

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional Mestrado em
Gestão Pública e Cooperação Internacional

DIEGO JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA

**PROCESSO DE DESAPRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: a experiência de alunos de três Mestrados Profissionais em
Administração do Nordeste**

João Pessoa/PB

2024

DIEGO JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA

**PROCESSO DE DESAPRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: a experiência de alunos de três Mestrados Profissionais em
Administração do Nordeste**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade
Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de
Mestre.

Linha de pesquisa: Gestão Governamental e Social

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

João Pessoa/PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048p Oliveira, Diego José Gomes de.
Processo de desaprendizagem para o desenvolvimento
de competências : a experiência de alunos de três
Mestrados Profissionais em Administração do Nordeste /
Diego José Gomes de Oliveira. - João Pessoa, 2024.
138 f. : il.

Orientação: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA.

1. Gestão pública - Competências. 2. Processo de
desaprendizagem. 3. Desaprendizagem individual. 4.
Mestrados profissionais. I. Bispo, Ana Carolina Kruta
de Araújo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 35(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA E
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrando DIEGO JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA como requisito para obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional, área de concentração em Gestão Pública e Cooperação Internacional, linha de pesquisa em GESTÃO GOVERNAMENTAL E SOCIAL.

Aos trinta e um dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 16:00 horas, reuniu-se Plataforma Google Meet: <https://meet.google.com/kaf-evjg-ynz>, a Banca Examinadora composta pelos membros: Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo(Orientadora),Dra.Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho (Membra Interna) e Dra. Cristina Lourenço Ubeda (Membra Externa), para julgar a dissertação de DIEGO JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA intitulada:“**DESAPRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: uma análise da experiência dos alunos de Mestrados Profissionais em Administração.**”, para obtenção do grau de mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa realizado pelo(a) presidente Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o candidato, os membros da Banca Examinadora deliberaram por unanimidade e atribuíram o conceito: (X) aprovado, () insuficiente, () reprovado.

Observações da Banca:

A banca aponta para o discente seguir as sugestões gerais apontadas no momento da sessão pública.

Proclamado o resultado, a presidente da banca examinadora encerrou os trabalhos, e para constar, assinou a presente ata, em duas vias, juntamente com os demais membros da banca examinadora e o mestrando.

João Pessoa, 31 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
 ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO
Data: 02/08/2024 10:56:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Orientadora/Presidente da Banca Examinadora – PGPCI/UFPB

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA DE ARAUJO LIMA COELHO
Data: 02/08/2024 11:13:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho
Examinadora Interna- PGPCI/UFPB

Documento assinado digitalmente
 CRISTINA LOURENCO UBEDA
Data: 02/08/2024 14:57:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristina Lourenço Ubeda
Examinadora Externa-UFSCAR

Documento assinado digitalmente
 DIEGO JOSE GOMES DE OLIVEIRA
Data: 02/08/2024 17:33:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Diego José Gomes de Oliveira
Discente

A Deus e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo, em todos os momentos. Agradeço à minha mãe, minha irmã e meu irmão pelo suporte e por todo apoio. Agradeço também à minha namorada/noiva/esposa, Juliana, por sempre estar ao meu lado e por toda a força que, mesmo sem perceber, me dá a cada instante.

Agradeço também à professora orientadora Carol Kruta por sua orientação e incentivo durante todo o processo. Sou grato por sua confiança e por ter acreditado no potencial desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) pelo apoio financeiro.

Porque, aquele que pede, recebe; e, o que
busca, encontra; e, ao que bate,
abrir-se-lhe-á.
(Mateus 7:8)

RESUMO

As organizações, públicas e privadas, enfrentam constantes mudanças que atingem suas estruturas e dinâmicas internas, exigindo que gestores e profissionais desenvolvam novas competências para responderem a essas demandas. Da mesma forma que as organizações precisam encontrar os melhores profissionais, cabe aos indivíduos buscarem formas de desenvolverem novas competências compatíveis com essas transformações. Os Mestrados Profissionais em Administração visam qualificar gestores para altos cargos, preparando-os para essas transformações. No entanto, cabe ao estudante-profissional assumir uma postura receptiva, pois, quando conhecimentos, convicções ou práticas anteriores passam a atrapalhar ou deturpar a aquisição de novos aprendizados, é preciso desaprender. Neste contexto, esta pesquisa possui o objetivo geral de compreender como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro. A fim de alcançar este propósito, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: (i) Identificar as competências desenvolvidas pelos alunos-profissionais ao longo do curso; (ii) Analisar as percepções dos alunos-profissionais sobre a definição e os processos da desaprendizagem; (iii) Avaliar as desaprendizagens vivenciadas pelos alunos-profissionais no decorrer do curso; e (iv) Identificar facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs. Em relação aos aspectos metodológicos que guiaram a pesquisa, ela se configura como qualitativa básica, quanto a abordagem, de natureza exploratória, cuja coleta de dados ocorreu em dois momentos: a aplicação de um formulário para identificação das competências e o segundo entrevistas com roteiro semi-estruturado, realizadas com discentes de 3 (três) programas de MPAs do nordeste brasileiro. A análise dos dados ocorreu de forma compreensiva-interpretativa. As competências apontadas como desenvolvidas no decorrer do curso foram: “Trabalho em equipe”, “Ministrar cursos e palestras”, “Flexibilidade e adaptabilidade”, “Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade” e “Prospecção de conhecimentos em gestão pública”. Quanto a definição da desaprendizagem os entrevistados a relacionam com a aprendizagem, destacando que ela pode ocorrer pelo esquecimento ou por escolha consciente de abandonar conhecimentos, valores ou comportamentos obsoletos para acomodar novos aprendizados. As experiências relatadas envolvem, em sua maioria, baixo ou médio esforço cognitivo, como a adaptação ao ambiente do mestrado e a transformação gradual de práticas anteriores. Já as desaprendizagens mais profundas, que requerem alto esforço cognitivo, foram menos mencionadas. Facilidades e barreiras incluem a disposição do aluno em aceitar mudanças e o papel das instituições em criar ambientes que favoreçam reflexões e revisões, promovendo o abandono do irrelevante. Portanto, o processo da desaprendizagem, quando relacionada ao desenvolvimento de competências, apresenta-se através de dois propósitos: primeiro como um meio de adaptação ao contexto que o indivíduo está inserido, através da conscientização e do reconhecimento da necessidade de deixar de lado tudo que pode vir a atrapalhar a aquisição de novas aprendizagens; e segundo ao assumir o papel de criar espaço para a aquisição de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Competências. Processo de desaprendizagem. Desaprendizagem individual. Mestrados Profissionais.

ABSTRACT

Public and private organizations face constant changes that affect their internal structures and dynamics, requiring managers and professionals to develop new skills to meet these demands. Just as organizations need to find the best professionals, it is up to individuals to find ways to develop new skills that are compatible with these changes. Professional Masters in Administration aim to qualify managers for high-level positions, preparing them for these changes. However, it is up to the student-professional to adopt a receptive stance, because when previous knowledge, beliefs or practices begin to hinder or distort the acquisition of new learning, it is necessary to unlearn. In this context, this research has the general objective of understanding how the unlearning process occurs for the development of skills in three Professional Masters in Administration programs in northeastern Brazil. In order to achieve this purpose, the following specific objectives were established: (i) To identify the skills developed by student-professionals throughout the course; (ii) To analyze the perceptions of professional students about the definition and processes of unlearning; (iii) To evaluate the unlearning experienced by professional students during the course; and (iv) To identify the facilities and barriers faced by professional students in the unlearning process in MPAs. Regarding the methodological aspects that guided the research, it is configured as a basic qualitative, exploratory approach, whose data collection occurred in two moments: the application of a form to identify the competencies and the second, interviews with a semi-structured script, carried out with students from 3 (three) MPAs programs in the Brazilian northeast. The data analysis was carried out in a comprehensive-interpretative way. The competencies indicated as developed during the course were: "Teamwork", "Teaching courses and lectures", "Flexibility and adaptability", "Management of processes and projects under their responsibility" and "Prospecting knowledge in public management". Regarding the definition of unlearning, the interviewees related it to learning, highlighting that it can occur through forgetfulness or through a conscious choice to abandon obsolete knowledge, values or behaviors to accommodate new learning. The experiences reported mostly involve low or medium cognitive effort, such as adapting to the master's program environment and gradually transforming previous practices. Deeper unlearning, which requires high cognitive effort, was mentioned less frequently. Facilities and barriers include the student's willingness to accept changes and the role of institutions in creating environments that favor reflection and revision, promoting the abandonment of the irrelevant. Therefore, the process of unlearning, when related to the development of skills, presents itself through two purposes: first, as a means of adapting to the context in which the individual is inserted, through awareness and recognition of the need to set aside everything that may hinder the acquisition of new learning; and second, by assuming the role of creating space for the acquisition of new knowledge.

Keywords: Skills. Unlearning process. Individual unlearning. Professional Masters.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas principais características ...	30
Quadro 2 - Evolução da legislação dos MPs.....	32
Quadro 3 - Perspectivas sobre competências	40
Quadro 4 - Sistematização de competências profissionais.....	43
Quadro 5 - Fatores internos para a desaprendizagem individual	53
Quadro 6 - Fatores externos para desaprendizagem individual	54
Quadro 7 - Tipologias de desaprendizagem individual.....	56
Quadro 8 - Tipos de desaprendizagem individual e esforço cognitivo	59
Quadro 9 - Mapeamento dos Mestrados Profissionais em Administração do Nordeste	67
Quadro 10 - Participantes da pesquisa	68
Quadro 11 - Instrumento de coleta de dados.....	69
Quadro 12 - Perfil dos discentes entrevistados	69
Quadro 13 - Temas e categorias de análises de dados	71
Quadro 14 - Design da pesquisa.....	72
Quadro 15 - Competências desenvolvidas apontadas pelos alunos	74
Quadro 16 - Definições de desaprendizagem.....	83
Quadro 17 - Relação entre desaprendizagem e aprendizagem.....	84
Quadro 18 - Tipologias da desaprendizagem em relação ao esforço cognitivo.....	93
Quadro 19 - Facilitadores e barreiras internas e externas à desaprendizagem.....	104
Quadro 20 - Tema: Aspectos da desaprendizagem	126
Quadro 21 – Tema: Desaprendizagem discente em MPAs.....	133
Quadro 22 – Tema: Facilidades e barreiras da desaprendizagem em MPAs	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de desaprendizagem individual em processos de mudança organizacional	52
Figura 2 - Ciclo da análise compreensiva-interpretativa da pesquisa	71

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFE -	Conselho Federal de Educação
CHA -	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CNPG -	Conselho Nacional de Pós-Graduação
GEOCAPES -	Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
MA -	Mestrado Acadêmico
MP -	Mestrado Profissional
MPA -	Mestrado Profissional em Administração
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNPG -	Planos Nacionais de Pós-Graduação
RSL -	Revisão Sistemática da Literatura
SNPG -	Sistema Nacional de pós-graduação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS.....	20
1.2.1	Objetivo Geral	20
1.2.2	Objetivos Específicos	20
1.3	JUSTIFICATIVA.....	20
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1	A PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> : HISTÓRICO, PONTOS FUNDAMENTAIS E O MESTRADO PROFISSIONAL	25
2.1.1	O mestrado profissional em Administração	34
2.2	DELIMITANDO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	37
2.2.1	Competências discentes em Mestrados Profissionais em Administração	41
2.3	DESAPRENDIZAGEM: VISÃO GERAL E ASPECTOS CONCEITUAIS	46
2.3.1	Desaprendizagem individual.....	49
2.3.2	Tipologias da desaprendizagem individual.....	55
2.4	ARTICULANDO DESAPRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	60
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	65
3.2	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
3.3	COLETA DE DADOS.....	68
3.4	ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS DADOS.....	70
3.5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	72
4	COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE O MPA.....	74
5	ASPECTOS DA DESAPRENDIZAGEM.....	77
5.1	DEFINIÇÃO DA DESAPRENDIZAGEM	77
5.2	DESAPRENDER E APRENDER	80
5.3	REFLEXÕES SOBRE A DEFINIÇÃO DE DESAPRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	83
6	DESAPRENDIZAGEM DISCENTE EM MPAS	86
6.1	BAIXO ESFORÇO COGNITIVO.....	86
6.2	MÉDIO ESFORÇO COGNITIVO	89
6.3	ALTO ESFORÇO COGNITIVO.....	91
6.4	REFLEXÕES SOBRE AS TIPOLOGIAS DA DESAPRENDIZAGEM.....	92
7	FACILIDADES E BARREIRAS À DESAPRENDIZAGEM EM MPAS	95
7.1	FACILITADORES INTERNOS	95
7.2	FACILITADORES EXTERNOS	98

7.3 BARREIRAS INTERNAS	100
7.4 BARREIRAS EXTERNAS	102
7.5 REFLEXÕES SOBRE FACILIDADES E BARREIRAS DA DESAPRENDIZAGEM	103
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
8.1 REFLEXÕES SOBRE OBJETIVOS E RESULTADOS DA PESQUISA	106
8.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – FORMULÁRIO	123
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	125
APÊNDICE C – QUADROS TEMÁTICOS DA PESQUISA	126

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introduz a pesquisa e auxilia na compreensão do tema a ser estudado, apresentando a sua delimitação e o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, a justificativa e a estrutura que será seguida no decorrer da dissertação.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O sucesso das organizações é fruto do planejamento e da sua capacidade de se adequar às transformações que, nas últimas décadas, têm se tornado cada vez mais constantes e velozes (Marinho, 2021). As organizações, dentro do ambiente em que se encontram, sejam elas públicas ou privadas, precisam desenvolver formas para lidar com esses cenários, deixando de lado estruturas rígidas e hierarquizadas, e passando a adotar modelos mais flexíveis e colaborativos que permitam a maximização da agilidade organizacional.

Nesse cenário conturbado, as organizações que se destacam são aquelas capazes de antecipar mudanças, investir em tecnologias emergentes e promover uma cultura organizacional que valoriza a aprendizagem contínua, melhorando a eficácia na entrega de resultados, os quais devem ser alcançados por meio de padrões e processos cada vez mais sustentáveis, devido à escassez de recursos (Alves, 2017). As já tradicionais formas de encarar a gestão também precisaram ser repensadas, revelando a importância da inovação nas organizações para além de novos projetos, abrangendo também diferentes formas de conduzir as suas práticas (Marinho, 2021).

As modificações referidas são possíveis através das pessoas que fazem parte destas organizações, sobretudo os gestores que têm um papel central para a sobrevivência de qualquer empresa. O nível desses resultados é, portanto, diretamente proporcional à qualidade dos profissionais que ali estão inseridos. O alcance de resultados superiores somente é possível a partir da interação entre os indivíduos e o trabalho que eles realizam (Alves, 2017). Porém, para alcançar esses resultados, as organizações demandam que os seus funcionários também se transformem, assimilando novos conhecimentos, mudando atitudes, enfim, desenvolvendo novas competências.

O conceito de competência é abordado em diversas áreas do conhecimento, apresentando um caráter polissêmico, multidimensional e multinível, o que denota que não há consenso conceitual e epistemológico referente ao tema (Freitas; Odelius, 2018). Apesar dessas múltiplas abordagens, duas se destacam, a norte-americana e a francesa. A primeira

entende a competência como um conjunto mensurável de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/agir) (CHA) que proporcionam um alto desempenho (Fleury. Fleury, 2001; Kamusoko; Jingura, 2019), com uma perspectiva mais funcionalista em que os atributos e os comportamentos do indivíduo são relacionados às suas ações no trabalho (Rodrigues; Brustein, 2016). Por outro lado, a perspectiva francesa, vista como interpretativista, rejeita o pressuposto de que possuir o CHA por si só é garantia de um desempenho superior, nesta concepção, é necessário que o estoque seja transformado em ação e gere uma entrega, o que caracteriza a competência (Silva; Kruta-Bispo; Ayres, 2019).

As competências exigidas dos gestores, por sua vez, refletem uma abordagem integradora (Gonczi, 1999), em que a competência apenas é percebida no momento em que os atributos pessoais da corrente norte-americana são somados ao desempenho entregue em relação ao contexto defendido pela corrente francesa. Com isso, elas podem ser compreendidas como a mobilização dos saberes (saber, saber fazer, saber ser) transformadas em ação (Le Boterf, 2003). Barbosa, Paiva e Mendonça (2018) relatam que as competências dos gestores são alcançadas pela soma daquilo que é esperado (expectativas), daquilo que é exigido e de tudo aquilo que surge diariamente, relacionado ao dia-a-dia do trabalho como gestor. Com isso, entende-se que, para esse tipo de cargo, é necessário que o profissional seja capaz de desenvolver competências que o permitam adaptar-se às diferentes demandas que se apresentam.

Diante dessa visão responsável por aproximar as duas vertentes, o papel fundamental da formação torna-se relevante para que o indivíduo possa ser capaz de traduzir os seus conhecimentos em ações práticas e atuar em situações diversas. A importância da formação profissional é essencial em diferentes áreas de conhecimento, principalmente na Administração. Esta visão corrobora com aquilo que já havia sido destacado por Fleury e Fleury (2001), que o desenvolvimento das competências individuais passa por três pilares: a bagagem de cada indivíduo, as experiências profissionais e a formação educacional, na qual apenas a última é capaz de receber interferência direta da própria pessoa, logo, ela é de extrema importância.

Com isso, para aqueles que buscam desenvolver competências em curto ou médio prazo, algumas opções formais estão disponíveis, como *workshops*, cursos técnicos, cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Este último está disponível em duas vertentes, a acadêmica voltada, em grande medida, para a formação de pesquisadores e docentes; e a profissional, que é o foco deste estudo, em seu nível de mestrado, e que tem por objetivo formar e capacitar profissionais qualificados para uma prática profissional avançada e transformadora.

Os Cursos de Mestrado Profissional são um fenômeno relativamente recente na pós-graduação do Brasil, tendo a sua institucionalização realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes), por meio da Portaria (nº 80/1998). O intuito da sua criação é atender à crescente demanda por profissionais qualificados para o mercado de trabalho, aproximando a pesquisa e prática profissional. Os MPAs apresentam uma proposta que busca alinhar os objetivos propostos na sua criação à necessidade de capacitar profissionais para a atuação em cenários imprevisíveis e competitivos (Kruta-Bispo; Fernandes; Silva, 2020).

Com isso, em vista dessas intenções, após algumas mudanças ocorridas desde a sua instituição, os atuais objetivos dos Mestrados Profissionais (MPs), descritos no seu Art. 2º da Portaria Normativa (nº 60/2019), são: (i) capacitação de profissionais qualificados para práticas profissionais transformadoras dos processos de trabalho, objetivando o atendimento de demandas sociais, organizacionais e econômicas; (ii) transferência de conhecimentos para a sociedade de forma que seja capaz de atender demandas específicas, visando o desenvolvimento nacional, regional ou local; (iii) contribuição para a agregação de conhecimentos com foco na competitividade e aumento da produtividade das empresas, organizações públicas e privadas; (iv) atenção aos processos e procedimentos de inovação, tanto em atividades industriais que gerem produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados; e, por fim, em relação ao doutorado, a (v) formação de doutores autônomos capazes de conceber e transferir tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas com níveis altos de complexidade em sua área de atuação (Brasil, 2019).

Neste escopo estão os Mestrados Profissionais em Administração (MPAs), que são uma pós-graduação *stricto sensu* voltada para a formação de mestres profissionais que ocupam ou têm potencial para ocupar cargos de gestão. Segundo Marino, Rivero e Dabos (2019), esses cursos são capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão de tecnologia, competências para ação, liderança, estabelecimento de metas, habilidades conceituais, comunicação, resolução de problemas, inovação, e diversas outras relacionadas à atuação gerencial dos profissionais. A essas características, Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020) acrescentam que os MPAs têm como finalidade formar profissionais criativos, com visão integrada e que possuam habilidades humanas e saberes teóricos conceituais que sejam aplicados ao contexto prático de trabalho.

Tendo em vista essas possibilidades, para que essas competências possam ser desenvolvidas, cabe ao estudante-profissional assumir um papel protagonista no processo de aprendizagem, estando receptivo a novas reflexões e as mudanças proporcionadas por um

ambiente propício para reflexões estimuladas. Em contrapartida, caso esse tipo de atitude não seja abraçado, o processo de aprendizado e aquisição de novas competências pode ser comprometido. Em outras palavras, no momento em que crenças enraizadas, convicções estabelecidas, ou aprendizados anteriores passam a atrapalhar ou deturpar as novas informações ou conhecimentos, é necessário desaprender (Matook; Blasiak, 2020).

Desaprender é um processo consciente e intencional (Hislop *et al.*, 2014; Jayarathne; Schuwirth, 2021) de ressignificação de conhecimentos, conceitos, práticas, habilidades ou crenças obsoletas (Matsuo, 2019b), com o intuito de abrir espaço para novos aprendizados (Burton; Vu; Hawkins, 2023). No seu nível individual, a desaprendizagem atua como facilitador para mudanças cognitivas e comportamentais (Klammer; Gueldenberg, 2019; Sgarbossa; Martins; Mozzato, 2021), possibilitando a diferenciação do relevante do irrelevante, abandonando aquilo que não é mais relevante (Moreira, 2013), o que leva a pessoa a reexaminar o seu estado habitual e sair da sua zona de conforto (Cegarra-Navarro; Wensley, 2019).

A desaprendizagem individual também teve seus tipos discutidos na literatura. Eles são diferenciados, principalmente, pelo esforço cognitivo necessário para a sua ocorrência. Hislop *et al.* (2014), partindo dos estudos de Rushmer e Davies (2004), propõem tipologias para traduzir as formas que o indivíduo encara esse fenômeno. De maneira geral, as tipologias se referem a mudança de comportamento ou rotinas, influenciados por processos deliberados de mudança; e transformações cognitivas ou profundas, normalmente fruto de um evento capaz de romper a forma que o indivíduo compreende o mundo.

Por outro lado, para além do seu conceito e dos seus tipos, a ocorrência da desaprendizagem individual depende da existência, ou não, de barreiras ou facilitadores, internos ou externos ao indivíduo. Wilbert *et al.* (2018), relaciona esses processos, quando internos, a fatores cognitivos e aspectos emocionais, e, quando externos, ao contexto em que o indivíduo está inserido e os estímulos ou inibições que eles percebem nesses ambientes.

