

O estado da arte da aprendizagem centrada no aluno em administração

Através de uma mudança de abordagem do papel do professor de Administração é possível obter melhores resultados no processo de aprendizagem. A abordagem denominada “aprendizagem centrada no aluno” não é nenhuma novidade nas Faculdades de Educação mas é praticamente desconhecida no ambiente de ensino de Administração, apesar de suas raízes serem nesse ambiente. O artigo propõe-se a descrever o “estado de arte” e as origens do ensino centrado no aluno; compara também o ensino tradicional, centralizado no professor, com o ensino centralizado no aluno.

Gilberto Teixeira

Professor Assistente
Doutor do
Departamento de
Administração - FEA/USP

INTRODUÇÃO

A educação formal universitária e mais especialmente o ensino de Administração, pode ser muito aperfeiçoada através de uma mudança de abordagem, isto é, transferindo a responsabilidade do processo de aprendizagem para o aluno em lugar da abordagem tradicional que atribui essa responsabilidade ao professor.

O propósito deste artigo é comentar algumas experiências e pesquisas realizadas nesse campo, e apresentar a literatura mais importante abrangendo o tema, buscando com isso demonstrar que a abordagem centrada no aluno, (também denominada não-diretiva), em absoluto é, como alguns pensam, algo teórico e ainda não comprovado pela experiência; ela não só está fundamentada em estudos teóricos a respeito da aprendizagem como também em inúmeras experiências bem-sucedidas de sua aplicação.

Parece indiscutível a importância de uma discussão desse tipo de problema no ambiente de uma instituição responsável pelo ensino de administração, pois tem-se observado que assuntos como teorias de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino são considerados como de exclusiva competência e interesse das Faculdades de Educação e dos estudiosos da Educação. Um professor de qualquer outra área que não a da Educação (Engenharia, Administração, Medicina, Física etc.), que demonstre interesse por aqueles tópicos é considerado como um "intrusor" e um "invasor" de um campo de conhecimentos privativo unicamente dos estudiosos da Educação.

Como consequência desse tabu, muito cômodo por sinal, o que se vê é o enorme empirismo e muitos modismos na utilização dos métodos de ensino-aprendizagem: vez por outra entra em moda o Estudo do Caso ou o Jogo da Empresa ou o **Role-Play** colocados como panacéia para todo problema de ensino e erradamente usados por desconhecimento de princípios de aprendizagem.

Por isso, a maior parte dos tópicos tratados neste artigo e na literatura citada como referência não contém novidades para aqueles que realmente trabalham na área de Educação, mas são vistos, pela maior parte dos outros professores de ensino universitário, como inovações ou idéias ousadas ainda não viabilizadas na prática.

Tem sido motivo de preocupação do autor constatar que, mais particularmente nas Instituições de ensino de Administração, prevaleça uma incoerente e inexplicável atitude de desinteresse a respeito de tais assuntos, quando não de repulsa. Por que essa preocupação e a afirmação de "incoerente e inexplicável"?

Pelo simples fato que, como ver-se-á ao longo do artigo, tem sido originada exatamente no campo de ensino da administração uma grande quantidade das idéias, teorias e experiências a respeito de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; especialmente a abordagem não-diretiva e os métodos vivenciais, objeto principal deste texto, no ensino de administração onde mais tem sido explorado.

A RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, o sistema de educação formal nas Universidades coloca nos professores a responsabilidade da aprendizagem dos alunos. Argumenta-se que os professores possuem os conhecimentos e seu papel é motivar os alunos a desejarem esse conhecimento cabendo então a eles, os professores, oferecerem esses conhecimentos de uma maneira estimulante, sendo o papel do aluno adquirir os conhecimentos e mudar suas atitudes e comportamento nas formas especificadas pelo professor. O processo de aprendizagem está, portanto, centrado no professor. Na realidade, esse sistema tradicional retira totalmente da pessoa que deve sofrer a mudança de atitudes e comportamento a responsabilidade dessa mudança.

