte de si mesmas. No processo de ensino-aprendizagem, pode-se considerar o *nível cognitivo*, que contempla informações, conhecimentos, compreensão intelectual; o *nível emocional*, constitu-

ído por emoções e sentimentos; o *nível atitudinal*, de percepções e predisposição para a ação, e o *nível comportamental*, da atuação e da competência.

Enfim, na trajetória de busca pela prevalência da andragogia, salienta-se que, além de competências técnicas e conceituais, a exemplo de boa formação na área, prática e segurança profissional, é preciso que o docente invista no aprimoramento de competências humanas e relacionais, por exemplo, buscando ampliar sua qualificação sobre temas como: processo de aprendizagem, funcionamento dos grupos, relações humanas, comunicação não-violenta, negociação, gestão de conflitos, mediação, entre outros. A partir da abertura ao aprimoramento constante, não perfeccionista, mas no sentido de expandir a qualidade e a potência da sua atuação, tem-se na *intenção docente* a possibilidade de estimular a expansão discente, através de aulas que promovam inspiração, novas ideias, conexões, debates, pesquisas, projetos de extensão e aplicabilidades variadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, constrói e desconstrói, tem consequências. Frente ao contexto atual de pandemia mundial, crise e inovação, abre-se um importante campo de discussão sobre educação e, neste ínterim, sobre andragogia e aprendizagem ativa. Longe de esgotar o tema, este artigo apresenta um panorama da questão, diferenciando as abordagens e propondo a consideração quanto às especificidades do modo de aprender do adulto, além do perfil docente, da situação e do conteúdo. Parte-se do princípio de que ambas as abordagens, andragógica e pedagógica são aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem, propondo-se a priorização e prevalência da andragogia, especialmente no contexto universitário. Ressalta-se que a construção do comprometimento das partes envolvidas no processo educacional é premissa para a prevalência da andragogia.

A andragogia remete à produção de sentido e à construção da autonomia dos estudantes e, assim, tem relação e conexão com a aprendizagem ativa. A qualificação docente se dá no desenvolvimento de competências técnicas, conceituais, humanas e relacionais, expandindo a potência de sua atuação e estimulando a expansão da aprendizagem ativa dos discentes.

Enfim, infere-se que não há saber absoluto, sequer ignorância absoluta. Se desejamos atuar com a abordagem andragógica e estimular a aprendizagem ativa, é preciso ter a perspectiva de que uma *relação de saber* não institui, necessariamente, uma *relação de poder*. Para além de currículo docente visível e consolidado com formação acadêmica, titulação, publicações, conferências e outros, há o “currículo invisível”, construído na trajetória de transformação pessoal e profissional do docente. Trata-se de investir na busca pela aplicação de abordagem educacional coerente, aportando seus pontos fortes ao processo, com respeito à vida, à diversidade e às relações pautadas pela interassistência. O panorama apresentado se constitui como convite para futuras pesquisas de campo sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, L.; PAES DE PAULA, A. P.; BARRETO, R.; VIEGAS, G. Estudos de caso no ensino da Administração: o erro construtivo libertador como caminho para a inserção da pedagogia crítica. **RAM**, v.14, n.5, 2013, p. 44-73.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *A Criatividade na Sala de Aula Universitária*. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária – A Aula em Foco**. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2000. p. 75 – 89.
- FORNACIARI, C. DEAN, K. The 21st-century syllabus: from pedagogy to andragogy. **Journal of Management Education**, v. 38, n. 5, p. 701-723.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Silvana G. S., MOTA, Maria V. S. **Metodologias Ativas na Prática Docente**. Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, CEAD, 2019.
- KNOWLES, M.; HOLTON III, E.; SWANSON, R. **The adult learner**. Holanda: Elsevier, 2005.
- KNOWLES, Malcolm. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- MAFRA, F. et al. Ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência. **RAM**, v.13, n. 1, 2012.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education**, v.32, n.1, 1981, p. 3-24.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE**, 2003, vol.43, n.2, pp. 44-54.
- POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROESCH, S. **Projetos de Estágio e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.
- SANTANNA, Carmem. Andragogia: modelo de facilitação de aprendizagem de adultos. **Revista da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos**. Vol. 6, n.6 Porto Alegre: SBDG, 2013. p. 3-9.
- SANTANNA, Carmem. Andragogia e Análise Transacional: ampliando o olhar para o aprendiz adulto. **Revista Brasileira de Análise Transacional – REBAT**. Ano XXV e XXVI. Porto Alegre: UNAT, 2017. p. 19-51
- SCHMIT, Rodolfo A. Andragogia como fundamento e Instrumento de Educação e Orientação aos Adultos. **RECSA-Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**. V.5, N.1. Garibaldi-RS: Faculdade FISUL. 2016. p. 68-83.
- SCHUTZ, Will. **Profunda Simplicidade: uma nova consciência do Eu interior**. São Paulo: Ágora, 1996.
- WEICK, Karl E. **Sensemaking in organization**. London: Sage, 1995.