Mesmo com tantas características, conforme apontado por Hislop *et al.* (2014), o processo da desaprendizagem individual ainda é um tema negligenciado, em um campo pouco investigado. Apesar de alguns autores realizarem estudos focados neste aspecto (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018; Burton; Vu; Hawkins, 2023; Klammer; Gueldenberg, 2019; Rodrigues, 2016), ele ainda é um tema com limitada exploração. Determinados estudos buscaram averiguar a sua importância no processo de aquisição de novos aprendizados (Dunlap; Lowenthal, 2013; Hafner, 2014; 2016; 2017; Matsuo, 2019b; Nishihira; Rappleye, 2022; Park; Kim, 2019; Pedler; Hsu, 2014; Rodrigues; Brustein, 2016; Yamaguchi; Sakai, 2019), outros se dedicaram à investigação desse fenômeno na educação gerencial (Ra *et al.*, 2019), por outro

lado, não é encontrado na literatura um estudo direcionado aos impactos da desaprendizagem no desenvolvimento de novas competências na pós-graduação, sobretudo MPAs.

A partir disso, com base nos argumentos apresentados, das lacunas encontradas e da emergência do tema, este estudo se propõe a relacionar estes dois fenômenos, a desaprendizagem e o desenvolvimento de competências em MPAs, sob a perspectiva dos alunos que ali estão. Deste modo, a dissertação buscará responder a seguinte questão: Como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos serão seguidos:

- (i) Identificar as competências desenvolvidas pelos alunos-profissionais ao longo do curso.
- (ii) Analisar as percepções dos alunos-profissionais sobre a definição e os processos da desaprendizagem.
- (iii) Avaliar as desaprendizagens vivenciadas pelos alunos-profissionais no decorrer do curso.
- (iv) Identificar facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs.

1.3 JUSTIFICATIVA

A partir do pressuposto de que a ideia da criação dos MPs veio, em certa medida, da necessidade de suprir demandas sociais, políticas e econômicas em relação à qualificação dos profissionais ambientados em um cenário competitivo e dinâmico (Oliveira; Moura; Silva, 2020), revela-se importante desenvolver estudos direcionados a este modelo de pós-graduação, sobretudo dos Mestrados Profissionais em Administração (MPAs), que, na visão de Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020), tem como proposta formar profissionais capazes de solucionar

problemas reais em ambientes incertos. O referido processo acelerado de mudança demanda destes profissionais gestores uma constante adaptação, requalificação e desenvolvimento de novas competências, principalmente aquelas relacionadas à inovação, criatividade, liderança, visão sistêmica, entre outras destacadas por Marino, Rivero e Dabos (2019). Contudo, muitas vezes, aprendizados anteriores podem atrapalhar a aquisição de novas competências, desde o processo de formação até a aplicação destes conhecimentos. Nesse sentido, a desaprendizagem torna-se uma habilidade essencial.

No entanto, apesar das alegações acima, a literatura não reflete o potencial deste tema, fazendo com que os estudos ainda sejam relativamente limitados. Logo, a fim de fazer um levantamento da produção relacionada ao tema da desaprendizagem e desenvolvimento de competências, no período de dez anos (2013-2023), foi realizada uma revisão sistemática da literatura (RSL) que, na visão de Galvão e Ricarte (2019), promove uma visão ampla das principais lacunas teóricas existentes nas produções científicas sobre os assuntos estudados.

Tendo como base Alves *et al.* (2022), a realização de uma RSL inicia-se pela escolha do tema e da formulação da pergunta que irá nortear a pesquisa, bem como a determinação das bibliotecas científicas escolhidas para a pesquisa. Neste estudo, a pergunta norteadora é: Como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro?, já as bases escolhidas para a pesquisa foram *Scopus* (internacional), *Periódicos Capes* e *Web of Science* (nacional e internacional), devido ao alto impacto científico em uma ampla gama de disciplinas, excluindo automaticamente a literatura cinza e apresentando textos completos, referenciais com resumos e estatísticas.

Assim, escolhidas as bases de dados e a partir da pergunta de pesquisa citada acima, no dia 12/01/2024, foi realizada a busca por estudos, no período de 2013 a 2023, que envolvessem os temas “desaprendizagem individual” e “competências”, através do auxílio dos operadores booleanos (OR/AND/*/'") chegando as seguintes *strings* de busca, em inglês e português: (“*individual unlearning*” AND “*skills*” OR “desaprendizagem individual” AND “competências”). Nesta primeira busca, foram encontrados 3 (três) documentos na Scopus e na Web of Science, e 5 (cinco) na plataforma Periódicos Capes. Porém, como a intenção era justamente investigar o que a literatura trazia sobre o tema também de uma forma mais geral, uma nova busca foi realizada com o termo “desaprendizagem” sem ser restrito ao seu nível individual, a fim de deixar a pesquisa mais abrangente. É comum que ocorra mesmo nas discussões nos âmbitos organizacionais e grupais, menções sobre o nível individual. A partir disso, as seguintes *strings* foram usadas, em inglês e português, com auxílio dos mesmos

operadores booleanos, (“*unlearning*” AND “*skills*” OR “desaprendizagem” AND “competências”). Esta nova busca apresentou os seguintes resultados, 68 (sessenta e oito) documentos foram encontrados através da base *Scopus*, 18 (dezoito) encontrados através da base *Web of Science* e 32 (trinta e dois) no Periódicos da Capes, totalizando 118 (cento e dezoito) artigos.

Após a extração e análise dos dados, a partir dos títulos e resumos, foi possível identificar um número reduzido (11) de estudos que relacionam a desaprendizagem e a aquisição de novas competências. Alguns autores realizaram estudos na área da saúde (Hafner, 2016, 2017; Pike Lacy; Lam, 2022; Yamaguchi; Sakai, 2019) e pesquisas na área de tecnologia (Dunlap; Lowenthal, 2013), investigando como elas podem influenciar o ciclo de aprender, desaprender e reaprender dos alunos. Houve ainda trabalhos no meio organizacional (Matsuo, 2019b; Park; Kim, 2019; Rodrigues; Brustein, 2016), como também aqueles que trataram sobre o papel que a desaprendizagem assume no entendimento de como os indivíduos aprendem (Nishihira; Rappleye, 2022). Alguns investigaram o impacto da desaprendizagem em programas de desenvolvimento de Assistentes Sociais (Pedler; Hsu, 2014) e ainda a identificação da sua importância na vida profissional que precisa ser constantemente reformulada devido a um mundo pautado por constantes mudanças (Hafner; Ellis; Hafner, 2014).

Localiza-se, assim, que entre os trabalhos encontrados, não há nenhum que foque a sua análise na questão educacional. Com isso, ao propor uma discussão sobre o processo de desaprendizagem individual e o desenvolvimento de competências nos MPAs, focando na percepção dos alunos, a presente dissertação tem como primeira contribuição a busca por preencher uma lacuna na literatura existente, na medida em que se debruça em ajudar na construção conceitual que proporciona uma melhor compreensão da maneira a qual esse fenômeno se manifesta nessas circunstâncias.

Ademais, este estudo pode contribuir para a ampliação de um arcabouço teórico específico para o contexto nordestino, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas regionais que influenciam na formação profissional. Estudos que apresentem esse tipo de proposta podem servir como guias valiosos para pesquisadores, educadores, gestores, etc., que busquem aprofundar ainda mais o entendimento sobre a desaprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Em relação ao contexto prático, o estudo amplia a discussão em relação a desaprendizagem individual, porém direcionando a sua importância como meio para a aquisição de novas competências. Estes resultados contribuem para a melhor compreensão do que é

exigido de alunos-profissionais, especificamente aqueles dos MPAs, oferecendo *insights* específicos sobre os tipos de desaprendizagem mais relevantes para os profissionais em formação deste tipo de curso, servindo como espelho para possíveis ingressantes.

Por fim, no aspecto social, a dissertação desempenha um importante papel ao abordar questões relacionadas ao desenvolvimento de profissionais que, por sua vez, influenciam diretamente o progresso e a inovação, principalmente na região nas quais os estudos serão realizados. Ao compreender o processo da desaprendizagem no desenvolvimento de competências desses alunos-profissionais, a pesquisa pode oferecer subsídios para aprimorar programas de MPAs, capacitando os profissionais a enfrentarem desafios específicos da região.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho compõe-se de oito capítulos. O primeiro se refere à introdução já apresentada nesta seção, com o objetivo de delimitar o tema e o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, justificar o estudo e apresentar a sua estrutura.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que serve como base para o desenvolvimento do trabalho, composto por 4 (quatro) tópicos: a pós graduação *stricto sensu*: histórico, pontos fundamentais e o mestrado profissional (o mestrado profissional em administração); delimitando a noção de competências (competências discentes em mestrados profissionais em Administração; desaprendizagem: visão geral e aspectos conceituais (desaprendizagem individual e tipologias da desaprendizagem individual); e, articulando desaprendizagem e o desenvolvimento de competências.

O capítulo seguinte, o terceiro, descreve-se os aspectos metodológicos empregados, demonstrando o delineamento da pesquisa, o contexto e os participantes, o processo de coleta de dados, a análise e a avaliação destes dados, e a trajetória metodológica da pesquisa.

O quarto capítulo inicia a discussão dos resultados da pesquisa. Ele identifica as competências desenvolvidas pelos estudantes dos MPAs com base nas respostas do formulário disponibilizado previamente aos entrevistados. O quinto capítulo descreve as percepções dos alunos-profissionais sobre o fenômeno da desaprendizagem e sua relação com a aprendizagem, conectando os resultados com a literatura discutida no referencial teórico. Já o sexto capítulo investiga os eventos de desaprendizagem vivenciados pelos alunos, identificando suas tipologias e avaliando o esforço cognitivo necessário para esses processos.

No sétimo capítulo são identificadas e descritas as facilidades e barreiras, internas e externas, que os alunos apontaram em relação ao processo de desaprendizagem nos MPAs.

No oitavo capítulo são apresentadas as considerações finais do trabalho, incluindo os objetivos e resultados alcançados, as implicações do estudo, as limitações e as recomendações para pesquisas futuras.

Finalmente, são expostas as referências usadas e que fundamentaram todo o trabalho, tanto na escolha do tema como no caminho metodológico escolhido, além dos apêndices, que contém, os dois instrumentos de coleta de dados (formulário e roteiro de entrevista semiestruturada) e os protocolos codificados das entrevistas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é possibilitar a base teórica necessária para que o estudo em questão possa ser desenvolvido. Nele serão apresentados pontos fundamentais em quatro seções. A primeira trata sobre a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desvendando seus fundamentos históricos e os marcos mais importantes deste percurso. Em seguida, serão explorados os processos de formação e surgimento e ascensão dos MPs, apontando as suas características específicas e os motivos que conduziram à sua concepção.

Na seção seguinte, a segunda, em um primeiro momento será realizado um esforço para delimitar a noção de competências, diante do seu conceito amplo e multifacetado. Para tanto, serão discutidas duas vertentes, a norte-americana (funcionalista), com McClelland (1973) e Boyatzis (1982) como os principais autores, e a francesa (interpretativista), onde Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) se destacam. Serão tratadas suas divergências e aproximações para, enfim, chegar-se à visão integradora, capitaneada por Gonczi (1999). Logo após, será abordado o tema das competências dos discentes MPAs, focado nas suas atuações gerenciais e em quais competências são as mais destacadas na literatura sobre o assunto.

A terceira seção objetiva-se, compreender a desaprendizagem em termos gerais, apontando seus conceitos, a sua ocorrência nos níveis individual, grupal e organizacional e como é a relação entre eles. Em seguida, volta-se a discussão para o desenvolvimento teórico da desaprendizagem individual, a fim de tratar sobre a sua relação com a aprendizagem, ponto fundamental para esta pesquisa, e os fatores que podem facilitar ou dificultar esse processo. Por fim, direciona-se o debate para identificar o que a literatura apresenta sobre os principais tipos de desaprendizagem individual, levando em conta os aspectos cognitivos, destacados pela literatura, envolvidos nestes processos.

Por fim, a seção final apresenta a articulação entre os dois temas principais do trabalho, a desaprendizagem e competências, com o intuito de trazer aquilo que a literatura apresenta como relevante sobre este processo.

2.1 A PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: HISTÓRICO, PONTOS FUNDAMENTAIS E O MESTRADO PROFISSIONAL

A formação da pós-graduação no Brasil veio de um complexo, longo e tortuoso empreendimento coletivo, que teve a participação do Estado, de organismos da comunidade científica e do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa, ou seja, uma constelação de

fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos com vista de superar um padrão de organização do ensino superior no país (Martins, 2003). Santos (2003) retrata que a pós-graduação surgiu no cenário nacional no início da década de 1930, com a inclusão da proposta de um Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos defendia a introdução de um sistema inspirado no modelo europeu. Essa estrutura foi adotada no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. Porém, apenas na década seguinte que o termo pós-graduação foi formalmente usado, no Estatuto da Universidade do Brasil.

Na década de 1950, dois acontecimentos se destacaram. O primeiro tem relação com os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, proporcionando intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores (Santos, 2003), já o segundo trata da criação do Conselho Nacional de Pesquisas - atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, seis meses depois, da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os quais viriam a desempenhar papéis fundamentais na construção da pós-graduação nacional (Martins, 2003; Neuenfeldt; Isaia, 2008).

Apesar do surgimento dos primeiros cursos semelhantes ao *stricto sensu*, até o início da década de 1960 eram poucas universidades no Brasil que disponibilizavam cursos nesse nível (Martins, 2003). Contudo, essa década acabou tornando-se o marco do crescimento e aceleração da necessidade de expansão do Ensino Superior no Brasil (Neuenfeldt; Isaia, 2008). O início desse processo foi em 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 4.024/61), dispôs, no seu Art. 69, que as pessoas que detivessem diplomas de conclusão da graduação poderiam se matricular em cursos de pós-graduação (Martins, 2003). Esse movimento culminou no encaminhamento, por parte do Ministério da Educação e Cultura, do pedido de regulamentação dos cursos de pós-graduação pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1965 (Giuliani, 2010). O pedido de regulamentação em questão se trata do Parecer (nº 977/65), de relatoria do conselheiro Professor Newton Sucupira, que se apoiou na sistemática norte-americana de estabelecer dois cursos sucessivos, o de *master* e o de *doctor* (Quaresma; Machado, 2014).

No texto, são apresentadas várias informações sobre como devem ser desenvolvidos os cursos de pós-graduação, começando pela diferenciação entre cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. O primeiro, destinado à especialização de profissionais, no âmbito teórico-prático, com a emissão de um certificado ao final; já o segundo definido em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre si (mestrado e doutorado), onde as aulas fariam parte da primeira

parte dos cursos, já a segunda parte seria designada a confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Ao final seria conferido um grau acadêmico, através do recebimento de um diploma (Neuenfeldt; Isaia, 2008; Santos, 2003).

Quanto às razões que levaram à institucionalização da pós-graduação no Brasil, o que se destaca é o crescimento extremamente intenso das matrículas no ensino da graduação em comparação aos anos anteriores, segundo os apontamentos de Cunha (1974). O mesmo autor afirma que entre 1960-65, esse aumento representou 67%, número bastante elevado, principalmente diante dos 27% dos últimos cinco anos da década de 1950. Frente a essa realidade, a solicitação feita pelo Ministro da Educação ao CFE se apoiou em três justificativas para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: a) formar professores competentes que possam atender à expansão no ensino superior e, ao mesmo tempo, elevar os níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da qualificação dos pesquisadores e; c) garantir que técnicos e profissionais intelectuais sejam treinados de forma eficiente, alcançando os mais altos padrões, a fim de atender às demandas do desenvolvimento nacional em todas as áreas (Cunha, 1974).

Esses objetivos sugerem que o Parecer (nº 977/65) foi proposto com uma preocupação que ultrapassa apenas o de regulamentar os cursos de pós-graduação, a sua intenção foi qualificar o corpo docente para atuação no Ensino Superior, sem esquecer da qualidade dessa formação e do atendimento das demandas do governo em relação ao estímulo à pesquisa e treinamento dos profissionais (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Com isso, é válido destacar que o referido Parecer foi redigido com considerável flexibilidade, permitindo que os cursos de pós-graduação fossem adaptados conforme as especificidades de cada campo de estudo e a autonomia das instituições de ensino (Martins, 2003).

Vale ressaltar que, mesmo antes da sua regulamentação, o ensino da pós-graduação já existia no país. Em 1960, o país contava com 38 (trinta e oito) cursos, sendo 11 (onze) de doutorado e 27 (vinte e sete) de mestrado (Velloso, 2002). Porém, essa forma “livre” não tinha legislação própria e tampouco o reconhecimento do Ministério da Educação, o que acabava por não conferir privilégios de ocupação para aqueles que eram diplomados (Cunha, 1974). Portanto, é possível dizer que o Parecer (nº 977/65) desempenhou um papel crucial na implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil, influenciando os documentos legais subsequentes.

A década que se segue, a 1970, teve a ditadura militar como elemento protagonista. Nesse momento, tendo em vista a sua ambição para a criação de um Estado forte (Avaristo, 2019), os sucessivos governos militares passaram a estabelecer medidas que garantissem o seu

desenvolvimento sistemático. Em 1970, houve a instituição do Programa Intensivo de Pós-Graduação, através do Decreto (nº 67.348), em 1973 foi criado um grupo de trabalho com a finalidade de propor medidas iniciais para a definição das políticas de pós-graduação e, em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), com a função de formular a política de pós-graduação e sua execução, o que marcou o início dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (Santos; Azevedo, 2009), que tinham como objetivo fundamental, organizar o planejamento e a expansão do Sistema Nacional de pós-graduação (SNPG) (Nazareno; Herbetta, 2019).

Desde a implementação do primeiro plano, em 1975, o Brasil conheceu outros cinco, sendo o último lançado em 2011 (Nazareno; Herbetta, 2019). O I PNPG (1975-1979) apresentou um conjunto de estratégias que deveriam servir como referências para todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento e execução das atividades, durante o período de 5 anos (Santos; Azevedo, 2009). Nesse sentido, dentre as suas diretrizes, estão a institucionalização do sistema como atividade regular nas universidades, o que garante a estabilidade de financiamento; a capacitação dos docentes das universidades, servindo para elevar os padrões de desempenho; e o planejamento da expansão, visando a redução das diferenças regionais por meio de uma estrutura mais equilibrada entre as áreas (Brasil, 1975). Coube a Capes a responsabilidade, a partir de 1978, de realizar avaliações dos programas de pós-graduação, além da elaboração dos seguintes PNPGs, a partir de 1981 (Hostins, 2006).

O II PNPG (1982-1985), ainda segue com o objetivo da qualificação docente, como também a preocupação constante com os desníveis entre regiões e instituições (Nez, 2013), porém a ênfase maior é direcionada para o aumento da qualidade do ensino superior da pós-graduação, o que suscitou em uma maior atenção aos mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas (Brasil, 2005; Hostins, 2006). Além disso, com a escassez de recursos das políticas educacionais, o plano tinha como meta o apoio aos programas e sua infra-estrutura, com a intenção de manter a sua estabilidade e autonomia financeira (Hostins, 2006; Santos; Azevedo, 2009).

Por sua vez, o III PNPG (1986-1989) teve como objetivos principais a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, além da institucionalização da pesquisa nas universidades, o que manteria o seu funcionamento e a sua integração ao setor produtivo (Martins, 2003). Havia, também, a busca por integração da pesquisa universitária ao sistema nacional de ciência e tecnologia, visando resolver problemas sociais, econômicos e tecnológicos. Destacava-se a necessidade de formar recursos humanos qualificados para alcançar independência econômica, científica e tecnológica, articulando governos, comunidade

científica e setor produtivo. Isso evidenciava a tendência de considerar essas dimensões de maneira integrada (Brasil, 2005; Hostins, 2006).

Já o IV PNPG não chegou a se tornar um documento oficial. Isso se deu pelas restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Entretanto, diversas recomendações foram implementadas pela Capes, e um conjunto de medidas, mesmo que não formalmente, foram direcionadas para a pós-graduação (Santos; Azevedo, 2009). No geral, a preocupação destas indicações era com as discrepâncias regionais entre os programas de pós-graduação, focando na sua expansão. Havia também o desequilíbrio do sistema e barreiras estruturais limitantes para o desenvolvimento e integração entre a Capes e os outros órgãos (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Ademais, o que ocorreu foi uma intensa reforma administrativa e estrutural que atingiu as instituições, levando a ampliação da autonomia de gestão das universidades e a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Cunha, 2003).

O V PNPG (2005-2010) encontra um sistema mais maduro e institucionalizado, onde é reafirmado o papel estratégico do sistema educacional para o processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do Brasil. No que diz respeito ao seu período, este plano tem a vigência de cinco anos, sendo um tempo mais adequado para o delineamento, implementação e avaliação de qualquer política de ação consistente (Santos; Azevedo, 2009). O plano teve como um dos seus objetivos a expansão do sistema de pós-graduação, na intenção de aumentar o quantitativo de pessoas qualificadas para atuar no sistema superior, na ciência e tecnologia e no setor empresarial, ou seja, em diferentes espaços sociais, contribuindo para a modernização do país (Nez, 2013; Santos; Azevedo, 2009).

Para além dessas conquistas, Santos e Azevedo (2009) enfatizam que o documento propõe uma discussão sobre as persistentes assimetrias do sistema, já discutidas nos PNPGs anteriores. Os autores apontam que a conclusão a qual o documento chega é que o sistema continuava concentrado na região sudeste, logo, é destacada a necessidade de redefinição dos recursos, da organização orçamentária para a pós-graduação e do modelo organizacional vigente. Em outras palavras, o plano indica que o não desenvolvimento de políticas efetivas direcionadas à mudança desse quadro descrito, fará com que o crescimento equilibrado do sistema nacional de pós-graduação não seja alcançado (Santos; Azevedo, 2009).

O último plano implementado foi o VI (2011-2020). Diferentemente dos anteriores, o seu horizonte temporal é mais amplo, com diretrizes a serem seguidas por um prazo de 10 anos (Ribeiro, 2016). O plano traz como eixos de atuação, entre outros, a expansão do SNPG, a criação da agenda nacional de pesquisa e a melhoria da avaliação (Nez, 2013). Em seu

preâmbulo, o documento declara que pela primeira vez um plano contemplou as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, devido ao PNPG ser parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir de 2014 (Brasil, 2010). Essa afirmação se dá pelo fato de ambos possuírem o financiamento público de instituições privadas como direção e finalidade (Ribeiro, 2016). O Quadro 1 sintetiza os planos, seus anos de vigência e suas principais características.