O sistema educacional tradicional tem como finalidade primária a transferência do conhecimento (do professor para o aluno) e a mensuração do nível do conhecimento atingido.

Há entretanto, várias pesquisas que demonstram que os métodos educacionais tradicionais não são de maior valor e eficiência do que os métodos não-diretivos para obter as desejadas mudanças de atitudes e comportamentos, especialmente ao nível do ensino universitário (Gordon & Howell, 1959; Lang & DiHrich, 1983; Chickerign, 1977; Ladd, 1970; Collier, 1966; Teixeira, 1980; Miner, 1965; Fletcher, 1971; Weisner, 1971; Gregore, 1966; Waters, 1980; Gordon, 1976; Burgoyne & Stuart, 1978; Berg, 1970; Astin, 1968; Hoyt, 1966; Attiye & Lumsdem, 1972; Jencks, 1972; Schick & Kunnecke, 1982). A maior parte desses trabalhos estão fundamentados nas idéias do muito conhecido psicólogo educacional Karl Rogers que pode ser considerado como o pai do ensino não-diretivo. Os argumentos mais frequentes usados para criticar os métodos de aprendizagem centrados no aluno e, portanto, defender a abordagem tradicional, centrada no professor, são: (a) só o corpo docente é capaz de identificar o que os alunos necessitam saber; (b) a abordagem tradicional força as pessoas a aprender aquilo que é importante para sua carreira futura; (c) a abordagem tradicional torna as pessoas mais competentes.

O tratamento do ensino não-diretivo, em uma visão restrita, ao adulto como aprendiz começou a ser estudado de forma metódica e detalhada pelo professor Malcolm Knowles (1973) a quem se deve também a adoção do termo andragogia como sendo o estudo das metodologias de ensino-aprendizagem dos adultos, além de sua contribuição para o "autodiagnóstico" e seu uso para a escolha das técnicas ao longo do **continuun** "centrado no aluno/centrado no professor". Foi também significativa a contribuição do psicólogo David A. Kolb (1971-1973) ao estudo do ensino-aprendizagem da Administração.

Os seguidores de Knowles aprofundaram e testaram suas idéias na prática (Sargent, 1978; Elias, 1978; Teixeira, 1980).

Aliás é necessário destacar que tanto Knowles

como Kolb (1976-1983) e seus inúmeros seguidores (Scod & Valentine, 1983; Walter & Marks, 1981; Veiga & Anderson, 1974; Wolfe, 1975; Kilman, 1974; Freedman, 1978; Knudson, 1973; Weisner, 1971; Torrealba, 1972; Grochow, 1973; Mandel, 1973; Grandstaff, 1974; Houston, 1974; Verduin, 1974; Ingalls, 1973; Miller, 1972), dedicaram-se exclusivamente ao estudo do processo de ensino-aprendizagem de Administração demonstrando claramente em suas obras que a Administração utiliza-se de métodos próprios nesse processo.

Esses vários trabalhos orientados especificamente para o ensino de administração mostram, entre outros objetivos, que a abordagem vivencial (proposta por Kolb) é mais eficiente que a estratégia diretiva tradicional.

Assim, por exemplo, quando um grupo de administradores foi interrogado sobre como haviam adquirido suas aptidões em dez diferentes áreas, a estratégia "experiência executando o trabalho" foi classificada em primeiro lugar em um conjunto de nove estratégias de aprendizagem (Burgoyne & Stuart, 1979:66).

Muitas pesquisas educacionais têm sido realizadas com o propósito de aprimoramento do sistema educacional mas, a maioria delas, têm a preocupação de examinar muito mais o professor ou os sistemas de apoio ao professor (normas e regulamentos, administração, recursos etc.), com ênfase na análise do que os professores fazem ou a proposta "do que devem fazer" com os alunos.

Historicamente, a maioria das inovações na educação de administradores aumentou o controle dos professores e da administração acadêmica sobre os alunos, diminuindo o seu espaço de liberdade e de responsabilidade.

Como resultado os alunos foram explícita ou implicitamente conduzidos a acreditar que não necessitavam e nem podiam ser responsáveis pela sua própria aprendizagem (Sant'Anna, 1976; Chickering, 1969; Martorama & Kuhns, 1971; Brook, 1965; Bonboir, 1976; Huber, 1975).

Pesquisas a respeito de como pessoas aprenderam tudo aquilo que consideravam de maior importância pessoal, revelaram um crédito muito reduzido para programas onde o processo de ensino é diretivo (Tough, 1979; 1982). Essas pessoas alegam que aprenderam muito mais por si próprias; e a análise detalhada dos resultados de suas experiências de aprendizagem comprovam essa afirmação (Tough, 1979). Além disso um substancial volume de pesquisas sugere que as pessoas adultas (alunos de pós-graduação e executivos participantes de cursos de desenvolvimento de executivos) não têm grande possibilidade de mudança de comportamento a menos que se sintam responsáveis pela mudança. O trabalho de Armstrong (1980) é um ótimo sumário dessas pesquisas.

Passando-se do terreno da educação teórica para a prática verificar-se-á que há muito tempo, são realizadas experiências com o propósito de incorporar a responsabilidade do aluno em sistemas de educação formal e, portanto, operacionalizar as idéias propostas nos estudos e pesquisas. Tough (1979, 1982), por

exemplo, descreve vários programas formais, ao nível de graduação (em Artes Liberais), baseados na responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem.

No campo específico do ensino de administradores conhece-se alguns programas (com certeza existem outros mais):

- o programa SOLSTRAM na Noruega, destinado a treinamento de executivos, onde é dada liberdade aos participantes de decidirem sobre a alocação dos recursos orçamentários do programa. Os alunos, como um grupo, são responsáveis por essa decisão;
- no Departamento de Sistemas Sociais (**Wharton School - Universidade de Pennsylvania**), os alunos de **PhD.**, sob a orientação do Professor Scott Armstrong, são responsáveis pelo planejamento e execução do curso de marketing;
- o **Swedish Institute of Management**, em Stocolm, dá aos participantes do seu programa de executivos a responsabilidade de gerenciar individualmente a sua aprendizagem. A abordagem usada, bastante estruturada, exige que os alunos fixem seus objetivos de aprendizagem, selecionem as tarefas e estratégias (métodos) de aprendizagem; realizem eles próprios a revisão e auto-avaliação e executem as aplicações, (durante o programa) do que se haviam proposto a aprender (Armstrong, 1980);
- o professor Roger Harrison, da **Columbia University**, em vários programas de desenvolvimento de executivos na Europa e no programa de pós-graduação da **Columbia University**, vem aplicando a abordagem de aprendizagem auto-dirigida pelo aluno (Harrison, 1977);
- o professor Malcolm Knowles relata várias experiências de programas de desenvolvimento de executivos ou de pós-graduação onde foi adotado o "contrato de aprendizagem" (Knowles, 1973). A respeito de contratos de aprendizagem ver Teixeira, 1980;
- o professor Dwight Ladd (1970:161-162) relata também diversas experiências de aprendizagem auto-dirigida.

Barreiras aos Processos não-diretivos

Os sistemas de educação formal oferecem grande resistência à idéia de utilizar as abordagens de ensino do tipo auto-dirigidas ou não-diretivo. Essa resistência parece especialmente forte na educação de administradores. É estranho que haja resistência nas Faculdades de Administração a uma abordagem cujo propósito é fazer com que o aluno aprenda a "gerenciar" a sua aprendizagem. Talvez seja porque entregar tal responsabilidade ao aluno violenta os valores tradicionais dos educadores acadêmicos e implica na necessidade do aluno assumir decisões e responsabilidades (às quais não está habituado). Provavelmente essa postura deve violar algo que é ensinado como "direito básico do administrador" que enfatiza a obediência àqueles que possuem autoridade. Já ouviu-se de colegas professores argumentos de que o ensino de administração deve treinar as pessoas para a obediên-

cia, considerando como marginalizados do sistema os desobedientes.