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas principais características

Planos	Principais características
I PNPG (1975-1979)	Capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.
II PNPG (1982-1985)	Formação de pessoas para desempenho da atividade docente, de pesquisa e técnica, tanto para a área privada quanto para a pública; ênfase sobre a qualidade dos programas, materializada através da institucionalização das avaliações periódicas e apoio à infraestrutura dos programas, garantindo-lhes estabilidade e autonomia financeira.
III PNPG (1986-1989)	Prezava pelo desenvolvimento da pesquisa por meio da universidade; a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia; além de estimular a busca por soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais do Brasil.
IV PNPG	Não chegou a se tornar um documento oficial devido às restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento, mesmo assim, diversas recomendações foram implementadas pela Capes, e um conjunto de medidas, mesmo que não formalmente, foram direcionadas para a pós-graduação, entre elas: as reduções das discrepâncias regionais entre os programas de pós-graduação, focando na sua expansão.
V PNPG (2005-2010)	Ampla consulta à comunidade científica; investimento na consolidação dos mestrados profissionais; fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; formação de docentes para todos os níveis de ensino; formação de quadros para mercados não acadêmicos.
VI PNPG (2011-2020)	Com diretrizes a serem seguidas por um prazo de 10 anos, este último PNPG traz como eixos de atuação, entre outros, a expansão do SNPG, ainda com foco nas assimetrias regionais, a criação da agenda nacional de pesquisa e a melhoria da avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos de Nez (2013), Ribeiro (2016) e Santos e Azevedo (2009)

Os períodos referidos e as informações deles extraídas sugerem que, desde os seus primeiros passos na década de 1930, há uma contínua tentativa de melhoria na pós-graduação brasileira, principalmente na busca por redução das assimetrias regionais ainda existentes. Esse tipo de reflexão contribui para estabelecer o perfil da pós-graduação nos dias de hoje no Brasil, além de ajudar no entendimento das bases que fundamentaram a criação dos MPs e, mais especificamente, os MPAs, que são o foco deste estudo e serão discutidos mais profundamente nas seções seguintes.

O mestrado profissional foi instituído pela Capes, através da Portaria (nº 47/1995), por intermédio de uma comissão que elaborou o documento “Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva” (Barros; Valentim, Melo, 2005). Os seus objetivos foram, entre outros, flexibilizar o modelo de pós-graduação *stricto sensu*, em seu nível de mestrado (Quaresma; Machado, 2014) e suprir as novas demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço (Fischer, 2003; Oliveira; Moura; Silva, 2020). Mesmo não tendo os seus aspectos pedagógicos aprofundados pela Portaria responsável pela sua criação, Quaresma e Machado (2014) destacam que, além de estabelecer requisitos específicos para que as instituições pudessem ofertar esse tipo de curso, o documento apresentou alguns pontos norteadores. Por exemplo, a realização de parcerias com o setor produtivo e a valorização da produção técnico-profissional (Avaristo, 2019).

A Portaria instituída em 1995, foi revogada pela Portaria (nº 80/1998), a qual traz orientações mais claras sobre os requisitos e condições de enquadramento das propostas de MP, indo além daquilo que a portaria anterior havia estabelecido (Barros; Valentim, Melo, 2005). Já em 2009, dois momentos são importantes para os MPs. O primeiro é a publicação da Portaria (nº 07/2009) em 22 de junho, onde são atribuídos às pessoas detentoras do título de MP os mesmos direitos daqueles que possuem a mesma qualificação no âmbito acadêmico (Brasil, 2009a), e o segundo ocorreu no dia 28 de dezembro, através da Portaria (nº 17/2009), que revogou a Portaria precedente e regulamentou, no âmbito da Capes, a oferta, os objetivos e as formas de avaliação de programas de MPs (Brasil, 2009b).

Em março de 2017, a Portaria (nº 389/2017) revoga a Portaria (nº 17/2009), instituindo a modalidade de Doutorado Profissional (Brasil, 2017). No mesmo ano, a Portaria (nº 131/2017) foi instituída, estabelecendo os procedimentos para a oferta, avaliação e acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional, porém logo foi revogada pela Portaria (nº 60/2019), onde novas diretrizes que deveriam ser seguidas pelo modelo profissional de pós-graduação foram apresentadas (Brasil, 2019). No seu art. 2º, os novos objetivos dos mestrados e doutorados profissionais são, em síntese: capacitar profissionais para práticas avançadas e inovadoras, com base em conhecimentos científicos e tecnológicos que possam contribuir para a melhor eficácia e eficiência de ambientes públicos e privados, nos âmbitos local, regional e nacional, por meio da solução de problemas e inovações em processos produtivos (Brasil, 2019). Um resumo dos principais pontos da evolução da legislação dos MPs é apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Evolução da legislação dos MPs.

Legislação	Características
Portaria (nº 47/1995)	Estabeleceu requisitos para instituições, docentes e orientadores de cursos, incluindo a integração do ensino com pesquisa, parcerias com o setor produtivo, atividades de extensão, currículo flexível, formatos não convencionais para trabalhos de conclusão, valorização da produção técnico-profissional e iniciativas de autofinanciamento.
Portaria (nº 80/1998)	Revoga a Portaria precedente, reorganiza e traz orientações mais bem especificadas no que se refere aos requisitos e condições de enquadramento das propostas de mestrado profissional, incluindo avanços no entendimento da questão em relação à portaria precedente.
Portaria (nº 07/2009)	Atribui às pessoas detentoras do título de MP os mesmos direitos daqueles que possuem a mesma qualificação no âmbito acadêmico.
Portaria (nº 17/2009)	Revoga a Portaria precedente e regulamenta, no âmbito da Capes, a oferta, os objetivos e as formas de avaliação de programas de MPs.
Portaria (nº 389/2017)	Revoga a Portaria precedente e institui a modalidade de Doutorado Profissional
Portaria (nº 131/2017)	Revoga a Portaria (nº 80/1998) estabelecendo os procedimentos para a oferta, avaliação e acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional.
Portaria (nº 60/2019)	Revoga a Portaria precedente e estabelece novas diretrizes que devem ser seguidas pelo modelo profissional de pós-graduação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa (2023).

Ao passo que o Mestrado Acadêmico (MA) visa formar pesquisadores, ao MP é atribuída a finalidade de atender demandas de cunho não acadêmico (Barros; Valentim, Melo, 2005). Fischer (2003) relata que o predomínio da vertente acadêmica, no início do desenvolvimento da pós-graduação, justificou-se pela necessidade de qualificação e fortalecimento, tanto das pessoas, quanto da pesquisa no país, porém, com o passar do tempo, o MP destacou-se como um caminho alternativo para a formação voltada para a sua aplicação prática. No caso acadêmico, em grande parte, os cursos são caracterizados como o primeiro degrau necessário para a carreira universitária (Ribeiro, 2005), por outro lado, essas características predominantes já não mostravam-se compatíveis com as novas demandas do mercado, das empresas e, também, das organizações governamentais e não governamentais. Nesse momento, havia a necessidade de encurtar o caminho de transferência de conhecimento científico para a sociedade.

Buscando uma melhor conceituação, Ribeiro (2005), dez anos após o marco da instituição desse tipo de curso, define o papel do MP no Brasil em três constatações: (i) a sociedade demanda uma formação mais qualificada, mesmo em setores que não lidam com a docência e com a pesquisa; (ii) com o aumento das titulações, boa parte dos mestres e uma parte

significativa dos doutores não atuam no ensino superior; e (iii) há a necessidade de dinamismo na transferência de conhecimento científico, pois a sociedade, o setor público e os movimentos sociais, a exemplo das empresas e o mercado, precisam ser alvos dessas transferências. Estas proposições refletem que o surgimento dos MPs se dá pelo enfrentamento do fato de que mestres e doutores formados raramente usam as suas competências fora dos muros da academia (Mello; Trevisan; Napole, 2020). Portanto, existiu a necessidade de cursos com a premissa de desenvolver profissionais qualificados para atender demandas específicas, aplicando o conhecimento produzido em campos, processos e estruturas organizacionais (Marquezan; Savegnago, 2019).

A principal diferença entre o MA do MP é o produto final. Apesar da pesquisa ser importante e essencial em ambos os casos (Takahashi *et al.*, 2010), houve a proposição de que essa entrega final, no caso do MP, deveria apresentar uma diversidade maior do que aquela encontrada na academia. Buscava-se um conhecimento mais aplicado, considerando os interesses daqueles que procuravam nesses cursos uma maior qualificação (Barros; Valentim, Melo, 2005). Em outras palavras, o MP surge para ocupar lacunas, mais claras em determinadas áreas do conhecimento, relacionadas à formação profissional qualificada e uma produção intelectual direcionada a uma aplicação imediata (Barros; Valentim, Melo, 2005), seja em uma ou mais situações problema identificados pelo profissional atuante ou até mesmo pela instituição, cabendo a segunda a orientação dos estudantes sobre como resolver as questões da melhor forma (Marquezan; Savegnago, 2019).

A busca de uma formação compatível com o exercício profissional impulsionou a multiplicação desses cursos em todo o país (Oliveira; Moura; Silva, 2020). Em relação a isso, Negret (2008), pontua que desde a instituição da Portaria (nº 80/1998) que dispõe sobre o reconhecimento desses mestrados, o processo de crescimento foi acelerado, passando de 24 (vinte e quatro), no ano referido, para 225 (duzentos e vinte e cinco), em 2008. Fischer (2003) classifica que, à época, um dos pontos sedutores para esse aumento foi o esforço das instituições em recriar cursos de pós-graduação, nos quais o perfil dos docentes deveria ser de duas naturezas: a típica formação acadêmica; e uma larga experiência de mercado, orientando os alunos em suas pesquisas e em sua formação (Barros; Valentim, Melo, 2005). Negret (2008), defende que o alcance desse objetivo não é simples, pois existem dificuldades na integração, com rigor, no desenvolvimento da pesquisa e na aplicabilidade dos resultados que sejam capazes de transformar a realidade estudada.

De acordo com a GeoCapes, os MPs no Brasil alcançaram o número de 794 (setecentos e noventa e quatro) (Brasil, 2022). Porém, ainda que esse crescimento seja evidente, uma série

de discussões, rejeições e questionamentos acompanham o tema desde a sua criação. A natureza das críticas tem relação, principalmente, ao paradoxo entre os objetivos desse tipo de mestrado e o valor do seu título. Sendo mais específico, o ponto inquietante é, segundo Silveira e Pinto (2005) de que maneira um mestrado que não tem o objetivo de formar docentes pesquisadores, já que os propósitos são diferentes do acadêmico, poderá atuar como formador de docentes para a graduação e pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior. Esta contestação vem do fato de que, as duas titulações, acadêmica e profissional, mesmo sendo distintas em seus objetivos, acabam sendo equivalentes quando relacionadas à prática docente (Silveira; Pinto, 2005).

Giuliani (2010) aponta que, a partir do levantamento desses questionamentos e mesmo previsto na regulamentação inicial da pós-graduação brasileira, o MP foi alvo de polêmicas na comunidade científica, sendo muitas vezes rejeitado por áreas mais tradicionais e também confundido com os MBAs. Mendonça-Neto *et al.* (2019) reforçam essa visão e pontuam que os MPs ainda possuem um caráter “inacabado”, gerando contradições, ambiguidades e críticas, além de confusões com os seus antecessores, MAs e MBAs. Os autores ainda ressaltam que a falta de delineamento dos limites entre os MAs e os MPs reforça a falta de identidade observada no campo, além de contribuir para a escassez dos meios para a divulgação da produção destes mestrados, uma vez que periódicos com classificação técnica pela Capes ainda são reduzidos.

Outra crítica que se destaca é relacionada aos métodos de ensino usados pelos programas de MPs. A pouca experiência de mercado do corpo docente dificulta a integração teórico/prática, o que acaba por refletir o mesmo problema encontrado nos MAs (Mendonça-Neto *et al.*, 2019). Em contrapartida, os discentes também sentem dificuldades na aproximação dos conteúdos recebidos com as rotinas diárias. Portanto, as mudanças esperadas nos MPs ocorrerão no momento em que os parâmetros adequados na avaliação forem sendo atualizados à medida em que a identidade dos MPs for sendo construída.

2.1.1 O mestrado profissional em Administração

Até aqui, houve o esforço para o delineamento das características principais dos MPs, porém, neste momento é necessário reduzir mais o escopo e tratar sobre as características principais daqueles que são objeto deste estudo, os MPAs.

A década de 1990 marcou a consolidação e expansão dos programas de MBAs para além das fronteiras norte-americanas, chegando até o Brasil e levando ao crescimento do ensino profissionalizante de gestão (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014; Wood Jr; De Paula, 2004). À

primeira vista, poderia parecer apenas mais um exemplo de importação de ideias de um país desenvolvido, no entanto, por trás dessa aparência, surgiram contornos específicos e uma variedade de padrões e modelos, a exemplo dos MPAs, que são uma pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais que ocupam ou têm potencial para ocupar cargos de gestão em diversos níveis (Wood Jr; De Paula, 2004). Eles foram criados a partir da sua regularização em 1998, tendo como exceção o programa da FGV-EAESP, criado em 1993 como um MBA e transformado em MP posteriormente, no referido ano de regularização. Tendo em vista esse movimento, percebe-se que o desenvolvimento dos MPAs acompanhou os movimentos da pós-graduação no Brasil, aumentando a sua oferta a partir dos debates e incentivos que se apresentavam (Takahashi *et al.*, 2010).

Os MPAs adotam uma abordagem prática do cenário organizacional, visando aprimorar habilidades, competências, comportamentos e atitudes necessários para atender às exigências do mercado (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014). A sua identidade está direcionada para a ação prática, voltando a sua intenção para formas diferenciadas de pensar e atuar sobre os problemas organizacionais que são normalmente pautados pela incerteza (Goulart *et al.*, 2017). Ruas (2003) aponta que esse tipo de curso surgiu para atender demandas voltadas à formação gerencial, visto que os MAs e os *lato sensu* não atendem a essas necessidades de forma adequada. Já Krishnan (2008) defende que o objetivo do MPA é facilitar o aprendizado de comportamentos relacionados à gestão, a fim de melhorar o desempenho no trabalho. Segundo Wood Jr. e De Paula (2004), no Brasil, diversos fatores desempenharam um papel crucial no desenvolvimento dessa vertente profissional da pós-graduação em Administração, dentre eles estão: a influência do contexto local que moldou diferentes abordagens de conteúdo; a falta de disponibilidade de estudantes brasileiros para se dedicarem exclusivamente aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* convencionais; e o impacto das empresas na formação de profissionais capazes de atender às demandas atuais do mercado e das organizações.

A valorização dos MPAs por parte das empresas se dá pela possibilidade de aprimoramento das práticas de gestão de seus administradores, que são capacitados para lidar com os desafios e incertezas do mundo de negócios (Vazquez; Ruas, 2012). Assim, a natureza desse tipo de mestrado se expressa pelas seguintes características: (i) conexão direta e evidente entre a estrutura do curso e as experiências profissionais, alinhadas com as necessidades sociais; (ii) o desenvolvimento do programa baseado em desafios reais, derivados de interesses compartilhados entre a academia e instituições diversas (sejam públicas, privadas ou organizações não governamentais); e (iii) a implementação e crescimento do programa

respaldados por eficazes mecanismos de intercâmbio entre a sociedade e as instituições (Goulart *et al.*, 2017).

Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020) pontuam que as pós-graduações em Administração, na sua vertente profissional, buscam a formação de profissionais capazes de solucionar problemas reais em ambientes incertos, os quais, muitas vezes, a teoria não atende inteiramente as demandas apresentadas. Frente a isso, entende-se que diferentemente da sua versão acadêmica, os MPAs caracterizam-se por formar alunos para o mercado de trabalho, voltando-se para a aplicação prática em um campo profissional específico, sendo justamente essa aplicação uma das suas principais diretrizes (Goulart *et al.*, 2017).

Ainda nos primeiros anos após a sua regulamentação, Wood Jr. e De Paula (2004) apontaram que a alta busca dos estudantes pelos MPAs no Brasil podia ser explicada pelos mesmos objetivos encontrados na literatura internacional. A reciclagem profissional, ascensão na carreira e a possibilidade de construção de um novo caminho de atuação são destacadas pelos autores, que ainda acrescentam o papel das mudanças vistas em relação à reestruturação e redução de quadros nas empresas, impulsionada pela crise econômica brasileira.

Wood Jr e Paula (2004) reconhecem um caráter híbrido dos MPAs, ao afirmarem que sua formação apresenta características dos MBAs norte-americanos, das especializações, e dos seus antecessores, MAs, porém mantendo uma essência própria marcada por tensões e desafios. Entre tais tensões, os autores destacam: (i) a existência do discurso da crítica em contraposição às expectativas instrumentais (aplicadas) dos alunos; (ii) tempo de dedicação e a manutenção do vínculo empregatício e; (iii) formação orientada para a prática profissional em relação à demanda por formação docente. Frente a isso, Goulart *et al.* (2017) aponta que os desafios dos MPs podem ser iguais ou até maiores daqueles enfrentados pelos MAs.

Seguindo essa mesma linha, Vazquez e Ruas (2012) levantam que os motivos mais populares para o ingresso em MPA incluem adquirir conhecimento especializado na área e estimular o intelecto e desenvolver habilidades essenciais para a prática administrativa. Os alunos que começam o curso têm como objetivo buscar oportunidades de carreira aprimoradas ou a possibilidade de mudança de rumo profissional, almejando posições de liderança e melhores remunerações (Vazquez; Ruas, 2012).

Por outro lado, Paixão e Hastenreiter Filho (2014) objetivaram, em seus estudos com 124 egressos do MPA de uma universidade pública brasileira, analisar as influências positivas desses cursos em três esferas, a partir da auto percepção, são elas: competências e habilidades, onde pesquisar, pensar criticamente e integrar informações de várias fontes foram as mais bem

avaliadas; renda, onde houve a declaração de aumento após a conclusão do curso; e carreira, onde foi percebida uma evolução atribuída também a finalização destes cursos.

Com um estudo realizado com ao menos nove MPAs, Wood Jr. e De Paula (2004) chegaram a alguns aspectos relevantes sobre esses cursos. Segundo eles, as instituições percebem esses programas como vitrines que possibilitam uma conexão mais estreita com a comunidade corporativa. Isso se deve, em parte, ao fato de muitas empresas subsidiarem parte das taxas escolares. Os profissionais brasileiros optam por essa modalidade de curso para realizar reciclagem profissional e buscar progressão na carreira (Wood Jr.; De Paula, 2004).

Com isso, é possível identificar que as organizações enxergam de maneira favorável a contratação de pessoas que possuem titulação de mestre-profissional em Administração, considerando esse passo como um avanço em direção à eficiência de setores específicos da empresa (Teixeira; Oliveira; Faria, 2008). Esses profissionais são percebidos como os mais capacitados para enfrentar os desafios inerentes aos cargos de gerência, estando preparados para assumir responsabilidades e lidar com riscos.

2.2 DELIMITANDO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Quanto à etimologia, a palavra competência origina-se do latim *competens*, que significa “o que vai com, o que é adaptado a” (Le Boterf, 2003). Vem também da junção de com + petere, que significa “buscar junto com”, “esforçar-se junto com” ou “pedir junto com” (Perrenoud *et al.*, 2002; Rovai, 2013). O significado do termo está marcado por uma dimensão coletiva que enfoca a busca pelo conhecimento (Silva; Kruta-Bispo; Ayres, 2019), sendo usado como atribuição, qualificação, traço, comportamento, características pessoais, etc. O seu conceito é abordado em diversas áreas do conhecimento, o que confere a ele um caráter polissêmico, multidimensional e multinível. Em relação ao último, o campo macro trata de características particulares da organização, já o micro refere-se aquilo que é inerente ao indivíduo (Carvalho; Tonini, 2017; Júnior, 2018) sendo este o nível explorado neste trabalho.

O debate sobre competências individuais não é algo recente. A literatura estabelece a década de 1970 como ponto de partida dessa discussão, através dos norte-americanos. Nas duas décadas seguintes, a Europa começa a fazer parte do debate, tendo ingleses e franceses como expoentes, contribuindo para o desenvolvimento e consolidação do tema (Martins *et al.*, 2015). Cabe destacar que parte significativa dos autores (Favorini; Silva; Crepaldi, 2014; Salles; Villardi, 2016), quando se referem às duas grandes abordagens, destacam os franceses como protagonistas na literatura europeia, e é esse o caminho que será seguido no presente texto.

Com a publicação do artigo *Testing for competence rather than intelligence*, David McClelland, em 1973, deu o pontapé no debate sobre o tema entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos (Fleury; Fleury, 2001), destacando a discordância dos primeiros em relação à percepção de que testes de personalidades seriam eficientes como preditores de desempenho. McClelland define que a competência é percebida através de uma característica pessoal que permite um desempenho superior na realização de determinadas tarefas ou situações (Favorini; Silva; Crepaldi, 2014), não sendo explicado somente pelo coeficiente de inteligência, e sim por fatores sociais e comportamentais (Salles; Villardi, 2016).

A ampliação do debate veio com as contribuições de Richard Boyatzis. Através da publicação do seu livro *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, em 1982, o autor identificou um total de 21 competências gerenciais que seriam um conjunto de características e traços pessoais que fundamentam e contribuem para um desempenho superior (Costa *et al.*, 2022). A sugestão do autor é que a partir da caracterização das demandas de um cargo é que ações ou comportamentos específicos podem ser estabelecidos e esperados (Dutra, 2016; Júnior, 2018; Silva; Bispo; Ayres, 2019).

Na década de 1990, Spencer e Spencer, influenciados pelos estudos dos dois autores supracitados, conceituam a competência como uma característica subjacente da personalidade de um indivíduo que determina a sua performance superior em situações ou atividades de um cargo, a partir de critérios de referência estabelecidos. Dessa forma, nota-se que a ênfase da vertente americana é voltada para os atributos e comportamentos do indivíduo que são refletidos nas suas ações no trabalho (Rodrigues; Brustein, 2016).

Embora tenha como foco o indivíduo, os autores que seguem essa linha indicam a relevância de propor um ordenamento entre as competências e as exigências de determinado cargo. Essa abordagem mais funcionalista admite a competência como um conjunto mensurável de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/agir) (CHA), isto é, capacidades humanas, que levam a um alto desempenho, sob uma perspectiva mais instrumental, ou, ainda, como um estoque de competências observáveis e individuais que possibilitam um alto desempenho (Almeida; Bianco, 2022; Fleury. Fleury, 2001; Jingura; Kamusoko, 2019).

Esta perspectiva prescritiva acaba por aproximar a visão norte-americana das ideias do modelo taylorista/fordista, por serem atribuídas competências específicas para determinados postos de trabalho (Carvalho; Tonini, 2017). Quando associadas à qualificação, o reconhecimento da competência se dá pela sua relação com o cargo ou as ocupações das pessoas

(Dutra, 2016), o que reforça as diretrizes que remetem a mesma abordagem proposta por Taylor em seus princípios da Administração Científica (Carvalho; Tonini, 2017).

Indo de encontro a essas ideias, e tendo como base os autores Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), a vertente francesa do conceito transcende a noção de qualificação e desloca o foco do estoque de conhecimentos e habilidades, possuído pelo indivíduo, para a sua capacidade de mobilizá-lo em determinado contexto para uma determinada demanda (Dutra, 2016). Nessa abordagem interpretativista, a competência apenas poderá ser vista como tal quando traduzida em uma ação (Silva; Kruta-Bispo; Ayres, 2019), de maneira que agregue valor para o meio o qual está inserido. Dito em outras palavras, os autores franceses passaram a discordar da suposição de que possuir o CHA, por si só, seria garantia de resultados maiores em termos de desempenho (Perseguino; Pedro, 2017). Neste momento, a competência passou a ser vista como a inteligência prática do que se sabe transformada em ação.

A insatisfação dos estudiosos franceses em relação ao viés técnico associado às exigências de qualificação da força de trabalho tem raízes na evolução que tornou as organizações imprevisíveis, o que dificultou a definição precisa de tarefas e responsabilidades de um cargo. Essa percepção levanta dúvidas sobre a validade de vincular competência diretamente ao cargo, já que esse ato desconsidera o fato dele estar em constante mutação, e o reduz apenas a um conjunto de tarefas estanques e pré-definidas (Zarifian, 2001). Em vez disso, a visão da competência precisa estar centrada na pessoa que ocupa o cargo, já que é ela quem deve compreender o contexto e as demandas emergentes, mobilizando seu repertório de habilidades de maneira adequada. Esta visão vai além do entendimento do trabalho em si, ela objetiva o conhecimento do processo do trabalho e a forma como as competências são expressas na organização (Almeida; Bianco, 2022; Salles; Villardi, 2016).

A partir desses apontamentos, Zarifian (2001) concebe competência como a capacidade de tomar a iniciativa ao assumir responsabilidades em situações profissionais encontradas pelo indivíduo. Já Le Boterf (2003) a define como um saber agir de forma responsável e reconhecida, sendo capaz de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, dentro do ambiente profissional em que atua. O autor vai além quando identifica que a noção de competência é desenvolvida a partir da capacidade de combinação de recursos que o indivíduo possui e aqueles advindos do meio em que ele se encontra (Filho, 2016). Há, nesse sentido, a necessidade de ultrapassar o conhecimento e a habilidade, visando o desenvolvimento de outra dimensão essencial do indivíduo, a atitude, o domínio prático da ação, o “saber agir” (Moreira; Milanez, 2019).

Para a construção da competência, Le Boterf (2003) vê a necessidade de integração de três domínios: a formação da pessoa (biografia e socialização), sua formação acadêmica e a sua experiência profissional. O autor situa a competência profissional como interseção desses três domínios, identificando que a competência não está nos recursos, mas sim na mobilização destes (Fleury; Fleury, 2001). O que fica claro é que, na visão francesa, a competência é evidenciada como a entrega do profissional, à medida que ele se engaja na execução do trabalho, isto é, seu desempenho em um contexto específico (Dutra, 2016; Freitas; Odelius, 2018).

A evolução dos debates trouxe a proposição de perspectivas integradoras, onde as visões americana e francesa tornam-se complementares, agregando componentes dos conceitos apresentados. Gonczi (1999), sendo considerada a precursora deste movimento, identifica que as pessoas podem agregar valor às organizações, porém como agentes de transformação dos CHAs, indo além da visão reducionista do puro cumprimento de metas de produção (Dutra, 2016). Em outras palavras, a sua ênfase é a soma dos atributos pessoais, do desempenho entregue, sem deixar de lado a importância do contexto (Freitas; Odelius, 2018). O Quadro 3 sintetiza a conceituação da competência em relação às três áreas descritas, evidenciando a abordagem, o conceito, a ênfase e os autores que influenciaram a literatura.

Quadro 3 - Perspectivas sobre competências

Abordagem	Ênfase	Precursores	Conceito de competências
Americana (funcionalista)	Atributos pessoais	McClelland (1973) e Boyatzis (1982)	Conjunto mensurável de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/agir) (CHA) que permitem ao indivíduo um alto desempenho ao realizar determinado trabalho ou lidar com uma dada situação.
Francesa (interpretativista)	Desempenho entregue e contexto	Zarifian (1999) e Le Boterf (1999)	Conjunto de realizações produzidas por indivíduo em determinado contexto de trabalho e não um conjunto de atributos de uma pessoa.
Integradora	Atributos pessoais, desempenho entregue e contexto	Gonczi (1999)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também o desempenho em um determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.

Fonte: Adaptado de Freitas e Odelius (2018) e Marinho (2021).

No decorrer deste estudo, o entendimento do que é competência seguirá a perspectiva integradora, pois, além de ir ao encontro dos objetivos geral e específicos da pesquisa, considera que, para que as competências sejam percebidas, não basta ao discente ser detentor de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para exercer determinadas atividades, é

necessário que ocorra a mobilização destes atributos transformados em ação, em um determinado contexto, evidenciando a sua capacidade de entrega.

2.2.1 Competências discentes em Mestrados Profissionais em Administração

Dentre os campos de conhecimento que se preocupam com a temática das competências, esta pesquisa direciona o seu foco para as competências requeridas dos alunos profissionais dos MPAs. A partir de algumas definições já apresentadas nas seções anteriores, a modalidade profissional da pós-graduação deve estar alinhada às transformações do mercado a fim de reduzir a sua distância com a academia, já que esse é o seu foco, além de proporcionar meios que combinem o conhecimento atualizado, domínio metodológico e aplicação direcionada para o campo de atuação profissional.

Sendo considerado um importante fator na qualificação em administração, além do desenvolvimento de habilidades e competências, um dos objetivos do MPA é justamente preparar profissionais para exercer funções gerenciais (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014), propondo a solução de problemas voltados para a gestão, integrando universidade e empresas (Vasconcelos; Vasconcelos, 2010), com isso, apesar de também poderem assumir cargos de docência, bem como ingressar em programas de doutorado acadêmico, a discussão que se segue será pautada pela visão de que as competências requeridas para esses alunos-profissionais são direcionadas para atender demandas de cunho não acadêmico (Barros; Valentim; Melo, 2005).

O profissional de administração é de suma importância para o funcionamento equilibrado das organizações. Zambarda e Poli (2020) indicam que entre as principais competências buscadas pelas organizações estão a flexibilidade, inovação, agilidade, criatividade, aprendizagem, planejamento participativo, valorização das pessoas, entre outros, que acabam por direcionar a linha de formação dos profissionais atuantes nessa área, bem como o planejamento das empresas. Essas competências gerenciais podem ser compreendidas como a mobilização dos saberes (saber, saber fazer, saber ser) requeridas pelo contexto da ação, onde alguns elementos podem contribuir para o seu desenvolvimento, como: saber assumir responsabilidades, saber envolver-se, saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, etc (Le Boterf, 2003). Acrescenta-se a essas, as habilidades de relacionamento, liderança, resolução de conflitos, tomada de decisão, alocação de recursos, motivação, visão sistêmica, além dos já conhecidos planejamento, organização, direção e controle (Dias Júnior *et al.*, 2014).

Através da perspectiva daqueles que atuam nas empresas, fica claro que o atual contexto altamente competitivo gera um forte impacto sobre o ambiente organizacional, sobretudo dos

gestores que assumem um papel protagonista para o desempenho de qualquer negócio (Ruas, 2003). Da mesma forma que as empresas precisam reter profissionais preparados para lidar com as nuances de um ambiente altamente mutável (Filho, 2016), cabe aos ocupantes dos cargos de gerência a busca pelo desenvolvimento constante de novas habilidades que possibilitem a atuação em espaços dinâmicos. Atender às exigências do mercado exige dos gestores atuais o desenvolvimento de práticas gerenciais flexíveis, além de uma postura versátil e questionadora.

Ruas (2003) conduziu uma pesquisa com mais de 300 (trezentos) egressos desses cursos, destacando 4 (quatro) pontos como contribuições fundamentais: o desenvolvimento de maior confiança e segurança para atuar em ambientes complexos e interdisciplinares; a construção de uma rede de relacionamentos com profissionais com carreiras consolidadas, proporcionando uma visão de mundo mais diversificada; uma ampliada capacidade de análise de cenários e situações, predominantemente provenientes de contextos distintos da realidade; e a resolução de problemas por meio da aplicação de um método de aprendizado mais sistemático.

Alguns anos depois, em um estudo longitudinal com 229 (duzentos e vinte e nove) estudantes de três turmas diferentes, Krishnan (2008) demonstrou uma série de modificações que os estudantes-profissionais tiveram durante o período de 2 (dois) anos do curso. Os resultados da sua pesquisa indicaram que o MPA foi capaz de modificar atitudes, comportamentos e valores, sendo este último mais difícil de sofrer alguma alteração por se tratar dos princípios que guiam o indivíduo. Esses resultados refletem que o capital humano, em seu nível individual, pode ser expandido através da educação. Ponto defendido por Baruch e Lavi-Steiner (2015), que declaram que o MPA vai além de aprimorar habilidades, optar por uma educação gerencial pode servir como ferramenta para indivíduos que querem se tornar futuros executivos, melhorar sua competência gerencial ou progredir em suas carreiras.

Marino, Rivero e Dabos (2019), realizaram uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de alcançar uma maior compreensão do impacto do MPAs no desenvolvimento da carreira de seus egressos. Após a análise de 38 (trinta e oito) artigos, os autores chegaram a 3 (três) dimensões centrais do capital humano: (i) a educacional (conhecimentos adquiridos durante o programa), (ii) a de valor intrínseco (competências internas ou habilidades intrapessoais), e (iii) a sociocultural (construção de prestígio e *links* através de *networking*).

Alguns pontos relevantes desta pesquisa precisam de destaque. Dentre os 38 (trinta e oito) artigos analisados, 6 (seis) estudaram programas de tempo parcial, ou seja, os estudantes não pararam as suas atividades profissionais para a realização da pós-graduação. O estudo contemplou, em sua maioria, universidades dos Estados Unidos, mas também foi possível identificar países como Canadá, Grécia e Reino Unido. As competências desenvolvidas foram

observadas a partir da autopercepção dos egressos como também por avaliações objetivas vindas de terceiros. Na autoanálise, os alunos já formados responderam questionários indicando quais competências haviam sido desenvolvidas durante o curso, a necessidade destas em seus trabalhos e como elas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal. Já a partir da visão de terceiros, algumas melhorias nas competências dos alunos foram destacadas, como liderança, busca e análise crítica de informações, construção de teorias, análise de dados, etc.

Houve também a comparação dos estudantes já formados com aqueles ingressantes aos programas, bem como com diferentes grupos de pessoas que não participaram de MPAs (Marino; Rivero; Dabos, 2019), que indicou ganhos significativos para os primeiros. A robustez de um estudo sobre o tema ajuda na compreensão das competências que os estudantes-profissionais podem desenvolver durante e após a finalização desse tipo de pós-graduação. Dada a tantas possibilidades, o MPA precisa ter como foco a complexidade, onde o aprendizado e o domínio das práticas empresariais estejam conectados e, mesmo que não atinjam, em sua totalidade, o resultado esperado, servem para o contínuo exercício e desenvolvimento de possíveis alternativas bem sucedidas (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014; Vazquez; Ruas, 2012).

Os elementos discutidos por Marino, Rivero e Dabos (2019), são oriundos de pesquisas em países com realidades diferentes das encontradas no Brasil, diante disso, buscando uma aproximação teórico-empírica mais alinhada com os objetivos da pesquisa e com a realidade brasileira, chegou-se à pesquisa de Avaristo (2019), que, através de um estudo com egressos de um MP do campo de públicas, buscou mapear as principais competências desenvolvidas no curso. Foi realizado um mapeamento com 18 competências potencialmente identificadas em profissionais ligados ao serviço público. O Quadro 4 apresenta as competências encontradas, o detalhamento e as referências usadas para a sua construção.

Quadro 4 - Sistematização de competências profissionais

Competência	Detalhamento	Referência
Atendimento ao público	Capacidade de acolher os usuários internos e externos, identificando suas demandas e buscando as melhores alternativas para saná-las.	Nogueira et al. (2015).
Elaboração e tramitação de documentos	Capacidade de analisar e sintetizar dados e informações, emitindo documentos adequados às necessidades do demandante, os tramitando pela via adequada e em tempo hábil.	Amaral (2006a); Nogueira et al. (2015).
Gestão de recursos sob sua responsabilidade	Capacidade de gerir, quantitativa e qualitativamente, os recursos sob sua responsabilidade, incluindo recursos materiais, financeiros, patrimoniais e humanos.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).

Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade	Capacidade de gerir processos e projetos sob sua responsabilidade, mensurando os resultados obtidos, através de indicadores pré-determinados.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).
Planejamento organizacional	Capacidade de participar ativamente do planejamento das estratégias e das ações do órgão, contribuindo para a formulação de propostas exequíveis e efetivas.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).
Ministrar cursos e palestras	Capacidade de concatenar conhecimentos, expondo-os de forma didática e contextualizada para os mais diversos públicos.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).
Trabalho em equipe	Capacidade de concatenar conhecimentos, expondo-os de forma didática e contextualizada para os mais diversos públicos	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011).
Flexibilidade e adaptabilidade	Capacidade de se adaptar a mudanças e a situações que extrapolem a rotina.	Amaral (2006a).
Empatia e sensibilidade social	Capacidade de se colocar no lugar do outro, em especial do público usuário da instituição, no que tange suas demandas e expectativas.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011).
Negociação	Capacidade de reunir argumentos e estabelecer seu ponto de vista, de forma a angariar o apoio dos demais indivíduos envolvidos no processo.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011).
Comunicação	Capacidade de se manifestar de forma oral e/ou escrita, com a devida adequação linguística ao interlocutor.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011).
Familiaridade com a administração pública	Capacidade de identificar nuances históricas, bem como práticas comuns à administração pública, cuidando para entender seu contexto, bem como transformá-lo, caso necessário.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011).
Familiaridade com as TIC's	Capacidade de trabalhar com diferentes ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação, tornando o cotidiano mais eficiente.	Amaral (2006a); Nogueira et al. (2015).
Prospecção de conhecimentos em gestão pública	Capacidade de prospectar conhecimentos no campo de públicas, contribuindo para o desenvolvimento científico da área.	Amaral (2006a).
Liderança	Capacidade de estar à frente de uma equipe, supervisionando-a, inspirando-a e a conduzindo ao pleno alcance dos objetivos colocados.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).
Expansão contínua de fronteiras pessoais	Capacidade de autopercepção, buscando a contínua evolução, tanto nos aspectos humanos, como intelectuais e sociais.	Amaral (2006a).
Proatividade	Capacidade de se adiantar às demandas e situações instauradas, propondo resoluções adequadas, mesmo quando não requisitado.	Amaral (2006a).
Gerenciamento de conflitos	Capacidade de gerir situações em que duas ou mais partes apresentem desacordo, buscando resolver o caso, enquanto atende, na medida do possível, às expectativas dos envolvidos.	Amaral (2006a); Pereira e Silva (2011); Nogueira et al. (2015).

Fonte: Avaristo (2019).

Para além do que é possibilitado pela pós graduação, a postura do estudante-profissional também merece a devida atenção. Leite (2009) reflete que o papel do aluno em sua própria formação é essencial, já que as competências requeridas dele são de caráter contingente. Com isso, é imperativo que ocorra o comprometimento do estudante para cumprir o seu papel de protagonista do processo de aprendizagem, devendo estar receptivo a novas interpretações e reflexões referentes às suas práticas, obtendo conhecimento especializado, habilidades flexíveis e competências específicas (Vazquez; Ruas, 2012). É preciso que os próprios estudantes-profissionais estejam atentos às necessidades de aprendizagem que se apresentam, pois, aprender com a prática diária, refletir sobre essas experiências e integrá-las ao conhecimento existente ajuda a preencher lacunas entre teoria e prática, impulsionando o desenvolvimento profissional e a transferência de conhecimento para a organização que atua (Kruta-Bispo; Fernandes; Silva, 2020).

O ambiente proporcionado pelo MPA tem como objetivo possibilitar a experimentação, por parte dos estudantes, de diferentes papéis, onde torna-se observável o seu próprio desenvolvimento pela transformação das disciplinas em habilidades e competências, sendo essa a maior contribuição do curso, porém, para que isso seja uma realidade, o estudante precisa assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, além de explorar as oportunidades disponíveis pelo programa (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014). Para o aluno-profissional, a experiência que o MPA proporciona leva a novas formas de pensar e interpretar o mundo, onde habilidades analítico-associativas e reflexivas são estimuladas (Vazquez; Ruas, 2012).

Neste sentido, para que os cursos de MPAs atinjam os seus objetivos finais, é importante uma abordagem que não se limite ao fomento do desenvolvimento de um dos recursos da competência, o conhecimento. Ruas (2003) afirma que apesar de ser essencial em um processo de transformação, a formação organizada dessa maneira não consegue apreciar e cultivar determinados recursos de habilidade e atitude, geralmente fundamentais para a mudança e o desenvolvimento de competências, contribuindo para a manutenção de um gap entre a formação e a competência. Logo, assim como destacam Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020), é imperativo que as metodologias permitam o compartilhamento de saberes e práticas entre discentes e docentes, interdisciplinaridade, e maior associação entre teoria e prática, através de metodologias de ensino adequadas, contrária à boa parte da passividade do ensino ainda encontrada na formação profissional brasileira.

2.3 DESAPRENDIZAGEM: VISÃO GERAL E ASPECTOS CONCEITUAIS

O ato de desaprender está associado ao processo pelo qual, indivíduos ou organizações, abandonam conhecimentos, valores, crenças, rotinas, suposições, modelos mentais e outros quadros de referência (Becker, 2005; Hislop *et al.*, 2014; Tsang; Zhara, 2008) antes adquiridos e que se tornaram obsoletos, buscando adicionar novas informações ou comportamentos (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018). Com isso, no momento em que ocorre a percepção da necessidade de atualização de habilidades ou comportamentos, inicia-se o processo de desaprendizagem (Hafner, 2019).

A maior identificação e desenvolvimento do tema vem, entre outros motivos, do momento em que surgiu a percepção de que a aquisição de conhecimentos não ocorre apenas como resultado da aprendizagem, e que seria necessário o descarte daquilo que está defasado (Klammer; Gueldenberg, 2019). Os estudos seminais de Hedberg, baseados nas investigações sobre memória e esquecimento, e vindas do campo da psicologia (Rodrigues, 2016), são o ponto de partida da percepção da desaprendizagem. A apropriação das noções do tema, pelo campo da Administração, se deu no final dos anos 1970, período em que as discussões sobre estratégia e aprendizagem nas organizações se destacavam. Huber, em 1991, ao desenvolver estudos sobre a aprendizagem, relacionando-a com a aquisição do conhecimento, distribuição e interpretação da informação e memória organizacional, também conceituou a desaprendizagem, discutindo sobre a sua posição como parte do processo da aprendizagem (Rodrigues; Bido, 2019).

Salienta-se, neste ponto, que a conceituação da desaprendizagem encontra um certo caráter homogêneo, ligado ao abandono ou desistência de conhecimentos, ideias ou comportamentos (Hislop *et al.*, 2014). A partir daí é possível posicioná-la frente aos conceitos da aprendizagem. Alguns autores argumentam que as duas são ideias opostas, sendo fenômenos que podem ocorrer isoladamente e de forma simultânea, sem ser essencial o aprendizado de algo novo (Becker, 2005; Rushmer; Davies, 2004; Tsang; Zahra, 2008). Outros as tratam como relacionais, sendo a desaprendizagem uma forma de aprendizagem em si (Hislop *et al.*, 2014) ou um subprocesso importante da aprendizagem (Akgüm *et al.*, 2007). A desaprendizagem também é vista como indutora da aprendizagem (Leal-Rodríguez *et al.*, 2015), sendo até mesmo conceitualmente subordinada a ela, como afirmam Srithika e Bhattacharyya (2009), que complementam que na maior parte das vezes a desaprendizagem precede a aprendizagem, exceto quando a aprendizagem ocorre pela primeira vez e não há qualquer conhecimento prévio existente.

Hislop *et al.* (2014) e Woszezenki *et al.* (2013) identificam que a literatura reconhece um consenso sobre a intencionalidade da desaprendizagem. Logo, mesmo havendo a possibilidade que o conhecimento acumulado possa deteriorar-se naturalmente, gerando o abandono inconsciente (Hislop *et al.*, 2014), a maioria dos autores (Cepeda-Carrión *et al.*, 2011; Hislop *et al.*, 2014; Tsang; Zahra, 2008; Woszezenki *et al.*, 2013) defende que a desaprendizagem é um tipo de esquecimento que vem de um processo intencional.

Outro fator importante para a discussão é trazido por Cegarra-Navarro, Wensley e Polo (2014), os quais identificam três componentes que influenciam a desaprendizagem intencional, são eles: (i) conscientização, processo em que alguém identifica regras, rotinas ou processos desatualizados; (ii) renúncia, processo que permite que as pessoas não cometam mais as mesmas falhas e os mesmos erros, levando a mudança de crença e, possivelmente, ao crescimento pessoal; e (iii) reaprendizagem, processo do aprendizado de uma nova rotina, após ter sido deixado de lado um conhecimento antigo ou obsoleto. O entendimento desses subprocessos permite que as bases necessárias para as mudanças sejam desenvolvidas, além de facilitar a identificação dos erros ou comportamentos desatualizados.

Para além da intencionalidade da sua ação, há que se discutir a perspectiva multinível que a desaprendizagem proporciona. A literatura sugere que as abordagens do tema apresentam-se nos níveis, individual, grupal e organizacional (Klammer; Gueldenberg, 2019). O processo de desaprendizagem começa no nível individual, tendo o seu reflexo no nível grupal, para só assim alcançar o nível organizacional (Sgarbossa; Martins; Mozzato, 2021). A desaprendizagem individual parte da capacidade das pessoas refletirem sobre o seu desempenho e identificarem as formas que facilitam o seu próprio desaprendizado, o que leva ao fim deliberado de rotinas que envolvem conhecimentos específicos (Cegarra-Navarro; Rodrigo-Moya, 2005). Tsang e Zahra (2008) argumentam que os indivíduos são receptores de mudança, e são normalmente forçados a mudar seus comportamentos a partir das exigências dos ambientes que estão inseridos. Esse processo permite que as rotinas individuais e as crenças fiquem alinhadas às da organização.