Uma outra possível barreira é que as abordagens centradas no aluno reduzem o poder do professor sobre os alunos. Nas classes dirigidas pela forma tradicional, isto é, predominantemente diretiva, o professor é visualizado como o adulto e o aluno como a criança dependente e, esse sentimento de poder, provavelmente, tem muita importância para os professores.

A grande maioria das pessoas tende a ter mais confiança em sua própria experiência do que em evidências experimentadas.

Acrescenta-se a isso o fato de que todas as experiências passadas são com o sistema tradicional de ensino o que facilmente leva os professores a considerar os alunos como irresponsáveis e até mesmo, algumas vezes, desonestos!

Diante de tal quadro como é possível esperar que seja aceito facilmente um sistema baseado na responsabilidade do aluno?

Em trabalho bem recente (Lang & Dittrich, 1983), onde são analisadas estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino de administração, os autores chamam a atenção que, “na opinião dos empresários, os pós-graduados de administração deveriam refletir os conhecimentos e a lógica de uma educação liberal ampla, mas serem também capazes de agir como pensadores autônomos e competentes solucionadores de problemas” Logo em seguida afirmam os autores que “muitos programas de pós-graduação em administração têm se orientado quase exclusivamente para a infusão de informações a aquisição de um certo conjunto de conhecimentos sem enfatizar suficientemente o desenvolvimento das aptidões de solucionar problemas, aptidões essas necessárias para que o indivíduo seja capaz de usar as informações adquiridas”

As formas de resposta dos professores a essa situação são variadas. Alguns ignoram a necessidade de desenvolver, durante o curso, as aptidões de solucionar problemas por não a julgarem importante e adotam a postura informacional e diretiva; um outro grupo de professores reconhece a necessidade de assumir explícita ou implicitamente que os alunos já possuem, inatas, essas aptidões e desde que lhes sejam fornecidas as informações relevantes eles serão capazes de realizar as aplicações apropriadas aos problemas do mundo real.

Ao adotar essa hipótese esses professores concentram-se em: (a) descrever teorias e modelos para que os alunos os memorizem e os utilizem nas provas; (b) - testar a retenção das informações memorizadas por parte do aluno através de provas do tipo múltipla escolha ou redação.

Um terceiro grupo de professores, provavelmente mais por modismo, alinha-se entre os defensores do “método do caso” mas ao aplicar o método mantém-se na postura diretiva e muito estruturada, impedindo ou não facilitando que os alunos sejam capazes de praticar as habilidades de seleção de problemas. Esta forma de agir é muito bem analisada por Gordon (1976), que termina argumentando “que poucos são os professores que ao aplicar o método adotam a desejável postura não-diretiva”

Finalmente, no extremo do **continuum** das estratégias instrucionais, estão aqueles professores inabaláveis e radicais defensores da não-diretividade. Para estes os alunos são deixados em total liberdade, sem qualquer orientação para ordenar ou identificar o problema.

Resumindo essas posturas temos posições variando quase exclusivamente nas duas extremidades do **continuum** diretividade x não-diretividade.

Adotando a diretividade típica do ensino tradicional, o professor estará agindo como se quisesse ensinar alguém a nadar numa piscina com 30 centímetros de água. Adotando a não-diretividade extrema ele estará levando o aluno até ao meio de um lago muito profundo ou atirando-o n'água. É possível que usando esse método alguns se tornem excelentes nadadores mas, haverá com certeza, grande número de perdas por afogamento.