A desaprendizagem individual agrega-se à desaprendizagem a nível de grupo, à medida que os indivíduos dentro de um grupo afetam os processos de desaprendizagem uns dos outros (Matook; Blasiak, 2020), com isso, no seu nível grupal, a desaprendizagem tem o papel importante dos gestores. Akguën *et al.* (2007) destacam que a influência dos gestores pode gerar inquietações nos indivíduos pertencentes ao grupo, facilitando todo o processo. Por outro lado, as pessoas pertencentes ao grupo precisam se esforçar para que as mudanças ocorram, principalmente no que tange às rotinas organizacionais (Sgarbossa; Martins; Mozzato, 2021).

Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2005) refletem que existem três fases na desaprendizagem em grupo, são elas: desintegração, compartilhamento e eliminação do conhecimento.

Esses entendimentos permitem inferir que as organizações desaprendem por meio das pessoas que delas fazem parte, pois não possuem capacidades mentais para tal (Cegarra-Navarro; Sanchez-Polo, 2008). Portanto, tanto a compreensão do fenômeno, quanto do processo da desaprendizagem organizacional, dependem do que ocorre no nível individual e grupal (Klammer; Gueldenberg, 2019). Com esta perspectiva, do ponto de vista da organização, para o processo de desaprendizagem ocorrer, os seus membros precisam chegar a um tipo de consenso, pois as responsabilidades e papéis precisam estar bem definidos para o seu correto andamento (Cegarra-Navarro; Wensley; Polo, 2014). Sugere-se, assim, que há uma interdependência entre os elementos pertencentes à ocorrência da desaprendizagem. Essa interação constante é amplamente discutida nos estudos de Cegarra-Navarro e Wensley (2019), recebendo o nome de ciclo da desaprendizagem.

O ciclo da desaprendizagem é um processo dinâmico, logo, torna-se difícil presumir uma relação de causa e efeito entre a desaprendizagem nos três níveis tratados. Partir do nível organizacional para sinalizar ao grupo e aos indivíduos as mudanças relacionadas às crenças, conhecimentos ou atitudes que precisam ocorrer, também pode levar à desaprendizagem individual (Cegarra-Navarro; Wensley, 2019), realimentando o ciclo.

A proposição do ciclo visa aprimorar a desaprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional. A sua importância está no reconhecimento de que o processo de mudança precisa ser encarado como constante, além da percepção de que resistir a isso pode limitar a adaptação de todos os níveis a novas situações que se apresentam, criando uma inércia dentro da organização que leve a limitar, inibir ou impedir a identificação da presença de conhecimentos obsoletos (Wang *et al.*, 2013).

Apesar desses apontamentos, há também críticas em relação à desaprendizagem, bem como da sua eficiência. Nesse sentido, Howells e Scholderer (2016), em contraponto aos estudos seminais de Hedberg, apontam que esta definição não é empiricamente garantida. Sendo mais específico, os autores afirmam que, após uma vasta pesquisa, é clara a ausência de suporte empírico na literatura da psicologia, a qual é normalmente referenciada como precursora do conceito (Akgün *et al.*, 2007). Diante desse destaque, Howells e Scholderer (2016) afirmam que em todos os casos que foram por eles examinados, alguns conceitos alternativos mais claros e “menos problemáticos” como, mudança de teoria, aprendizagem, descarte de práticas ou extinção, já seriam suficientes para descrever a intenção dos autores,

não sendo necessário o termo desaprender, refletindo que há uma falta de consistência teórica e das pesquisas sobre o tema (Rodrigues; Bido, 2019).

Dentro do reconhecimento da sua crescente importância e da perspectiva multinível já apresentada, o foco deste estudo é analisar o fenômeno na sua esfera individual, bem como as suas implicações, com isso, a seção seguinte propõe esta discussão.

2.3.1 Desaprendizagem individual

Abordagens recentes concebem a desaprendizagem individual como um processo em que a pessoa deixa de lado conhecimentos, rotinas e comportamentos antigos para se abrir para novas formas de aprendizagens (Burton; Vu; Hawkins, 2023). Desaprender é diferenciar o relevante do irrelevante, a partir do conhecimento prévio possuído, e abandonar aquilo que não é relevante, ou seja, desaprendê-lo (Cepeda-Carrión *et al.*, 2011; Moreira, 2013). Esse pressuposto não indica que o ato de desaprender possa ser traduzido como extinção ou perda do que já foi aprendido (Hislop *et al.*, 2014; Rodrigues; Brunstein, 2016), muito menos envolve eliminar o conhecimento já presente na estrutura cognitiva, processo impossível de acontecer quando uma aprendizagem foi significativa (Moreira, 2013). Desaprender é um processo pelo qual os indivíduos reconhecem e se libertam de aprendizados prévios para incorporar novas informações e comportamentos, indicando que as compreensões anteriores podem ser conflitantes e obstruir a aquisição de novas aprendizagens (Becker, 2005).

Apesar das conceituações acima, por ainda ser um tema pouco pesquisado, se comparado aos estudos relacionados ao seu nível organizacional, a questão da desaprendizagem individual ainda permanece sendo uma questão negligenciada e pouco explorada (Hislop *et al.*, 2014), o que torna nebulosa a compreensão da sua operacionalização, e o seu desenvolvimento teórico conceitualmente confuso (Rodrigues, 2016). Entre os estudos sobre a temática, algumas abordagens se destacam. Rodrigues (2016) realça que, quando encarada como fenômenos do mesmo processo, a desaprendizagem individual, estudada no contexto organizacional, tem suas concepções semelhantes aos conceitos de aprendizagem. O autor pontua que, à época, essa semelhança justificava-se por serem as primeiras abordagens referentes ao tema, por isso a sua identidade conceitual ainda não mostrava-se evidente. A desaprendizagem e a aprendizagem são, a partir desta ótica, entendidas como duas faces onde a primeira é précondição para a ocorrência da segunda (Woszezenki *et al.*, 2013), ou seja, são fenômenos pertencentes a um mesmo processo.

Diante disso, toma-se que a desaprendizagem não se limita ao descarte ou abandono de aprendizados ou hábitos considerados inadequados, mas sim coloca-se como o ponto de partida para novos aprendizados, a partir de uma decisão consciente e deliberada do indivíduo de mudar padrões cognitivos, crenças, hábitos, modelos mentais, entendimentos, etc, que sejam mais adequados para as novas situações que se apresentam (Klammer; Gueldenberg, 2019; Rodrigues, 2016). Seguindo esta linha, e ainda com a concepção de que desaprender faz parte do processo de aprender, Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2004) e Cepeda-Carrión *et al.* (2011) associam a desaprendizagem individual ao nível organizacional no intuito de evidenciar a importância do contexto para a ocorrência da desaprendizagem. Através dos seus estudos empíricos, os autores defendem que a organização precisa criar um ambiente propício que estimule a desaprendizagem individual, através da formulação de métodos que facilitem as mudanças das pessoas da organização e propiciem a aquisição de novas aprendizagens.

Ainda colocando o contexto como ponto de análise, Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2004), indicam três elementos formadores da desaprendizagem individual: (i) a autonomia do indivíduo, ou seja, o grau de liberdade permitida às pessoas que possibilita a introdução de criações e inovações; (ii) a identificação do conhecimento obsoleto, através de tentativa e erro; e (iii) a busca pela satisfação e compromisso das pessoas pertencentes à organização, com intenção de fomentar as trocas entre os indivíduos.

Cepeda-Carrión *et al.* (2011) enxergam a desaprendizagem do indivíduo e a aquisição de novos conhecimentos como fenômenos que estão inter-relacionados e são centrais para a construção do contexto ideal para a desaprendizagem. Estas visões pressupõem que um ambiente propício estimula e permite que as pessoas consigam identificar e substituir práticas inadequadas (Cegarra-Navarro; Rodrigo-Moya, 2004; Cepeda-Carrión *et al.*, 2011).

A partir dos autores citados até aqui, a desaprendizagem e a aprendizagem fazem parte de um mesmo processo e, além disso, a sua ocorrência depende, em grande medida, do contexto em que o indivíduo está inserido. Por outro lado, nem todos os autores têm essa percepção. Na literatura, a desaprendizagem individual também é concebida como um tipo específico de aprendizagem. Na visão de Hislop *et al.* (2014) a desaprendizagem é vista como uma decisão de não usar mais determinado conhecimento, através de um processo consciente de abandono. É importante destacar o não uso, por parte dos autores, de termos como obsoleto, desatualizado, e outros, de cunho negativo, ao se referirem a comportamentos e conhecimentos deixados para trás, a fim de não hierarquizar o que foi abandonado. Fazer algum tipo de suposição ou julgamento de que aquilo que foi deixado é inferior, é desnecessariamente limitante, julgador e subjetivo (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018). Este ponto é corroborado com Tsang e

Zahra (2008) que afirmam que a desaprendizagem não pressupõe juízo de valor sobre o que é abandonado. Com isso, e tendo em vista esses apontamentos, o caminho conceitual seguido pelos autores é que a desaprendizagem é simplesmente o abandono ou desistência de conhecimentos ou comportamentos, mas sem caracterizá-los como piores ou melhores.

Outro ponto fundamental na abordagem de Hislop *et al.* (2014) é a indicação de que o que é deixado de lado pelo indivíduo não é permanentemente esquecido ou destruído, tornando impossível que esse conhecimento, comportamento ou valor seja acionado. Ao contrário, ele continua fazendo parte da pessoa, sendo apenas um esquecimento por falta de uso ou escolha consciente, que pode ser usado no futuro (Hislop *et al.*, 2014).

Indo de encontro às visões, existem percepções que apontam uma distinção entre os fenômenos de desaprendizagem e aprendizagem. O ponto de partida dos autores é que a ocorrência da desaprendizagem não leva, necessariamente, à aquisição de novas aprendizagens (Tsang; Zahra, 2008), então há a concepção de que a relação entre desaprendizagem e aprendizagem não é direta (Woszezenki *et al.*, 2013) mas pode ser necessária para abrir caminho para novos aprendizados (Rushmer; Davies, 2004). Tsang e Zahra (2008) indicam que desaprender pode anteceder o ato de aprender ou ocorrer de forma simultânea. Os autores definem o desaprender como a tomada de consciência por parte da pessoa que reconhece que determinado conhecimento por ela apreendido não é mais válido ou útil.

Entre os autores com essa visão, Becker (2005) indica que a dinâmica da desaprendizagem envolve três elementos do conhecimento individual: o conhecimento explícito, o tácito e os quadros de referência da pessoa. O conhecimento explícito é consciente, identificado como algo formal e prontamente expresso pelo indivíduo em palavras, sendo acessível a outras pessoas (Rodrigues, 2016). Em contraste, o conhecimento tácito é menos facilmente identificado e envolve informações difíceis de serem expressas, formalizadas e compartilhadas. Ele contém processos internos, como experiência, reflexão e talento individual, o que pode revelar obstáculos à desaprendizagem pela dificuldade de identificação e articulação desse conhecimento (Becker, 2005; Pluzhenskaya, 2016).

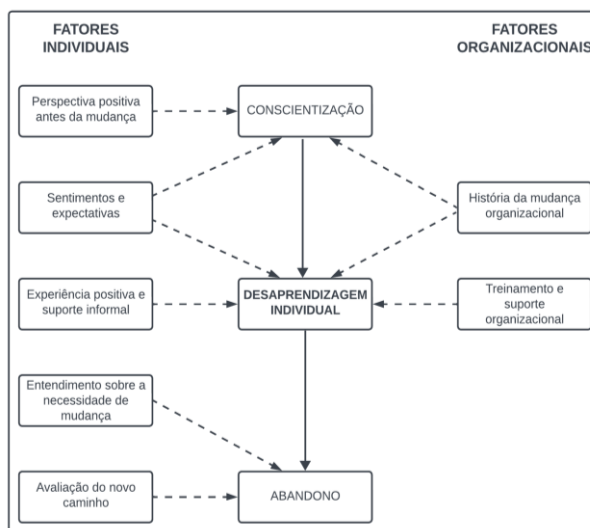
No que cabe aos quadros de referência, Becker (2005), recorre a esta denominação, criada por Mezirow no ano 2000, mas admite que a literatura trata dessa mesma perspectiva através de outros termos, como, modelos mentais, mapas cognitivos, teorias da ação, e outros que, em geral, se referem àqueles valores e crenças enraizadas nos indivíduos, que os influenciam, direcionam e modelam as suas ações diárias, mesmo as atitudes que são feitas sem perceber. A defesa do autor é que a ocorrência da desaprendizagem no nível individual se dá, na medida em que são encontradas formas de identificar e alterar esses quadros de referências.

Ainda em conformidade que o ato de desaprender é uma forma diferente de aprendizado, Rodrigues (2016) identifica o protagonismo de Tsang e Zahra (2008) e Becker (2010) nesse tipo de abordagem. Os autores em questão constroem seus argumentos a partir de estudos que analisam a desaprendizagem individual em processos de mudança organizacional, compreendendo a desaprendizagem como o descarte de rotinas que tornaram-se obstáculos para a obtenção de novos aprendizados, através de uma conscientização estimulada da organização.

Para eliminar aprendizados obsoletos, é necessário identificar o que precisa ser desaprendido. Diante disso, Becker (2010), desenvolve um modelo que relaciona os aspectos individuais e organizacionais que influenciam o processo de desaprendizagem individual do ponto de vista do contexto que ocorre. Na visão da autora, o processo é iniciado no momento em que o indivíduo toma consciência de que algo está impedindo a aquisição de novos aprendizados, sendo seguido pela desaprendizagem em si. Esses dois momentos sofrem influências tanto dos sentimentos e expectativas que a pessoa tem em relação à mudança, como também do histórico de mudança que a organização possui.

Ainda no processo de desaprendizagem, outros dois elementos tornam-se relevantes: vivências de experiências positivas e o treinamento e suporte da organização. Rodrigues (2016) aponta que este momento do modelo sugere que os processos de desaprendizagem e aprendizagem podem ocorrer simultaneamente. O autor acrescenta que o terceiro momento apresentado por Becker (2010), o abandono, depende do entendimento da real necessidade da mudança, dos motivos, da avaliação do novo caminho a ser seguido e das comparações da situação atual com a anterior. A Figura 1 apresenta o modelo desenvolvido por Becker (2010):

Figura 1 - Modelo de desaprendizagem individual em processos de mudança organizacional



Fonte: Becker (2010).

A importância do contexto o qual o indivíduo está inserido (Becker, 2010) segue a linha de que a desaprendizagem individual é frequentemente estimulada por uma mudança ou crise externa (Hislop *et al.*, 2014; Tsang; Zahra, 2008), o que implica na reavaliação de crenças, comportamentos, entre outros, o que significa dizer que a desaprendizagem não necessariamente ocorre de forma voluntária, podendo ser forçada a partir dos fatores situacionais que se apresentam.

Argumenta-se que é comum que os indivíduos tendam a manter-se em rotinas e práticas que já estão habituados (Matsuo, 2019a), logo, a resistência à mudança torna-se uma possibilidade, o que acaba por atrapalhar o processo de desaprendizagem (Cegarra-Navarro *et al.*, 2021). Por outro lado, ao passo que existem fatores que têm a potencialidade de dificultar a desaprendizagem, existem características pessoais que podem facilitar ou estimular a ocorrência do fenômeno, conforme a Figura 1 proposta por Becker (2010) representa. A partir disso, buscando identificar uma gama de fatores que influenciam o processo de desaprendizagem, Wilbert *et al.* (2018) propuseram categorias que exemplificam fatores, internos e externos, que podem facilitar ou dificultar a desaprendizagem, a partir da perspectiva do indivíduo. O Quadro 5 identifica esses fatores em seu nível interno:

Quadro 5 - Fatores internos para a desaprendizagem individual

Fatores	Descrição	Fonte
Facilitadores	Disposição para enfrentar novidades.	Sinkula (2002)
	Mente aberta, receptividade, disposição para ouvir, tolerância a sentimentos desconfortáveis como vulnerabilidade, incerteza, constrangimento, humilhação, perda de status ou credibilidade. Disposição para ser corajoso e assumir riscos pessoais.	Rushmer e Davies (2004)
Barreiras	Crenças enraizadas, como mentalidades estabelecidas, quadros de referência ou convicções sobre métodos atuais.	Starbuck (1996); Rushmer e Davies (2004); Akgün <i>et al.</i> (2006); Azmi (2008); Becker (2008); Tsang (2008); Hislop <i>et al.</i> (2014).
	Ansiedade.	Akgün <i>et al.</i> (2006).
	Expertise.	Starbuck (1996); Becker (2008, 2010)
	Traços emocionais como reações contra mudanças, busca de rotina, medo do desconhecido ou foco no curto prazo.	Rushmer e Davies (2004); Becker (2008, 2010).
	A idade como fator de resistência à mudança de rotina devido ao uso prolongado.	Zahra <i>et al.</i> (2011).

	Medo da hierarquia.	Azmi (2008)
	Funcionários de níveis inferiores que entendem mal as intenções da gestão de nível superior.	Becker (2008)
	Formação e experiência prévia.	Brook <i>et al.</i> (2016).
	Falta de consciência sobre a necessidade de desaprender.	Rushmer e Davies (2004).

Fonte: Wilbert *et al.* (2018).

A disposição para enfrentar novidades (Sinkula, 2002) e o fato de ter mente aberta (Rushmer; Davies, 2004) faz com que o indivíduo possa refletir sobre suas práticas e identificar o que não está mais sendo útil, conseguindo assim iniciar o processo de mudança. Sendo assim, identifica-se que entre os facilitadores da desaprendizagem estão elementos que englobam fatores cognitivos e aspectos emocionais. Em relação às barreiras, também estão presentes traços como uma mentalidade estabelecida e resistência à mudança. Hislop *et al.* (2014) apontam que esse tipo de situação pode ocorrer quando as pessoas não compreendem as vantagens que certas transformações podem trazer.

Levando em conta a importância do ambiente para a desaprendizagem (Becker, 2010), Wilbert *et al.* (2018), como já mencionado, também identificou fatores extrínsecos ao indivíduo, ou seja, fatores ambientais que também podem ter influência nesse processo, o Quadro 6 aborda esses pontos:

Quadro 6 - Fatores externos para desaprendizagem individual

Fatores	Descrição	Fonte
Facilitadores	Comportamento de liderança para um contexto de desaprendizagem adequado, abertura a novas ideias, consciência das mudanças ambientais e motivação das equipes para mudanças atuando como “líder de mudança”	Cegarra-Navarro <i>et al.</i> (2010); Hislop <i>et al.</i> (2014); Gutiérrez <i>et al.</i> (2015); Brook <i>et al.</i> (2015); Brook <i>et al.</i> (2016); (Sinkula, 2002).
	Reflexividade da equipe e autorreflexão constante de seus membros para compartilhamento de informações dentro do grupo e revisão de rotinas e crenças atuais	Lee e Sukoco (2011)
	Ambiente de apoio à abertura, criatividade e vulnerabilidade.	Rushmer e Davies (2004)
	Crise ou ambientes turbulentos	Sinkula (2002); Akgün <i>et al.</i> (2006)
Barreiras	Apego dos gestores às antigas rotinas.	Tsang e Zahra (2008); Becker (2010)

	Gestores seniores com interesses na situação atual	Starbuck (1996)
	Políticas, estruturas, procedimentos, práticas e processos organizacionais existentes, que não contribuem mais para o progresso organizacional	Becker (2008)
	Memória organizacional	Becker (2008); Zahra <i>et al.</i> (2011)

Fonte: Wilbert *et al.* (2018).

No que diz respeito aos fatores externos ao indivíduo, Wilbert *et al.* (2018) indicam que tanto os elementos facilitadores quanto os obstáculos podem ser influenciados ou gerenciados pela administração da organização. Isso é especialmente crucial ao buscar eliminar as barreiras que dificultam uma atitude positiva em relação à desaprendizagem.

Frente a tantas possibilidades, influências e perspectivas, nesta seção, objetivou-se delinear o que a literatura identifica como principais características da ocorrência da desaprendizagem no seu nível individual, principalmente destacando o seu papel em relação à aprendizagem. Com isso, mediante as abordagens apresentadas, este estudo reconhece que o processo de desaprendizagem começa no momento em que o indivíduo identifica que determinados aprendizados não se mostram mais adequados para lidar com novas exigências encontradas em determinados contextos, assumindo uma postura positiva em relação a substituição ou desistência destas práticas, visando a aprendizagem de novos conhecimentos, comportamentos, valores, etc, porém sem necessariamente esquecer o que foi deixado de lado, podendo, se necessário, usá-los em algum momento futuro.

O posicionamento da desaprendizagem frente a aprendizagem é essencial para essa pesquisa, pois a discussão que as próximas seções irão trazer terá relação com o impacto da desaprendizagem na aprendizagem e, por consequência, no desenvolvimento de competências. Porém, antes de alcançar estes desdobramentos, se faz necessário identificar os tipos de desaprendizagem individual identificados na literatura. O próximo tópico aborda estas questões.

2.3.2 Tipologias da desaprendizagem individual

Na literatura, alguns autores (Hislop *et al.*, 2014; Rodrigues, 2016; Rushmer; Davies, 2004) propuseram tipologias de desaprendizagem no seu nível individual, bem como as formas de compreender a sua ocorrência e os fatores que levam os indivíduos a desapegar-se de conhecimentos, comportamentos e atitudes que não são mais relevantes. O Quadro 7 apresenta

os autores e as tipologias de desaprendizagem individual propostas, que servirão como base para a discussão que se segue:

Quadro 7 - Tipologias de desaprendizagem individual

Autores	Tipos	Descrição
Rushmer; Davies (2004)	Desaprendizagem de rotinas	Processo gradual de enfraquecimento ou esquecimento natural de aprendizados passados que podem ocorrer ao longo do tempo, provocada por novas aprendizagens que substituem as antigas.
	Desaprendizagem dirigida	Processo que parte de um esforço deliberado do indivíduo ao parar de agir de determinado modo, normalmente focado em uma prática ou atividade restrita. É provocada por novas orientações e instruções recebidas, bem como pela persuasão de outros, ou seja, catalizadores externos.
	Desaprendizagem profunda	Processo de ruptura no modo anterior de compreender, fazer e ser da pessoa, que ocorre de forma radical e rápida. É provocada por eventos inesperados, cujas características e/ou resultados são capazes de romper a forma que o indivíduo compreende o mundo.
Hislop et al. (2014)	Desaprendizagem comportamental	Processo de abandono de práticas, atividades ou rotinas que possuem pouco impacto sobre os pressupostos e valores pessoais.
	Desaprendizagem cognitiva	Processo de abandono de valores e pressupostos arraigados ao indivíduo, representando uma experiência emocionalmente carregada.
Rodrigues (2016)	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Processo de parada de execução procedimentos e técnicas que eram adotadas no desempenho de rotinas de trabalho, bem como parar de usar parte dos conhecimentos que eram aplicados nestas rotinas.
	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Processo que envolve parar de comportar-se de acordo com modos usuais de pensar/agir. A mudança é mais visível, podendo ser episódica ou contínua.
	Desaprendizagem de crenças e convicções	Processo que envolve parar de comportar-se conforme ideias e opiniões abrangentes e consistentes que, em geral, guiam o pensamento e a ação.