Como sempre, a melhor solução está mais na direção do centro do **continuum** do que nas posições extremas. A grande dificuldade é que as condições necessárias para o professor situar-se adequadamente no **continuum** e, portanto, escolher a estratégia mais apropriada é que ele tenha: (a) - conhecimento das características, vantagens e desvantagens das várias estratégias de aprendizagem disponíveis ao longo do **continuum**; (b) conhecimento e competência para identificar adequadamente (isto é, obedecendo os métodos apropriados) os objetivos instrucionais do seu curso; (c) um mínimo de conhecimento das teorias de aprendizagem em que se apóiam as diferentes estratégias (das diretivas até as não-diretivas), pois isso é essencial para que seja capaz de selecioná-las; (d) conhecimento das contingências da situação de aprendizagem e dos objetivos de aprendizagem do curso que condicionarão escolha dos métodos de aprendizagem. Essas contingências podem ser:

- do ponto de vista da preparação do aluno, o domínio das técnicas a serem usadas no curso, o nível de experiência profissional e de maturidade;
- do ponto de vista das técnicas instrucionais disponíveis o grau de flexibilidade permitido pela instituição de ensino.

BIBLIOGRAFIA

ASTIN, Alexander W “Undergraduate achievement and institucional excellen-

ce”, *Science*, Vol. 161:661-668, aug.16 1968.
ATTIYEH, Richard & Lumsden, Keith G.- “Some

modern myths in teaching economics: the U.K. experience”, *American Economic Review*, 62 (2): 429-433, 1972.

- ARGYRIS, Chris; Shon, Donald** - *Organizational Learning* Reding, Addison Wesley, 1978.
- ARGYRIS, Chris; Shon, Donald** - Theory in practice: increasing professional effectiveness. S. Francisco, Jessey Bass, 1975.
- ANSOFF, H.I.** Do planejamento estratégico à administração estratégica. São Paulo, Atlas, 1984.
- ANSOFF, H.I.** - "The next twenty years in management education" *The Library Quarterly*, 43 (4), outubro 1973.
- ARGYRIS, C.** "Some limitations of the case method" *Academy of Management Review*, 5:291-298, 1980.
- ARTHUR W Chickering et alii** *Developing the college curriculum: a handbook for faculty and administrators.* Council for the Advancement of Small Colleges, 1977.
- ARTHUR W. Chickering** *Education and identity* S. Francisco, Jossey Bass, 1969.
- ARMSTRONG, J. Scott** - *Teacher versus learner responsibility in management education* Working Paper, Department of Marketing, Wharton School, 1980.
- ARMSTRONG, J. Scott** *The use of time contracts in formal education* Working Paper, Department of Marketing, Wharton School; 1982.
- AMIDON, E.J. & Flanders N.A.** *The role of the teacher in the classroom: a manual for understanding and improving classroom behavior.* Minneapolis, Paul S. Amidon and Associates, 1962.
- AXFORD, R.W.** - *Adult Education: The open door* Scranton, Penn, International Textbook Co, 1969.
- BERG, Ivar** *Education and Jobs: the great training Mobbery.* New York, Praeger, 1970.
- BURGOYNE, John & Stuart, Roger,** *Management development: context and strategies.* Farnborough, Gower Press, 1978.
- BROOK, G.L.** - *The modern university.* London, André Deutsch, 1965.
- BONBOIR, A (ed)** *Pédagogie de l'enseignement supérieur* Louvan la - Naive, 1976.
- BOLMAN, L.** "Laboratory versus lecture in training executives" *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 6(3): 323-325, 1970.
- BECKER, J. (ed.)** - *Architecture for adult education* Washington D.C., Adult Education Association, 1956.
- BROWIG** - *Human Teaching for human learning* New York, Viking, 1971.
- BEARD, Ruth M (ed)** *Research in teaching methods in higher education.* London, Society for Research in to Higher Education, 1968.
- BURREL, David** - "The teachers Centers: a critical analysis" *Educational Leadership*, 33:422-427, March 1976.
- COLLIER, K.G.** "An experiment in university teaching" *Universities Quarterly* 20: 336-348, 1966.
- CROCKET, C.** "The higher education institute: a vehicle for change". *Journal of Higher Education*, 44 (5):414-425, 1975.
- DUBIN, Robert & Taveggia, Thomaz C.** The teaching-learning paradox, center for advanced study of educational administration, Eugene, Oregon, University of Oregon, 1968.
- BLAKE, R. & Mouton J.** - A estruturação de uma empresa dinâmica através do desenvolvimento organizacional do tipo GRID - São Paulo, Edgard Blücher, 1972.
- BLAKE, R. & Mouton J.** - Como tomar decisões. São Paulo, Herder, 1965.
- ELIAS, John, L.** "Andragogy revised". *Adult Education*, 29:252-256, 1978.
- FREEDMAN, Richard D, & Stumpf, Stephen A.** "What can one learn from the learning style inventory" *Academy of Management Journal*, vol 21 (2): 275-282 June 1978.
- FLETCHER, J.; Knoh I.** - *Abolishing lectures.* *Universities Quarterly* 2, 1971, 96-101.
- FRANK WEISNER** "Learning profiles and managerial styles of managers". Tese de Mestrado, M.I.T, Sloan School of Management, 1971.
- FRY, R. E e Kolb, D.A.** "Experiential Learning theory and learning experiences in liberal arts education" *New Directions for experiential Learning*, 1976, 6, 79-92.
- FREEDMAN, Mervin, ed.** *Facilitating Faculty Development* S. Francisco, Jessey Bass, 1973.
- GAGE, N.L.** 1979 *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, Teachers College Press, New York..
- GORDON, A. Walter; Stephen E. Marks** - *Experiential Learning and Change: theory, design and practice.* New York, Wiley and Sons, 1981, 33p.
- GUSEMAN, D.S; L.D. Dahringer** - "Effective teaching techniques" in *Marketing; 1776 1976 and Beyond* Chicago, American Marketing Association 1976, 540-543.
- GORDON, P.J.** "The unfinished business of business education" *Conference Board Record*, vol. II, nº 1, 1976, 60-64.
- GREGORE, Roger** *University teaching of business management.* New York, Unesco, 1966.
- GRANDSTAFF, M.** - *Non formal education and an expanded conception of development.* East Lansing, Michigan State University, 1974.
- GORDON, R.A. & Howell, J.F.** *Higher education for business.* Columbia University Press, 1959.
- GLASER, R; & Nitko, A.J.**