Fonte: Adaptado de Baldauf; Rodrigues e Vasconcelos (2018) com base nos estudos de Rushmer e Davies (2004) Hislop et al. (2014) e Rodrigues (2016).

A caracterização apresentada por Rushmer e Davies (2004) divide a desaprendizagem em três tipos: a de rotinas (desvanecimento), a dirigida (limpeza) e a profunda. Nas tipologias propostas pelos autores, a desaprendizagem foi explicada para demonstrar a sua diferenciação em situações de mudança de conhecimento (Hafner, 2019). Nesse sentido, o primeiro tipo de desaprendizagem identificadas, chamado de rotinas, se refere ao processo gradual de enfraquecimento ou esquecimento natural que pode ocorrer ao longo do tempo, onde as

competências e capacidades específicas não são mais utilizadas e acabam por serem esquecidas. Nesse processo “[...] as velhas formas de fazer as coisas retrocedem, as expectativas anteriores desaparecem, o desconforto é reduzido e o esquecimento ocorre.” (Rushmer; Davies, 2004, p. 11). Em outras palavras, há uma substituição passiva de comportamento, a partir das mudanças de processos ou rotinas. Esse tipo de desaprendizagem não é visto como significativo, tampouco requer algum esforço ou implica algum desafio para as pessoas (Coombs *et al.*, 2013). Ao contrário, devido à maneira gradual que ocorre e a possibilidade das pessoas não estarem conscientes do que estão vivenciando, argumenta-se que o desvanecimento aproxima-se mais com um processo de esquecimento não intencional, ocorrido a nível individual, do que, necessariamente, com a desaprendizagem (Coombs *et al.*, 2013; Hislop *et al.*, 2014; Rushmer; Davies, 2004).

O tipo seguinte é a desaprendizagem dirigida (limpeza). Este modelo necessita de um envolvimento cognitivo maior e é resultado de um processo deliberado de mudança. Rushmer e Davies (2004) argumentam que a mudança de comportamento do indivíduo pode ser iniciada por algum catalisador externo, que acaba por impor exigências e levam as pessoas a mudar as formas de trabalhar e/ou pensar. Esse processo é deliberado, consciente e mais significativo do que o desvanecimento. O seu foco é normalmente em uma prática ou atividade restrita em que a indicação de mudança faz com que uma pessoa realize tentativas intencionais de abrir mão de uma maneira particular de pensar/agir (Hislop *et al.*, 2014), ou seja, é um esforço deliberado com o propósito de parar de portar-se de determinado modo (Rodrigues; 2016), caracterizando-se, assim, uma desaprendizagem forçada e acelerada (Rushmer; Davies, 2004).

Em relação a desaprendizagem profunda, o terceiro tipo, Rushmer e Davies (2004, p. 11) indicam que a sua grande diferença, quando comparada às citadas anteriormente, é a velocidade em que ela ocorre, “[...] a curva de desaprendizagem não é atravessada, a curva torna-se um penhasco e o desaprendido cai.” Ela é vista como um evento repentino, inesperado, capaz de romper a forma a qual o indivíduo compreende o mundo. Coombs *et al.* (2013) pontuam que a forma que as pessoas vivenciam esse tipo de desaprendizagem é tão significativa que coloca em questão alguns pressupostos e valores básicos. Seguindo essa mesma linha, Hislop *et al.* (2014) evidenciam que, além de questionar seus valores, crenças e, possivelmente, o seu quadro de referência, essas rupturas podem ser acompanhadas por emoções desafiadoras, como ansiedade, medo e confusão.

Diante desses apontamentos, argumenta-se que, em contraste com a limpeza, a desaprendizagem profunda representa uma ruptura no modo anterior de compreender, fazer e ser da pessoa, logo, entende-se que essa desaprendizagem envolve a mudança de valores e

suposições, e não simplesmente o desaprendizado de determinados comportamentos ou práticas (Hislop *et al.*, 2014).

Pela abordagem proposta por Hislop *et al.* (2014), a desaprendizagem comportamental aproxima-se da desaprendizagem de rotinas (desvanecimento) e da dirigida (limpeza) (Rushmer; Davies, 2004), quanto ao seu impacto e a sua característica contínua. Em outras palavras, as mudanças nas pessoas vão ocorrendo a partir do momento em que conhecimentos ou comportamentos, que pouco tem influência, são com o tempo inutilizados, sendo sua causa fatores externos ou internos.

A desaprendizagem cognitiva, por outro lado, envolve um processo mais emocionalmente desgastante, pois abrange a desistência ou abandono de valores consolidados pelo indivíduo (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018; Jayarathne; Schuwirth, 2022), o que o aproxima ao tipo profundo já discutido anteriormente. Esse processo é desencadeado por algo inesperado, que leva ao questionamento de pressupostos básicos do indivíduo, porém pode não produzir mudanças instantâneas no comportamento (Coombs *et al.*, 2013).

Hislop *et al.* (2014) fazem questão de pontuar que o tipo catalisador da mudança também deve ser levado em conta, pois, o processo cognitivo da desaprendizagem a partir de um fator externo será diferente do mesmo processo ocorrido a partir de uma situação específica ou individual.

Por fim, as tipologias trazidas por Rodrigues (2016) vêm de um estudo sobre o processo de desaprendizagem de gestores, a partir de situações de fusões e aquisições, no qual houve correspondência com os tipos apresentados até então. A primeira é denominada pelo autor como conhecimentos técnicos e métodos. Neste tipo, a mudança dos conhecimentos é resultado da alteração do ambiente que acaba por forçar a pessoa a mudar seus hábitos, parando de pôr em prática os conhecimentos antes aprendidos e, por consequência, desaprendendo-os.

A tipologia que se segue é a que se refere a atitudes e modos habituais de agir. Este tipo exige uma percepção maior da pessoa, referente ao seu conhecimento e mapas mentais, por isso representa um grau cognitivo mais elevado (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018). Rodrigues (2016) aponta que, nestes casos, representando os conteúdos desprendidos, estão comportamentos ligados aos modelos de gestão, como as próprias rotinas de tomada de decisões e coordenação de equipes, ou seja, é um processo mais visível que representa as relações entre o indivíduo e a cultura organizacional, independente destas terem sido contínuas ou episódicas. Esse pressuposto vai de encontro com o proposto por Hislop *et al.* (2014), que indica que a mudança comportamental, teoricamente semelhante às atitudes e modos habituais de agir, surgem de forma contínua e gradual.

Com um impacto mais profundo e pessoal, o último tipo discutido é o relacionado ao desaprendizado de crenças e convicções. Neste, o que foi desaprendido diz respeito a ideias abrangentes e consistentes, que normalmente indicam os modos pelos quais as organizações deveriam ser geridas. Essas ideias guiam, em geral, o pensamento e a ação, logo, por ser um conhecimento considerado de maior alcance em termos de orientação do comportamento, ou seja, mais arraigado, um número menor de gestores relatou a vivência desta desaprendizagem (Baldauf; Rodrigues; Vasconcelos, 2018; Rodrigues, 2016).

Apesar das semelhanças encontradas nas tipologias dos autores (Hislop *et al.*, 2014; Rodrigues, 2016; Rushmer; Davies, 2004), algumas ressalvas são relevantes e precisam ser feitas. No que cabe a desaprendizagem de rotinas, Rushmer e Davies (2004) apontam que as mudanças ocorridas vêm de uma ação de aprendizados novos para os antigos, indicando que esse movimento é que leva ao enfraquecimento e esquecimento destes, no entanto, Rodrigues (2016) reflete que, em seus estudos, a desaprendizagem não dependeu da ação de novos aprendizados e nem do esquecimento.

Já em relação a desaprendizagem dirigida, também apresentada por Rushmer e Davies (2004), Rodrigues (2016) indica que essa ação consciente de agir de modo diferente, a fim de eliminar os aprendizados passados, difere do que foi encontrado nos seus resultados. O apontamento dos gestores entrevistados foi que a aquisição de novos conhecimentos não levou à perda dos aprendizados prévios.

A partir da apresentação de tais tipologias e do diálogo presente nas três propostas, o Quadro 8 apresenta mais uma vez os autores e os referidos tipos, porém, desta vez relacionado ao esforço cognitivo necessário para a ação de cada desaprendizagem.

Quadro 8 - Tipos de desaprendizagem individual e esforço cognitivo

Esforço cognitivo	Rushmer e Davies (2004)	Hislop <i>et al.</i> (2014)	Rodrigues (2016)
Baixo	Desaprendizagem de rotinas	Desaprendizagem comportamental	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos
Médio	Desaprendizagem dirigida	—	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir
Alto	Desaprendizagem profunda	Desaprendizagem cognitiva	Desaprendizagem de crenças e convicções

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Baldauf; Rodrigues e Vasconcelos (2016).

A construção deste quadro reflete a maneira que Baldauf; Rodrigues e Vasconcelos (2016) desenvolvem a sua discussão sobre as tipologias da desaprendizagem. A construção da sua ideia agrupa os tipos discutidos pelos autores em relação ao esforço consciente despendido do indivíduo para tal mudança, bem como o seu impacto nos valores e pressupostos da pessoa envolvida. O primeiro relaciona a desaprendizagem de rotinas (Rushmer; Davies, 2004), desaprendizagem comportamental (Hislop *et al.*, 2014) e a desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos (Rodrigues, 2016), inferindo que a sua ocorrência requer pouco esforço e consciência do indivíduo, com baixo impacto nos seus valores e pressupostos. O seguinte compila a desaprendizagem dirigida (Rushmer; Davies, 2004) e a desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir (Rodrigues, 2016), onde há um envolvimento cognitivo maior do que a anterior, em sua maioria a partir de fatores externos ao indivíduo, gerando mais impactos nas suas ações de maneira mais acelerada e que muda a forma de se resolver problemas e tomar decisões; e, por fim, há o agrupamento da desaprendizagem profunda (Rushmer; Davies, 2004), da desaprendizagem cognitiva (Hislop *et al.*, 2014) e da desaprendizagem de crenças e convicções (Rodrigues, 2016) que requer um maior envolvimento da pessoa para o desuso do conhecimento, gerando impactos nos valores, pressupostos individuais e mapas mentais, sendo emocionalmente desgastante e, normalmente, ocorrendo de forma abrupta.

2.4 ARTICULANDO DESAPRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Na literatura, a aprendizagem aparece como um processo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Matook; Blasiak, 2020) que implicam em mudanças do repertório pessoal. Ela é um reflexo a partir de duas perspectivas dos indivíduos, tanto dos seus interesses e histórias pessoais, quanto de sua identidade social, sendo capaz de desenvolver uma nova mentalidade. A aprendizagem é, por fim, um processo psicológico que está diretamente ligado à aquisição de competências, que compreende a combinação dos CHAs e que podem provocar mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (Lemos, 2021).

Conforme abordado por Fleury e Fleury (2001), o desenvolvimento de competências individuais passa por três pilares fundamentais: a bagagem pessoal de cada indivíduo, as experiências profissionais e a formação educacional. Porém, Dutra (2016) reflete que somente o último desses elementos permite uma intervenção direta e imediata por parte da pessoa ou da organização, os outros dois, por outro lado, ocorrem de maneira predominantemente espontânea. Assim, os esforços para fomentar o desenvolvimento de competências acabam por

serem direcionados, em grande medida, para a formação educacional, por meio de cursos (técnicos, graduação, pós-graduação), treinamentos, *workshops*, entre tantos outros que representam a abordagem mais eficaz de promoção e aprimoramento das competências individuais de curto a médio prazo (Avaristo, 2019).

A associação feita pelos autores citados entre a aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos depende, muitas vezes, da desaprendizagem, ou seja, para a criação desses novos conhecimentos, sem que estes sejam distorcidos por aprendizados pré-existentes, é necessário desaprender (Matook; Blasiak, 2020). Neste estudo, como já mencionado, desaprender, em seu nível individual, é um processo de ressignificação de conceitos, práticas, habilidades ou crenças, com a intenção de abrir espaço para a aquisição de novos conhecimentos. É uma ação consciente e intencional (Hislop *et al.*, 2014; Jayarathne; Schuwirth, 2021) que tem como primeiro passo o reconhecimento do indivíduo da necessidade de mudar (Becker, 2010; Hislop *et al.*, 2014; Tsang; Zhara, 2008). Sendo assim, desaprender é um pré-requisito para aprender, a não ser que a aprendizagem ocorra pela primeira vez.

Este importante papel dado ao ato de desaprender é justificado pelo entendimento que a desaprendizagem faz parte do fenômeno da aprendizagem e não deve ser encarada como um fim em si mesmo. Em outras palavras, a principal razão do desaprender é permitir a inclusão de novos conhecimentos ou comportamentos, como meio de apoiar a aprendizagem (Becker, 2005), resultando na aquisição de novas competências.

Apesar de recente e ter um número ainda limitado de pesquisas (Rodrigues; Bronstein, 2016), a literatura possui alguns exemplos de autores que reconhecem a estreita ligação entre a desaprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos (Becker, 2010), mesmo não sendo de uma forma direta. A busca por estudos relacionados ao tema traz resultados relacionados ao próprio entendimento de como os indivíduos aprendem (Nishihira; Rappleye, 2022), ao seu impacto em programas de desenvolvimento de Assistentes Sociais (Pedler; Hsu, 2014), aos potenciais resultados que irão emergir desse processo no futuro dos indivíduos (Peschl, 2019) e ainda a investigação da sua importância em uma vida profissional que precisa ser constantemente reformulada devido a um mundo pautado por constantes mudanças (Hafner; Ellis; Hafner, 2014).

Existem também pesquisas que podem ser agrupadas por áreas, como os ensaios teóricos na área de tecnologia (Dunlap; Lowenthal, 2013; Matook; Blasiak, 2020; Ra *et al.*, 2019) e na área da saúde (Hafner, 2016; Pike Lacy; Lam, 2022), mas não se limitam a isso. As áreas de tecnologia e saúde também tiveram estudos empíricos (Hafner, 2017; Yamaguchi;

Sakai, 2019), como também organizacionais (Matsuo, 2019b; Rodrigues, 2016; Rodrigues; Brunstein, 2016), centrados na figura dos gerentes.

O desenvolvimento de competências, a partir dos estudos referidos, receberam influência, maior ou menor, do processo de desaprendizagem. Hafner (2017), realizou uma pesquisa com 50 (cinquenta) profissionais de aparelhos auditivos que perceberam o desenvolvimento de competências relacionadas aos avanços tecnológicos na instrumentalização dos aparelhos do trabalho. As respostas dos profissionais durante os avanços demonstraram três percepções de desaprendizagem bem-sucedida: a necessidade da base de conhecimento anterior, a consciência sobre a necessidade de mudança e a posse de pontos de vista positivos sobre a desaprendizagem.

Estes resultados denotam semelhanças com alguns apontamentos da literatura, como a importância dos aprendizados anteriores como base (Rodrigues, 2016), a consciência da necessidade de mudança (Tsang; Zahra, 2008) e a visão positiva em relação ao processo de desaprender (Wilbert *et al.*, 2018). Por sua vez, Yamaguchi e Sakai (2019), em entrevistas com 23 (vinte e três) enfermeiros clínicos que foram transferidos de enfermarias de cuidados agudos para as de reabilitação, identificaram que o processo de desaprendizagem contribuiu para a aquisição de competências específicas do enfermeiro especialista em reabilitação. O desaprender, nesse caso, foi importante para os profissionais se adaptarem ao novo ambiente, o qual novas práticas e rotinas ajudaram para essa transformação.

Rodrigues (2016), buscou estudar a desaprendizagem de 20 (vinte) gestores em relação a situações de fusões e aquisições, além de entender a sua relação com a aprendizagem. Neste sentido, os resultados da pesquisa sugeriram que nas situações em que adaptar-se a novas mudanças têm como fator principal a aquisição de novas aprendizagens, a desaprendizagem e o processo de aquisição de novos aprendizados estabeleceram uma relação de influência mútua, na qual a desaprendizagem colabora para a atitude que facilita a mudança, por meio da interrupção de um comportamento. No mesmo ano, Rodrigues e Brustein (2016) indicam que a desaprendizagem individual, entendida como a interrupção da prática de antigos aprendizados, age como um elemento facilitador e promove a adoção de uma atitude crítica e questionadora em relação às tarefas realizadas. Esse processo se revelou crucial para a criação de uma nova perspectiva sobre o trabalho e para a aquisição das competências necessárias para o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Matsuo (2019b), por sua vez, investigando sobre o processo de desaprendizagem gerencial na promoção de gerente sênior para diretor executivo, buscou comparar as habilidades antes e depois da ocorrência das promoções, verificando quais desaprendizagens ocorreram e

quais competências foram desenvolvidas. Destaca-se, nesse sentido, que a mudança de cargo faz com que os indivíduos revejam as suas competências de gestão, identificando aquilo que é relevante do irrelevante (Moreira, 2013), desaprendendo aquilo que não serve mais.

Os estudos empíricos mencionados até aqui têm como ponto semelhante a existência de eventos ou contextos que levaram os indivíduos a pôr em prática o ato de desaprender. Por outro lado, apesar dessas mudanças extrínsecas ao indivíduo, as transformações apenas foram possíveis através de posturas facilitadoras da desaprendizagem. Estar disposto para enfrentar novidades (Sinkula, 2002), ter mente aberta, ser receptivo e estar disposto a assumir riscos (Rushmer; Davies, 2004), refletem atitudes que permitem a interrupção de práticas que não são mais necessárias e podem acabar por atrapalhar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a aquisição de novas competências.

Pensando em uma perspectiva educacional, os alunos-profissionais precisam assumir posturas que facilitem a mudança de visão de mundo e permitam a aquisição de novos conhecimentos. Sobre este tipo de postura, Matook e Blasiak (2020) revelam que esse ato intencional é de suma importância para que o indivíduo possa se adaptar às mudanças e desenvolver novos conhecimentos. A postura intencional precisa ser clara, pois, sem ela, a vontade, o sucesso e o efeito da desaprendizagem são gravemente prejudicados (Becker, 2010). Para Matook e Blasiak (2020), uma vez ativado, o desaprendizado catalisa o aprendizado e o desenvolvimento de novas competências.

Aderir a essa postura vem da conscientização constante de que é necessário deixar de realizar práticas que não são mais eficientes (Hislop *et al.*, 2014), ou seja, é preciso desaprender de forma rápida e frequente, caso contrário, a capacidade de resposta às mudanças será reduzida, bem como a criação de novos conhecimentos (Matook; Blasiak, 2020).

Nesse sentido, entendendo que o objetivo fim dos MPAs é formar profissionais gestores para lidar com o ambiente empresarial que é altamente mutável, demanda-se que os alunos possam aprender, desaprender e reaprender constantemente (Ra *et al.*, 2019; Zhao *et al.*, 2013), caracterizando um ciclo de aquisição e aplicação de conhecimento, descarte de informações que já não são necessárias e aquisição de novos conhecimentos. A identificação do que precisa ser deixado de lado revela que um dos processos que guiam a desaprendizagem individual é o discernimento (Burton; Vu; Hawkins, 2023), que é realizado a partir de uma reflexão crítica.

O ciclo que envolve aprender, desaprender e reaprender, quando pensado neste contexto, indica a necessidade de estar sempre atualizado e refletir sobre os conhecimentos, práticas e crenças atuais para potencialmente revisá-las, a fim de adaptar-se a novas situações ambientais e novas realidades (Tsang; Zahra, 2008). Destaca-se, no entanto, que algumas

características tornam-se particularmente presentes em um programa desse tipo. É comum que alunos-profissionais já possuam uma base sólida de conhecimento e experiência profissional, o que pode representar tanto um facilitador, quanto uma barreira para a desaprendizagem. Como já mencionado, a disposição para enfrentar novidades (Sinkula, 2002) e a mente aberta (Rushmer; Davies, 2004) são facilitadores intrínsecos cruciais que os alunos precisam cultivar. Por outro lado, as barreiras, como crenças enraizadas, mentalidades estabelecidas, quadros de referências e convicções sobre métodos (Hislop *et al.*, 2014; Rushmer; Davies, 2004; Tsang; Zahra, 2008), podem representar desafios significativos e ir de encontro ao desenvolvimento de competências, como a visão estratégica, mantendo o indivíduo preso a políticas e práticas desatualizadas (Marino; Rivero; Dabos, 2019).

Peschl (2019), ao estudar a desaprendizagem para além da sua descrição ou compreensão, foca nas implicações dessa postura para o futuro do indivíduo. A intenção do autor é entender o “para onde”, ou seja, ele nega que desaprender se limite ao abandono de conhecimentos obsoletos (Klammer; Gueldenberg, 2019; Rodrigues; Bido, 2019) e a redução da influência do conhecimento “antigo”, mas sim está conectado ao que irá emergir desse processo, aos seus potenciais, ao que está presente “lá fora”. Dessa forma, em MPAs, os alunos precisam incorporar características específicas que os capacitem a aprender, desaprender e reaprender (Dunlap; Lowenthal, 2013), onde o desaprender pode influenciar o futuro em desenvolvimento (Peschl, 2019).

Portanto, fica claro que a já destacada constante mudança no ambiente empresarial exige dos alunos-profissionais uma postura adaptativa e uma disposição contínua para repensar, reavaliar e ajustar suas visões de mundo e práticas. Durante a sua formação, a capacidade de discernir, refletir criticamente e identificar o que precisa ser deixado para trás torna-se essencial nesse processo que, não só capacita os alunos a se adaptarem às novas realidades através do desenvolvimento de novas competências, mas também os posiciona para liderar, inovar e gerir estrategicamente em um ambiente empresarial em constante evolução.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme já exposto, esta pesquisa tem como finalidade compreender a relação da desaprendizagem com o desenvolvimento de competências dos alunos dos MPAs do nordeste brasileiro. Isto posto, neste capítulo são descritos: os procedimentos para a realização do estudo, começando pelo delineamento da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, a coleta de dados, a análise e avaliação dos dados e, por fim, a trajetória metodológica da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Se tratando da posição epistemológica, e partindo das quatro classificações (paradigmas) propostas por Burrell e Morgan (1979), funcionalista, interpretativa, humanista radical e estruturalista radical, a presente pesquisa foi orientada pelo paradigma interpretativista. Cada uma dessas classificações está embasada em interpretações do mundo social, que se diferenciam na abordagem e na perspectiva, mas compartilham suposições comuns fundamentais sobre a natureza da realidade de que tratam (Burrell; Morgan, 1979). O interpretativismo se propõe a entender a essência do mundo e do seu cotidiano pela perspectiva dos indivíduos diretamente envolvidos com o fenômeno, ou seja, para compreender a produção de uma realidade objetiva específica, é essencial investigar como os indivíduos apreendem, compreendem e atribuem significado aos eventos e contextos que permeiam essa realidade (Gephart, 1999; Morgan, 2005; Ribeiro *et al.*, 2023).