- "Measurement in learning and instruction" In E. Thorndike (ed) *Educational measurement*. Washington, D.C., National Council of Education, 1971.
- GAMSON, Z.F.** - "Performance and personalism in student-faculty relations". *Sociology of Education*. vol 40, 1967.
- HARRISON, Robert** "Self-directed learning, a radical approach to educational design", *Simulation and Games*, 8 (1), 1977.
- HOYT, D.P.** "College grades and adult achievement: a review of the literature" *The Education Record*, 47:70-75, 1966.
- HUNT, D.E.** - "Matching methods in education: the coordination of teaching methods with students characteristics" *Monograph series nº 10*. Ontario, Canadá: Ontario Institute of Technology, 1971.
- HUBBER, L.** - Die "Pädagogische Eignung" des hochschulheres begriff, prüfung, strukturelle folgerungen. In: *Deutsche Universitätszeitung*, H.5:165-169, 1975.
- HODGETS, R.M;** Ezell D.E, e Auken P.M.V. "A contingency approach to business policy pedagogy" In R.L. Taylor; M.J. O'Connell; R.A. Zawacki e D.D. Warwick (Eds). *Academy of Management Proceedings*, 1976, p. 130-134.
- HERBERT Engel** *Handbook of creative learning exercises*. Houston, Texas, Gulf Publishing Company.
- HENDER, R.E.** "Toward effective staff development plans and programs" *Education Leadership*, 34:163-164, December 1976.
- HOWE, M.J.A.** *Adult Learning Psychological research and applications*. London, Wiley and Sons, 1977.
- HERSEY, P. & Blanchard K.** *Psicologia para administradores de empresa*. S. Paulo, EPU, 1974.
- HOUSTON, W.R.** - *Exploring competency based education*. Berkeley, CA. McCutchan Pub Co. 1974.
- HODGKINSON Harold** "Adult development: implications for faculty and administrators". *Educational Record*, Fall, 1974, p.263-274.
- HARRIS, C W (Ed.)** - *Problems in measuring change*. Madison, Wisc: University of Wisconsin Press, 1963.
- JENCKS, Christopher** *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.
- JAMES, Newton** - "Personal preference for method as a factor of Learning" *Journal of Educational Psychology* 53:43-47, Fall 1962.
- JACOBSEN, B.** *Individual training versus action research: two models for consultation work with university teachers*. Hechtogr. Ms., Copenhagen, 1975.
- INGALLS, John. O.** *A trainer's guide to andragogy*. Waltham, Massachusetts, Data Education, Inc. 1973.
- ILLICH Juan** *Une Société Sans école*. Paris, Seril, 1971.
- GROCHOW Jerrold** - *Cognitive styles as a factor in the design of interactive decision-support systems*. Tese de Doutorado, M.I.T., Sloan School of Management, 1973.
- JACOB, Philip. E.** *Changing values in college; an exploratory study of the impact of college teaching*. New York, Harper- Brothers, 1957.
- KIDD, J.R.** - "How adults learn" New York, Associated Press, 1973.
- KNOWLES, M.** *The adult learner: a neglected species*. Houston, Grid, 1973.
- KOLB, D.A.** "On management and the learning process" em D.A. Kolb, I.M. Rubin & J.M. MacIntyre (ed), *Organization Psychology: a Book of readings*, 2nd ed. N.J., Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1974, p. 27-42.
- KILMAN, R.H. & Taylor V** - "A contingency approach to laboratory learning: psychological types versus experiential norms" *Human Relations*, 27: 891-909, 1974.
- KOLB, D.** *Experiential learning: experience as a source of learning and development* N.J, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1983.
- KNUDSON Harry R; Robert T. Woosworth & CH. Bell** - *Management: an experiential approach* - New York: McGraw-Hill, 1973.
- KOLB, David** - "Management and the Learning process" *California Management Review Spring*, 1976, p. 21-31.
- KOLB, David Irwin Rubin & James McIntyre** - *Organizational Psychology; an experiential approach*. N.J, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1971.
- KOLB, David** "Individual learning styles and the learning process. Working paper, 535(71) M.I.T. Sloan School of Management, 1971.
- LADD, Eight R.** - *Change in educational policy; self studies in selected colleges and universities*. New York, McGraw-Hill, 1970, p.167-162.
- LEIFER, M.S & Newstrom J.W.** Solving the transfer of training problems - *Training and Development Journal*. 34: 42-46, August 1980.
- LANG R. J. & Dittrich, J.E.** Information, skill building and the development of competence: an educational framework for teaching business management. *Academy of Management Review*, 7(2):269-279, 1983.
- LIVINGSTON, J. S.** "The myth of the well educated manager" *Harvard Business Review*, 49(1): 79-89, 1971.
- MEDEIROS, M.F.** "Educação não formal e desenvolvimento na perspectiva de educação de adultos; necessidade ou opção". *Ciência e Cultura*, 30 (7), julho 1978.
- MANDEL, T.** - "Alternatives