Este paradigma não reconhece a presença de uma realidade completamente objetiva ou subjetiva. Em vez disso, destaca a interação entre as características de um objeto específico e a compreensão que os seres humanos constroem socialmente sobre esse objeto, por meio da intersubjetividade (Saccol, 2009). Desta forma, o conhecimento é construído e sustentado pelo contexto a qual está inserido.

A partir desta delimitação, quanto a sua abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa básica. Merriam (2009) adota o rótulo “guarda-chuva”, que engloba uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos com o intuito de descrever, decodificar e traduzir o sentido e eventos dos fenômenos mais ou menos naturais que ocorrem no contexto social.

A proposta da pesquisa qualitativa é obter uma compreensão particular do objeto que se investiga, onde o ambiente natural é a fonte direta da coleta de dados (Prodanov; Freitas, 2013). O seu interesse vai além de explicar o fenômeno, o seu foco é compreendê-lo a partir do contexto apresentado (Markoni; Lakatos, 2022), não almejando encontrar regularidades, mas

sim compreender os motivos pelos quais os envolvidos agiram de certa forma (Merriam, 2009). O foco da pesquisa qualitativa demanda a compreensão e aprofundamento do conhecimento, de modo a exprimir suas subjetividades. Logo, uma vez que o interesse da pesquisa é compreender como os indivíduos estudados, neste caso alunos de MPAs do nordeste brasileiro, interpretam e dão significados a desaprendizagem e o desenvolvimento de competências, a escolha pelo método qualitativo torna-se adequado.

Em relação aos seus objetivos, a pesquisa configura-se como exploratória, pois busca maior familiaridade com o problema (Markoni; Lakatos, 2022). Prodanov e Freitas (2013) apontam que esse tipo de pesquisa tem como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, ou que ainda não tenha sido trabalhado, tendo como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes), diante da sua última atualização em 2022, a região nordeste possui 169 (cento e sessenta e nove) cursos de pós-graduação na modalidade profissional, nos quais 158 (cento e cinquenta e oito) são programas de MP, 10 programas que possuem mestrado e doutorado profissional e 2 (dois) com apenas o doutorado profissional. Do total dos cursos, apenas 12 (doze) se enquadram na grande área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, do qual os MPAs fazem parte. Porém, dois (2) destes programas são direcionados para a área de Turismo, são eles: Gestão de Negócios Turísticos - Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Fortaleza e o Programa de Turismo - Instituto Federal de Sergipe (IFS), na cidade de Aracaju.

Dos dez (10) programas restantes, optou-se por excluir aqueles pertencentes a universidades particulares, sendo eles: Mestrado Profissional em Administração – Universidade de Fortaleza (Unifor), Mestrado Profissional em Gestão Empresarial – Centro Universitário FBV Wyden (UniFBV-Wyden), e Mestrado Profissional e Administração – Universidade Potiguar (UNP).

Por fim, com o intuito de considerar apenas os programas focados em Administração ou Gestão, o programa Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação – Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não foi considerado, com isso, seis (6) programas fizeram parte da pesquisa, sendo a sua distribuição da seguinte forma: Bahia (1), Ceará (1), Paraíba (1), Pernambuco (2) e Rio Grande do Norte (1). O Quadro 9 apresenta todas essas informações.

Quadro 9 - Mapeamento dos Mestrados Profissionais em Administração do Nordeste

UF	Universidade	Sigla	Status Jurídico	Nome do Programa	Sigla
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Federal	Mestrado Profissional em Administração	MPA
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	Federal	Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria	PPAC-Prof
PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Federal	Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes	MPGOA
PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Federal	Mestrado Profissional em Administração	MPA
PE	Universidade de Pernambuco	UPE	Estadual	Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	GLDS
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Federal	Mestrado Profissional em Gestão Pública	PPGP

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes) (2024).

Sendo a população alvo da pesquisa os alunos em instituições públicas de ensino, foi realizado, primeiramente, uma busca nos sites de cada programa, com a intenção de verificar a quantidade de alunos matriculados. A partir daí, chegou-se à informação de que os programas de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), não estavam com turmas de mestrados profissionais ativos, com isso, não puderam participar da pesquisa. Já o Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes, da UFPB, apesar de ter turmas ativas e se adequar aos objetivos da pesquisa, a realização de pesquisas recentes com o tema desaprendizagem sugerem uma saturação neste ambiente.

Assim, chegou-se ao número total de 64 discentes que estão cursando o segundo ano da pós-graduação (3º ou 4º período). O Quadro 10 sintetiza as informações das universidades, do programa e do número de discentes matriculados.

Quadro 10 - Participantes da pesquisa

UF	Universidade	Sigla	Status Jurídico	Nome do Programa	Sigla	Qtde de discentes
CE	Universidade Federal do Ceará	UFC	Federal	Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria	PPAC-Prof	35
PE	Universidade de Pernambuco	UPE	Estadual	Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	GLDS	13
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Federal	Mestrado Profissional em Gestão Pública	PPGP	16

Fonte: Elaboração própria (2024)

Por se tratar de um estudo exploratório, o número total de entrevistados não foi definido, com isso, a coleta ocorreu até o momento em que começou a ser percebida convergências suficientes para caracterizar o fenômeno estudado, sendo este o número de 18 (dezoito) entrevistados. O perfil dos alunos é apresentado no Quadro 12, na subseção 3.3.

3.3 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. O primeiro foi a aplicação de um formulário (Apêndice A) no qual os alunos que se dispuseram a participar deveriam identificar, a partir das suas experiências, quais competências haviam sido desenvolvidas durante o MP. As competências listadas no formulário em questão são as elaboradas por Avaristo (2019) e apresentadas no presente estudo no Quadro 4, na seção 2.2.1.

O segundo instrumento foi um roteiro semiestruturado (Apêndice B), que serviu como base para a realização de uma entrevista *online*. Esse tipo de instrumento de coleta permite ao pesquisador a adaptação das perguntas de acordo com o desenvolvimento da entrevista, proporcionando maior flexibilidade e profundidade na investigação dos temas propostos.

No Quadro 11 estão dispostos o número de questões, os objetivos específicos referentes a cada uma delas e as referências usadas como base para a elaboração de tais questões, a fim de permitir que as respostas colhidas possam ser analisadas a luz das teorias debatidas ao decorrer de todo o trabalho. A questão 8, especificamente, trata sobre alguma coisa que o entrevistado possa querer falar para além dos questionamentos que foram realizados, portanto atende a todos os objetivos e não está referenciado.

Quadro 11 - Instrumento de coleta de dados

Instrumento		Objetivos específicos	Referências
Formulário		(i) Identificar as competências desenvolvidas pelos alunos-profissionais ao longo do curso.	Avaristo (2019)
Questões	1	(ii) Analisar as percepções dos alunos-profissionais sobre a definição e os processos da desaprendizagem.	Becker (2005, 2010); Hislop <i>et al.</i> (2014); Tsang; Zhara (2008); Klammer; Gueldenberg (2019)
	2		
	3		
	4	(iii) Avaliar as desaprendizagens vivenciadas pelos alunos-profissionais no decorrer do curso.	Hislop <i>et al.</i> (2014); Rodrigues (2016); Rushmer, Davies (2004)
	5		
	6	(iv) Identificar facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs.	Becker (2010); Wilbert <i>et al.</i> (2018)
	7		
	8	-	-

Fonte: Elaboração própria (2024).

As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e junho de 2024, de maneira virtual, através da plataforma de videoconferência *Google Meet*. O contato inicial com os discentes ocorreu através do *e-mail* e, após o retorno e aceite de participação, foram agendados dia e horário para a entrevista, bem como enviado o formulário de pesquisa (Apêndice A) contendo o termo de aceite, a opção do período o qual o aluno pertence e, por fim, as competências que os participantes identificaram como desenvolvidas durante o mestrado profissional. Mediante autorização dos discentes entrevistados, as chamadas foram gravadas, através do *Software Obs Studio*, para que fossem posteriormente transcritas, codificadas e analisadas.

O Quadro 12 apresenta o perfil dos discentes entrevistados.

Quadro 12 - Perfil dos discentes entrevistados

Código	Idade	Profissão	UF	Gênero	Período
A1	54	Servidor público	RN	Masculino	4º
A2	54	Servidora pública	RN	Feminino	4º
A3	44	Arquivista	RN	Feminino	4º
A4	43	Servidora pública	CE	Feminino	4º
A5	27	Servidora pública	RN	Feminino	4º
A6	31	Contador	CE	Masculino	4º
A7	34	Estudante	PE	Feminino	4º
A8	43	Servidora pública	RN	Feminino	4º
A9	26	Analista de políticas educacionais	PE	Masculino	4º
A10	42	Servidora pública	RN	Feminino	4º

A11	34	Comissionado	PE	Feminino	4º
A12	60	Empresário	PE	Masculino	4º
A13	29	Perita	PE	Feminino	4º
A14	57	CEO	PE	Masculino	4º
A15	39	Gerente jurídica	CE	Feminino	4º
A16	55	Comissionado	CE	Feminino	4º
A17	32	Contador	CE	Masculino	4º
A18	34	Professor	CE	Masculino	4º

Fonte: Elaboração própria (2024).

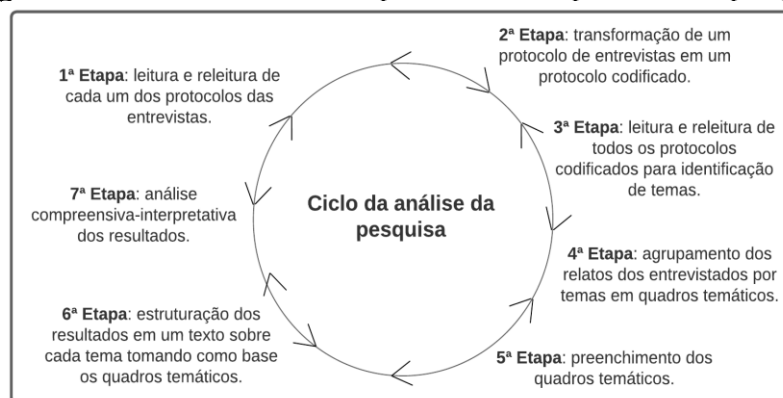
As entrevistas foram realizadas com discentes de 3 (três) estados do Nordeste: Ceará - 6 (seis), Pernambuco 6 (seis) e Rio Grande do Norte - 6 (seis), com o total de 318 (trezentos e dezoito minutos). A faixa etária dos participantes é entre 26 (vinte e seis) a 60 (sessenta) anos, sendo 7 (sete) do gênero masculino e 11 (onze) do gênero feminino.

3.4 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS DADOS

Antes de iniciar a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas através do site *AssemblyAI*. Foram transcritos 319 (trezentos e dezenove) minutos gravados, o que gerou 108 (cento e oito) páginas de transcrição.

A análise dos dados coletados foi conduzida seguindo a perspectiva compreensiva-interpretativa proposta por Silva (2005), que tem por objetivo orientar os passos necessários para compreender o fenômeno em estudo. Essa metodologia visa categorizar e buscar significados relacionados ao fenômeno, utilizando um ciclo que engloba dados concretos e conceitos abstratos, raciocínios indutivo e dedutivo, além da descrição e interpretação dos dados.

Conforme Silva (2005), a análise compreensiva-interpretativa é subdividida em três processos distintos: descrição, classificação e conexão. O processo de descrição busca apresentar, conforme apropriado ao caso, o contexto da ação, as interações do ator social e o contexto no qual a ação está fundamentada. Já a classificação tem como objetivo impor uma ordem e categorização dos dados, visando sua divisão em temas ou códigos significativos. Por fim, a conexão busca identificar tudo o que emerge das categorias ou codificações, estabelecendo conexões entre os dados. Esses processos são fundamentais para auxiliar o pesquisador na identificação das estruturas subjacentes ao fenômeno em análise. A Figura 2 apresenta o ciclo proposto por Silva (2005) com sete etapas que fundamentam a análise compreensiva-interpretativa da pesquisa.

Figura 2 - Ciclo da análise compreensiva-interpretativa da pesquisa

Fonte: Silva (2005).

Com todas as etapas identificadas, deu-se início a leitura e releitura de cada um dos protocolos das entrevistas (1ª etapa), realizada várias vezes. Em um primeiro momento, a leitura das entrevistas trouxe uma visão mais holística de tudo que foi coletado, sendo seguido de uma releitura, linha por linha, o que possibilitou a codificação dos discursos a partir dos objetivos propostos da pesquisa (2ª etapa). Neste momento foram elaborados os protocolos codificados, que podem ser frases, sentenças, parágrafos, etc., para cada aluno, sendo (AN.n). O “A” equivale a aluno, o “N” o número do aluno entrevistado, sendo de 1 a 18, e “n” equivalente ao número do discurso no protocolo da entrevista.

Após a codificação dos protocolos, foi iniciada mais uma leitura e releitura de todos os protocolos codificados para identificação de temas (3ª etapa), os quais geraram 4 (quatro). Em seguida, foram agrupados os relatos dos entrevistados por temas em quadros temáticos (4ª etapa), que por sua vez foram preenchidos e tiveram seus significados estruturados através de categorias que emergiram de cada tema (5ª etapa). Tais categorias e seus respectivos temas estão dispostos no Quadro 13.

Quadro 13 - Temas e categorias de análises de dados

Temas	Aspectos da desaprendizagem	Desaprendizagem discente em MPAs	Facilidades e barreiras à desaprendizagem em MPAs
Categorias	Definição de desaprendizagem	Baixo esforço cognitivo	Facilitadores internos
	Desaprender e aprender	Médio esforço cognitivo	Facilitadores externos
	-	Alto esforço cognitivo	Barreiras internas
	-	-	Barreiras externas

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com a elaboração e o preenchimento dos quadros finalizados, foi realizada a escrita dos resultados da pesquisa, o que exigiu a releitura dos protocolos e dos quadros temáticos (6º etapa). O último passo (7º etapa) do processo cíclico de análise da pesquisa, envolve o diálogo entre a discussão dos resultados encontrados nas entrevistas com a literatura especializada e discutida no decorrer do trabalho.

3.5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta seção visa demonstrar a trajetória metodológica percorrida pelo pesquisador, nesse sentido, trata-se da construção de um caminho coerente com o objetivo da pesquisa e que norteou o estudo do início ao fim. A descrição desta etapa envolve a exposição da questão de pesquisa e dos objetivos, geral e específicos, o contexto e os participantes da pesquisa, do processo de coleta e análise de dados e dos resultados alcançados.

A partir destes apontamentos, no Quadro 14 é apresentada a estrutura do *design* da pesquisa proposta para o desenvolvimento deste estudo, delimitando o percurso que será seguido a fim de responder à questão central de pesquisa.

Quadro 14 - Design da pesquisa

Questão de pesquisa		
Como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro?		
Objetivo geral		
Compreender como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro.		
Objetivos específicos		
(i) Identificar as competências desenvolvidas pelos alunos-profissionais ao longo do curso. (ii) Analisar as percepções dos alunos-profissionais sobre a definição e os processos da desaprendizagem. (iii) Avaliar as desaprendizagens vivenciadas pelos alunos-profissionais no decorrer do curso. (iv) Identificar facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs.		
Aspectos metodológicos		
Abordagem	Contexto	Natureza
Qualitativa básica	Três Cursos de Mestrado Profissional em Administração no nordeste brasileiro	Exploratória
Participantes		
Alunos dos Cursos de três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro		
Coleta de dados		
Formulário para identificação de competências desenvolvidas durante o Mestrado Entrevistas remotas com roteiro semiestruturado Transcrição integral das entrevistas		

Análise de dados
I – Leitura e releitura de cada um dos protocolos das entrevistas II – Transformação de um protocolo de entrevistas em um protocolo codificado III – Leitura e releitura de todos os protocolos codificados para a identificação de temas IV – Agrupamento dos relatos dos entrevistados por temas e quadros temáticos V – Preenchimento dos quadros temáticos VI – Estruturação dos resultados em um texto sobre cada tema tomando como base os quadros temáticos VII – Análise compreensiva-interpretativa dos resultados
Considerações finais

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nos capítulos seguintes serão discutidos os resultados da pesquisa a luz das teorias abordadas no decorrer da dissertação.

4 COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS DURANTE O MPA

Conforme já mencionado, o primeiro instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um formulário enviado aos participantes para que fosse respondido antes da entrevista. Neste formulário, os participantes identificaram as competências (Quadro 17) que foram desenvolvidas durante o mestrado profissional. As competências elencadas foram retiradas dos resultados da pesquisa de Avaristo (2019), que mapeou e categorizou conhecimentos, habilidades e atitudes cruciais para a formação profissional. O Quadro 15 apresenta as respostas dos participantes.

Quadro 15 - Competências desenvolvidas apontadas pelos alunos

Competência	Frequência
Trabalho em equipe	14
Ministrar cursos e palestras	11
Flexibilidade e adaptabilidade	11
Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade	10
Prospecção de conhecimentos em gestão pública	9
Planejamento organizacional	8
Comunicação	8
Familiaridade com a administração pública	8
Proatividade	8
Empatia e sensibilidade social	7
Familiaridade com as TIC's	7
Liderança	7
Expansão contínua de fronteiras pessoais	7
Elaboração e tramitação de documentos	6
Negociação	6
Gestão de recursos sob sua responsabilidade	5
Gerenciamento de conflitos	5
Atendimento ao público	0

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Alguns pontos relevantes desses resultados precisam de destaque. A competência "Trabalho em equipe" foi a mais lembrada, com 14 (catorze) menções. Esse número sugere uma ênfase significativa na colaboração e coordenação dentro das organizações, essencial para alcançar objetivos estratégicos. Esse destaque pode refletir a estrutura dos MPAs, que normalmente caracterizam-se por formar alunos para o mercado de trabalho, voltando-se para a aplicação prática em um campo profissional específico (Goulart *et al.*, 2017). Essas

atividades, possivelmente, incluem atividades e projetos em grupo, fomentando a habilidade de coordenar esforços e comunicar-se eficazmente com colegas.

Além disso, "Ministrar cursos e palestras" e "Flexibilidade e adaptabilidade", ambas com 11 (onze) respostas, sugerem a ênfase dos MPAs na preparação de profissionais que não apenas dominem o conhecimento técnico, mas também sejam capazes de comunicá-lo de forma eficaz e se adaptem rapidamente às mudanças. Krishnan (2008) defende que o objetivo do MPA é facilitar o aprendizado de comportamentos relacionados à gestão para melhorar o desempenho no trabalho, logo, a capacidade de ministrar cursos e palestras sugere que esses profissionais precisam ter capacidade de concatenar conhecimentos e os expor de maneira didática para os mais diversos públicos, enquanto a flexibilidade e a adaptabilidade são essenciais em ambientes de constante mudança. Estes entendimentos corroboram com Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020), ao apontarem que as pós-graduações em Administração, na sua vertente profissional, visam formar profissionais aptos a resolverem problemas reais em ambientes pautados pela incerteza.

A "Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade", com 10 (dez) citações, reforça a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esta competência é vital para a execução eficiente de projetos dentro das organizações, demonstrando a habilidade dos profissionais em planejar, implementar e monitorar iniciativas estratégicas. Como Ruas (2003) aponta, esse tipo de curso surgiu para atender demandas voltadas a questões gerenciais, sendo a gestão de processos e projetos parte dessas habilidades específicas. A "Prospecção de conhecimentos em gestão pública", com 9 (nove), também merece atenção, uma vez que indica uma tendência dos MPAs de preparar profissionais para entenderem o contexto em que estão inseridos profissionalmente, bem como de prospectar e transmitir conhecimentos relativos à área (Avaristo, 2019).

A análise das competências como "Planejamento organizacional", "Comunicação", "Proatividade" e "Empatia e sensibilidade social", todas com 8 (oito) menções, reforça a importância de uma abordagem holística na formação dos profissionais de administração. A integração dessas competências reafirma que os MPAs vão além do desenvolvimento de habilidades técnicas, visando competências comportamentais e sociais.

Outro ponto significativo dos resultados da presente pesquisa é o fato da "Liderança" ter sido identificada por 7 (sete) participantes. Esse número, embora significativo, sugere que a busca por habilidades de liderança pode não ser a prioridade para todos os alunos, apesar das aspirações, segundo Vazquez e Ruas (2012), daqueles que buscam o mestrado profissional sejam alcançar posições de liderança.

Por fim, a ausência de competências como "Atendimento ao público" com 0% merece especial atenção, pois pode sugerir duas possibilidades. Primeiramente, pode indicar uma lacuna no currículo dos MPAs, que não está preparando adequadamente os alunos para interações diretas com o público, uma habilidade essencial em muitas funções administrativas. Em segundo lugar, pode refletir uma escolha deliberada dos programas de mestrado, que podem estar priorizando outras competências consideradas mais estratégicas e relevantes para os cargos de gestão e liderança que os alunos visam ocupar.

5 ASPECTOS DA DESAPRENDIZAGEM

O intuito deste capítulo é discutir os resultados obtidos a partir das entrevistas com o referencial teórico usado neste trabalho. Para isso, serão apresentadas as visões dos participantes ao conceito da desaprendizagem, bem como o entendimento deste conceito com outro muitas vezes entendido como semelhante, a aprendizagem.

Para tanto, a discussão de tais aspectos ocorre em dois grandes eixos e as reflexões finais: (i) Definição da desaprendizagem; (ii) Desaprender e aprender; e, (iii) Reflexões finais.

5.1 DEFINIÇÃO DA DESAPRENDIZAGEM

Ao serem questionados sobre o que vem a ser a desaprendizagem, alguns entrevistados (A1, A6, A10, A12 e A13) seguiram o entendimento de que ela está ligada a um processo consciente de abandono ou desistência de conhecimentos, valores, ideias ou comportamentos (Hislop *et al.*, 2014). As falas a seguir receberam destaque.