- futures and adult education" *Convergence*, Toronto, Canadá, VII (3), 1973.
- McCLELLAND**, David - The achieving Society. New Jersey, Princeton, Van Nostrand, 1961.
- McGREGOR**, P. *The human side of enterprise*. NY, McGraw-Hill, 1960.
- MILLER**, D.C. "Technology and self-study" - *J. Educational Technology Systems*, 1(1): 73-80, June 1972.
- MARTORAMA** S. V & Eileen Kuhns - *Managing Academic Change*. S. Francisco, Jessey Bass, 1971.
- MILLER**, R. D. *Evaluating Faculty Performance*. S. Francisco, Jessey Bass, 1972.
- MANRING**, S. *Career patterns of technicaly trained professionals a person enviroment interaction model*. Tese de doutoramento, Case Western Reserve, University, 1980.
- MINER**, J. *Studies in management education*. New York, Springer Pub. 1965.
- MINER**, J. "Implications of managerial talent projections for Management education." *Academy of Management Review*, 2(3): 412-420. July 1977
- MOCKER**, Donald W. - *The identification, classification and a ranking of knowledges, Behaviors and attitudes apropiat for adult basic education teachers*" Dissertação de Mestrado, State University of New York at Albany, 1974.
- MICHALAK**, D.F The neglected half of training. *Training and development Journal*, 35: 22-28, May 1981.
- POSNER**, B.Z & N.A. Randolph "A decision three approach to decide when to use different pedagogical teaching techniques" *Exchange: the organizational behavior. Teaching Journal*, 3(2): 16-79, 1978.
- REIS**, José Osório & Souza, C.S. "Educar o executivo a partir de sua experiência". *Revista Exame*, 174, Abril 1974.
- SCHICK**, G.J. & Kunnecke, B.F. "Do high grades, top schools or an advanced degree lead to job security and extraordinary salary progression?" *Interfaces*, 12(1): 9-18, February, 1982.
- SARGENT**, Alice. G "The androgynous manager" *Management Review* - New York; Amacon, October 1978.
- SOOD**, J. & Valentine C. "An empirical investigation of the relationship between student learning styles and the acquisition of marketing knowledge" *Journal of Marketing Education*, Summer 1983, p. 33-39.
- SCHUMUCK**, R.A. & Shumuck, P.A. *A humanistic psychology of education making the school everybody's house*. Palo Alto, California, Mayfield, 1974.
- SOAR**, R. S. - *An integrative approach to classroom learning*. Temple University Press, 1966.
- SANT'ANNA**, F. M. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística*. Tese de Concurso de Livre Docência, UFRGS, 1976.
- TOUGH**, Allen The Adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. 2 nd Ed., Toronto, Ontário Institute for Studies in Education, 1979.
- TOUGH**, Allen Intentional Changes. Chicago, Follett Publication Co., 1982.
- TEIXEIRA**, G. J. W. - "Uma experiência de aprendizagem auto-dirigida no ensino de administração". S. Paulo, *Revista de Administração, IA-FEA-USP*, 16(1): 7-13, jan./mar. 1981.
- TEIXEIRA** G. J. W. "A aplicação das teorias de organização na aprendizagem". S. Paulo, *Revista de Administração, IA FEA USP*, 17(3): 87-92 jul./set. 1982.
- TEIXEIRA**, G.J.W. *Andragogia uma nova abordagem para educação de adultos*. Apostila de Didática do Ensino de Administração I, Programa de Pós-Graduação em Administração, FEA-USP, 1980.
- TEIXEIRA**, G.J.W. - *Contratos de aprendizagem na educação de adultos*. Apostila de Didática do Ensino de Administração, FEA-USP, 1980.
- THOMSEN**, O.B. *University teaching taught to teachers: Problems and perspectives in evaluation of teaching performance*. Dissertação de Mestrado, Kopenhagen, 1976.
- TORREALBA**, David *Convergent and divergent learning styles*. Tese de Mestrado, M.I.T, Sloan School of Management, 1972.
- ULRICH** R.A. & Marley, W. The contributions of selected instructional model to management education *AACSB Bulletin*, 1976, p. 1-6.
- VEIGA**, John L. & Thomas C. Anderson "Some thoughts about the experiential approach; the exercise the teacher, the student and educational climate" in Martin et. Gannon (Ed.). *Eastern Academy of Management Proceedings*, 1974.
- VERDUIN**, John R. et alii *Adults teaching adults; principles and Strategies*. Austin Texas, Learning Concepts, Inc. 1974.
- WATERS**, J.A. "Managerial skill development" *Academy of Management Review*, 5: 449-453, 1980.
- WOLFE**, Joseph "A comparative evolution. of the experiential approach as a Business Policy Learning Environment" *Academy of Management Journal*, 18(3): 442-452, 1975.