Então o desaprender sobre determinado tipo de assunto, ou um olhar que você tem, ou um entendimento que você tem relacionado a algum tipo de questão, ela pode ser revisitada, ela poderá ser reaprendida, reavaliada [...] Mas é preciso você desaprender, desaprender algumas coisas, alguns conceitos que você, ou pré-conceitos que você tem, você traz e ali você, opa, precisa rever. (A1)

O que é desaprendizagem no meu entender? **É você, a partir do momento que você aprendeu alguma coisa, você ser capaz de pegar esse conceito que você internalizou, esse conceito que você aprendeu, e desconstruí-lo [...]** (A12)

Eu acho que desaprendizagem **é aquilo que você de certa forma adquire, você adquire no meio do seu desenvolvimento**, digamos assim, escolar e no ramo da universidade, e aí **quando no decorrer do seu caminho você vai desaprendendo algumas coisas**. Então para mim desaprendizagem, falando bem normal, eu acho que é isso. (A13)

As falas destacadas acima possuem elementos centrais da conceituação de Hislop *et al.* (2014) sobre a desaprendizagem. Nos trechos de A1, A12 e A13, é possível identificar o processo consciente de abandonar conhecimentos e preconceitos anteriormente adquiridos. A1 menciona a necessidade de visitar, reaprender ou reavaliar certos entendimentos, A12 revela que desaprender é ser capaz de desconstruir aquilo que foi anteriormente aprendido, se necessário, já A13 sinaliza que desaprender é aquilo que você vai deixando pelo caminho durante o seu desenvolvimento. Nessa mesma linha, A6 entende o conceito como “Abandonar práticas antigas e automaticamente, por meio dos desafios, colocar em prática novas ações.”

É importante destacar que os entrevistados não classificam o que foi necessário desaprender como obsoleto, desatualizado, e outros termos de cunho negativo (Hislop *et al.*, 2014), não hierarquizando aquilo que foi abandonado. Diferentemente dos entrevistados referidos, A9 e A16 classificaram o que foi desaprendido como desatualizado, obsoleto, incorreto ou contraproducente. Esse tipo de visão coaduna com as ideias de Wensley e Cegarra-Navarro (2019) que a desaprendizagem é uma fonte de melhorias que parte da aplicação e transformação do conhecimento, com a exclusão daquilo que é obsoleto.

Mas nós vivemos em uma sociedade dinâmica. E **esse dinamismo faz com que a gente revise conceitos, revise coisas como elas são o tempo todo**. Logo, a gente precisa estar apto para ter uma resiliência para conseguir ter a capacidade de desaprender algo que estiver ali talvez desatualizado. (A9)

Então, assim, acho que é um...**é um processo de desaprender conhecimento... sei lá, habilidade... sei lá, uma prática que pode ser necessária para informações ou comportamentos antigos... que se tornam obsoletos, incorretos, contraproducentes...** no contexto atual... sei lá, eu acho que é muito amplo, né? (A16)

Seguindo conceitos diferentes, na percepção de A4, A5, A8, A18, A15 e A13, desaprender tem relação com o esquecimento (Cepeda-Carrión *et al.*, 2011; Klammer; Gueldenberg, 2019; Matsuo, 2019b): “Eu pensei, por exemplo, em um conhecimento que não é aplicado” (A4), “Eu acredito que seria você perder conhecimento...habilidade em alguma... em alguma coisa... em alguma tarefa. Essa perda de habilidade, de conhecimento, eu acredito que seria desaprendizagem.” (A5). A8 complementa: “Desaprendizagem é quando a pessoa desaprende, vamos supor, que esqueça algo. Esqueça como faz algo”. Corroborando com essa afirmação, A18 pontua: “Agora, o fato de eu parar de usar algo ao longo do tempo pode levar a eu desaprender. Não lembro mais como faz. No longo tempo, sim, mas no curto prazo, eu não diria que eu desaprenderia”.

Ainda associando desaprendizagem ao esquecimento, A15 e A13 pontuam.

Eu acho que **a gente desaprende quando tem um tempo, uma lacuna muito grande de... da ausência daquele conhecimento**, né? Então, você passou muito tempo sem ver, eu acho, eu entendo que você pode desaprender aquilo. (A15)

Eu acho, Diego, que a gente sempre está aprendendo e a gente sempre está desaprendendo alguma coisa. Não tem como eu dizer para você que eu vou sempre aprender, porque **o desaprender está muito ligado ao fato de você...o esquecimento. O que você não pratica, você vai esquecendo**. Então, por exemplo, tiveram cadeiras... exemplos... na minha primeira faculdade, que se você perguntar para mim, eu desaprendi. Porque não está na prática, um cálculo, uma física, uma sociologia, uma filosofia, eu desaprendi. Se você perguntar os assuntos, o que foi dado, eu vou dizer para você, não lembro, não lembro, não sei, talvez naquela época eu sabia porque... é como eu disse, você não está praticando. **Então, para mim a aprendizagem está muito ligada a você praticar. Se você pratica, você aprende**.

Se você não pratica, com o tempo, é normal a pessoa desaprender, a pessoa esquece, faz parte da rotina, do processo, entendeu? (A13)

Por sua vez, A9 discorda e reflete: “Eu desaprendi para utilizar um outro método naquele momento, mas o conhecimento daquele primeiro método ainda existe. Eu posso utilizar em outras circunstâncias. Não significa que eu desaprendi no sentido de esquecer [...] eu acho que tudo que eu preciso refazer ou ver uma nova forma de fazer, eu não esqueço como faz. Eu só me adapto. Então eu acho que é mais ou menos isso.” Logo entende-se que na perspectiva de A9, a desaprendizagem é um tipo de esquecimento que vem de um processo intencional e o que é deixado de lado pelo indivíduo não é permanentemente esquecido, ele pode ser acionado em algum momento futuro, se necessário (Hislop *et al.*, 2014).

Até aqui, a definição da desaprendizagem trazida pelos entrevistados não faz alusão à aprendizagem como objetivo do ato de desaprender. Contudo, por um caminho conceitual diferente, A1, A7, A14 e A16 entendem que a desaprendizagem é um processo de abertura de espaço para a aquisição de novos aprendizados (Becker, 2010; Tsang e Zahra, 2008) ou abertura para novas formas de aprendizagens (Burton; Vu; Hawkins, 2023), conforme se pode observar nas falas a seguir.

Desaprender alguns costumes, até mesmo alguns conhecimentos para que você possa receber novas informações e novos recursos. (A1)

Eu acredito que a desaprendizagem é quando você desaprende. **Você constrói a partir daquilo que você já sabia, mas na verdade você acaba tendo que desconstruir para construir de novo. (A7)**

Então, na minha visão, a desaprendizagem ocorre muito nesse sentido, de **você talvez deixar para trás alguns conceitos e reaprender novos conceitos**. Foi o que eu tive que fazer quando eu vim para esse mundo da tecnologia em saúde. Então, um administrador que está a frente de uma startup de tecnologia em saúde. Então, eu tive que desaprender muitos conceitos para poder aprender novos conceitos. (A14)

Trazendo assim para o ambiente de trabalho, né, aqui dentro da organização, eu acho que **a desaprendizagem, ela pode ser essencial para a implementação de mudanças culturais e a adoção de novas estratégias [...]** eu acho que ajudou no sentido de fortalecer essa capacidade de adaptação, de flexibilidade, permitindo que eu me ajustasse melhor às realidades, às informações, a questão de novos conhecimentos, apesar de ter sido muito tradicional a forma como foi posta pra gente, mas assim, **permitiu que esses novos conhecimentos muitas vezes exigissem a revisão de conceitos antigos, né, facilitando aí a aprendizagem. (A16)**

Para além da teoria discutida neste trabalho, algumas outras percepções emergiram das falas dos entrevistados. Desaprendizagem como contrário a aprendizagem: “É... pela palavra desaprendizagem, eu acho que é desaprender. Não sei muito o que dizer sobre. Mas acho que seria isso, o fato de aprender ao contrário, digamos assim.” (A11), e “Para mim, aprendizagem

é aprender. Desaprendizagem seria esse oposto. Seria algo que viesse realmente a atrapalhar o processo de aprendizagem.” (A6). Com outro ponto de vista, “A desaprendizagem passa a partir do momento que você está em um ambiente que aquele ambiente não lhe proporciona uma aprendizagem para o seu desenvolvimento, entendeu?” (A17). Desaprender também é: “[...] o que eu entendo minimamente de desaprendizagem é aquilo que a gente deixa de aprender.” (A15).

Algumas falas refletem uma percepção negativa da desaprendizagem, associando-a a um processo de perda ou impedimento de desenvolvimento. A11, por exemplo, entende a desaprendizagem como o ato de "aprender ao contrário", uma inversão do processo educativo que sugere a perda de conhecimentos ou habilidades adquiridas. A visão de A6 corrobora com essa ideia, definindo a desaprendizagem como o oposto da aprendizagem, algo que interfere e atrapalha o processo de aquisição de novos conhecimentos.

Com outro foco, A17 aborda a desaprendizagem a partir do contexto ambiental, afirmando que ela ocorre quando o ambiente não oferece condições propícias para o desenvolvimento. Já A15 entende que desaprender é deixar de aprender algo. Nesse sentido, a desaprendizagem é vista como um resultado da falta de estímulos e oportunidades de aprendizado, levando à estagnação ou regressão das capacidades adquiridas. Essa perspectiva complementa as visões de A11 e A6, reforçando a ideia de que a desaprendizagem é um processo negativo que impede o avanço pessoal e profissional. Em resumo, as três falas convergem na interpretação da desaprendizagem como um fator desfavorável, seja pela inversão do aprendizado ou pela ausência de um ambiente estimulante.

5.2 DESAPRENDER E APRENDER

Quando questionados sobre como viam a relação entre a desaprendizagem e a aprendizagem, os entrevistados seguiram quatro linhas de respostas. A primeira entende a desaprendizagem e aprendizagem como fases do mesmo processo, onde a primeira é pré-condição para a ocorrência da segunda (A1, A2, A16); a segunda onde a desaprendizagem é vista como distinta do processo de aprendizagem (A1, A3, A4, A6, A8, A9 e A18); a terceira onde a desaprendizagem é uma forma de aprendizagem em si (A9) e, por fim, A17 afirma que não vê relação entre os dois conceitos propostos.

Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2004) concebem que a desaprendizagem faz parte do processo de aprendizagem e que a ação da primeira propicia a aquisição de novas aprendizagens. Com o entendimento semelhante, A2 menciona:

O propósito em relação a aprender e a desaprender seria isso. **No momento em que eu estou aprendendo algo novo, de algo que eu já sabia, logicamente que acaba sendo uma desaprendizagem.** Aquele conhecimento antigo. Eu sabia fazer aquilo de uma forma e agora eu sei fazer aquilo de outra forma. E se essa nova forma é melhor? Que ela seja implementada. (A2)

O trecho acima se relaciona com as visões de Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2004) e Cepeda-Carrión *et al.* (2011) de maneira significativa. Os autores enxergam a desaprendizagem do indivíduo e a aquisição de novos conhecimentos como fenômenos que estão inter-relacionados e são centrais para a construção do contexto ideal para a desaprendizagem. Esta ideia é refletida na fala de A2, ao descrever como a aprendizagem de uma nova forma de fazer algo resulta na desaprendizagem do método antigo, destacando a interdependência entre desaprender e aprender.

As falas apresentadas pelos participantes A1, A3, A4, A6, A8, A18 e A9 revelam uma variedade de perspectivas sobre o processo de desaprendizagem, todas se aproximam da definição de Becker (2005).

Mas eu diria, bom, **se eu falar desaprender, eu acho que você precisa, normalmente para aprender,** em determinados casos, não sei se a teoria seria isso, para aprender algo, muitas vezes, ou por estar apto a receber um nível de conhecimento, **talvez em alguns casos seja necessário desaprender.** (A1)

Eu acho que isso é... todos os dias acontecem essas aprendizagens e essa desaprendizagem. Você tem que repensar tudo, até porque como a minha instituição é regida por ordenamentos legais que eles são sempre alterados, então você tem que sempre estar ligado para saber o que está acontecendo, o que é permitido, o que não é permitido, e eu acho que...que acontece todos os dias, não é só assim, daqui a um ano, daqui a um mês, **é todos os dias a gente aprende e desaprende.** (A3)

Então, **eu acho que isso é um ciclo natural.** A todo momento surgem novos recursos, novas tecnologias e a gente vai usando e aplicando um pouco disso, e aquela velha forma de fazer, ela fica, vamos dizer, obsoleta, né. Por exemplo, antigamente a gente fazia muito trabalho escrito, à mão, e hoje não se faz mais, né, tudo é no computador. Para várias...para usar vários recursos, hoje a gente usa um pouco da inteligência artificial, mas antigamente não existia. Então, é bem isso do desaprender e aprender também. (A4)

Sim, **porque no momento que eu aprendo algo eu desaprendo outro.** Eu consigo identificar o ciclo, quando você fala se eu consigo identificar, eu consigo. Então isso pra mim é muito claro, essa percepção. E **tá nesse constante processo de desaprendizagem e aprendizagem.** (A6)

A pessoa tem que ter autoconsciência, **talvez desaprender, para poder reaprender e aprender de uma forma diferente.** (A8)

Se esse abrir mão... volto a dizer...é desaprendizagem... **eu preciso desaprender para aprender.** Eu estou nessa constância. (A18)

Como também **a gente precisa ter a expertise de aprender, porque não basta só eu desaprender algo que está desatualizado, eu preciso aprender o que se transformou.** Então acho que isso é um processo cíclico que não acontece com tudo, mas que normalmente pela dinâmica que a gente vive, **acaba sendo um ciclo onde normalmente, em algum momento, a gente vai precisar desaprender para aprender.** (A9)

Nas perspectivas trazidas acima, a desaprendizagem é vista como essencial para a adaptação contínua em face de mudanças, seja na legislação institucional (A3) ou na evolução tecnológica (A4). A ideia de que aprender, muitas vezes, requer desaprender é destacada por A1, A6 e A8, que reconhecem a necessidade de abandonar conhecimentos antigos ou métodos obsoletos para incorporar novos aprendizados. Isso reflete a visão de Becker (2005) de que a desaprendizagem envolve o reconhecimento e a libertação de modelos mentais prévios para acomodar novas informações e comportamentos. Esses relatos evidenciam o ciclo contínuo de desaprender para aprender, fundamental para a adaptação pessoal e profissional em ambientes dinâmicos.

Além disso, as reflexões de A6 e A18 sobre a constância desse processo reforçam a ideia de que a desaprendizagem não é um evento pontual, mas sim um ciclo natural e contínuo. A6 destaca a percepção clara desse ciclo, enquanto A18 explicita a necessidade de desaprender para poder reaprender, destacando a autoconsciência necessária para essa transição. Assim, as experiências compartilhadas pelos participantes ressoam com a compreensão de que a desaprendizagem é essencial para a evolução pessoal e profissional, proporcionando uma base sólida para a construção de novos conhecimentos e habilidades.

A perspectiva de A9 também se alinha com a visão de Becker (2005), ao reconhecer que, em muitas situações, desaprender é essencial para aprender algo novo, especialmente em um ambiente dinâmico onde as práticas e regulamentos estão constantemente evoluindo. Por outro lado, A9 também observa que o ciclo de aprendizagem não necessariamente requer desaprendizagem prévia, sugerindo uma flexibilidade no processo. Ele menciona: "Olha, a relação desse conceito aqui em muito, na minha opinião, em muitas das situações rotineiras, ela é um ciclo. Eu acho que a gente não necessariamente, não é uma condição você desaprender alguma coisa para aprender outra. Eu acho que não." (A9). Essa observação reflete a visão teórica de Hislop et al. (2014) e Tsang e Zahra (2008), que entendem que a desaprendizagem não leva, necessariamente, a novas aprendizagens.

Por fim, tiveram entrevistados que não reconheceram alguma relação entre desaprendizagem e aprendizagem. Esse pensamento é representado pela fala de A17: "Mas eu não vejo relação, certo? Pra mim não, né? Porque eu não necessariamente tive que desaprender algo pra aprender coisas novas. Pra mim eu não deixei. Pelo contrário, adquiri coisas novas que

eu não tinha anteriormente.” (A17). Apesar de não identificar vínculos entre os dois conceitos, a fala de A17 corrobora com Srithika e Bhattacharyya (2009), os quais retratam que normalmente a desaprendizagem precede a aprendizagem, não sendo observado quando o aprendizado ocorre pela primeira vez e não há compreensão prévia sobre um assunto específico.

5.3 REFLEXÕES SOBRE A DEFINIÇÃO DE DESAPRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O objetivo desta seção é sistematizar os resultados apresentados e discutidos nos tópicos anteriores deste capítulo, para facilitar a percepção geral desta discussão. A diversidade de respostas sugere que o conceito de desaprendizagem pode variar significativamente dependendo do contexto e da experiência individual. O Quadro 16 apresenta a correspondência das respostas dos entrevistados com as teorias discutidas durante o presente estudo.

Quadro 16 - Definições de desaprendizagem

Definição de desaprendizagem individual	Entrevistados	Referência
Desaprendizagem como processo de abandono de aprendizados prévios, de forma a acomodar novos aprendizados	A1, A7, A14, A16	Becker (2005, 2010), Burton; Vu; Hawkins, (2023) e Tsang e Zahra (2008)
Desaprendizagem é um tipo especial de aprendizagem, que envolve um processo consciente de escolher abrir mão, abandonar ou parar de usar conhecimento, valores ou comportamentos	A1, A6, A10, A12, A13	Hislop <i>et al.</i> (2014)
Desaprender é um tipo de esquecimento consciente, mas o que foi esquecido pode voltar a ser usado, se necessário.	A9	Hislop <i>et al.</i> (2014)
Desaprendizagem como esquecimento	A5, A8, A13, A15, A18	Cepeda-Carrión <i>et al.</i> (2011); Klammer e Gueldenberg, (2019); Matsuo (2019b)
Desaprendizagem é uma fonte de melhorias que parte da aplicação e transformação do conhecimento, com a exclusão daquilo que é obsoleto.	A9, A16	Wensley e Cegarra-Navarro (2019)
Desaprendizagem como o oposto de aprender	A6, A11	–
Desaprendizagem como estagnação	A17, A18	–

Fonte: Elaboração própria (2024).

As duas visões mais recorrentes são as que associam a desaprendizagem ao esquecimento, e a que entende o conceito como um tipo especial de aprendizagem. Os

entrevistados que falaram sobre o esquecimento, vinculam o termo a perda de conhecimento ou habilidade, a uma lacuna grande no uso de algum aprendizado e também aquilo que você não pratica e acaba esquecendo com o tempo. Esses apontamentos encontram respaldo em Klammer e Gueldenberg (2019), que conceituam o esquecimento como perda involuntária de conhecimento.

Quando vista como um tipo especial de aprendizagem (Hislop *et al.*, 2014), a desaprendizagem na visão dos entrevistados vem de um processo consciente de abandono ou desistência de conhecimentos, o que os faz rever conceitos, comportamentos ou valores.

No entanto, nem todas as visões de desaprendizagem se alinham com o referencial teórico. A perspectiva de desaprender como o oposto de aprender, por exemplo, não possui uma correspondência clara na literatura, porém foi apontada por 2 (dois) entrevistados, e a desaprendizagem como estagnação também foi citada como visão alternativa, destacando a diversidade de interpretações existentes no campo.

Para além da sua definição, outro ponto relevante na pesquisa é como os entrevistados associam a desaprendizagem e a aprendizagem. O item 4.2 trouxe essa discussão, no intuito de perceber as possíveis dinâmicas entre os dois conceitos. Com isso, identificou-se que a maior parte dos entrevistados apontou que a desaprendizagem é um processo distinto da aprendizagem, alinhando-se, neste contexto, às abordagens propostas por Becker (2010), a qual a sua ocorrência serve para abrir espaço para a inclusão de novos conhecimentos, e se distancia das que concebem a desaprendizagem como duas fases de um processo que envolve desaprender e aprender (Cegarra-Navarro; Rodrigo-Moya, 2004; Cepeda-Carrión *et al.*, 2011) e da abordagem que a entende como uma aprendizagem em si (Hislop *et al.*, 2014). O Quadro 17 apresenta os resultados.

Quadro 17 - Relação entre desaprendizagem e aprendizagem

Definições	Entrevistados	Referência
Fases do mesmo processo onde a primeira é condição para a ocorrência da segunda.	A1, A2, A16	Cegarra-Navarro e Rodrigo-Moya (2004) e Cepeda-Carrión <i>et al.</i> (2011)
Desaprendizagem como distinta do processo de aprendizagem	A1, A3, A4, A6, A8, A18, A9	Becker (2005, 2010)
Desaprendizagem é uma forma de aprendizagem em si	A9	Hislop <i>et al.</i> (2014)
Não identificam relação	A17	—

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por outro lado, alguns entrevistados, A11 e A17, não identificam qualquer relação entre os dois processos, o que pode indicar uma visão mais tradicional ou conservadora da aprendizagem, principalmente na fala de A17, que deixa claro que o único fenômeno vivido por ele durante o curso foi a aprendizagem. Para além disso, cabe destacar que outros entrevistados (A5 e A16) apontaram que percebem que esses conceitos estão interrelacionados, mas preferiram não discorrer sobre o assunto, logo, as suas falas não puderam ser usadas.

A próxima seção busca identificar as tipologias das desaprendizagens vivenciadas pelos alunos dos MPAs, relacionando-os com o esforço cognitivo necessário para cada uma, de acordo com a literatura.

6 DESAPRENDIZAGEM DISCENTE EM MPAS

O presente capítulo tem por objetivo identificar as tipologias das desaprendizagens de alunos-profissionais dos Mestrados Profissionais em Administração (MPAs) da região Nordeste do Brasil. Através da análise dos resultados da pesquisa, busca-se compreender as diferentes formas e dinâmicas de desaprendizagem que ocorrem nesse contexto específico. Para tanto, além de apresentar os resultados empíricos, busca-se compará-los com as tipologias de desaprendizagem discutidas na literatura, especificamente aquelas propostas por Rushmer e Davies (2004), Hislop *et al.* (2014) e Rodrigues (2016) e focando no esforço cognitivo despendido por cada uma delas.

Isto posto, o capítulo está disposto em três eixos de análise e as reflexões finais: (i) Baixo esforço cognitivo; (ii) Médio esforço cognitivo; (iii) Alto esforço cognitivo; e, (iv) Reflexões finais.

6.1 BAIXO ESFORÇO COGNITIVO

Na literatura, as tipologias da desaprendizagem foram desenvolvidas de acordo com o esforço cognitivo despendido pelo indivíduo, seja ele baixo, médio ou alto. Em relação ao baixo esforço cognitivo, estão enquadradas a desaprendizagem de rotinas (Rushmer; Davies, 2004), desaprendizagem comportamental (Hislop *et al.*, 2014) e a desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos (Rodrigues, 2016). Os trechos a seguir referem-se à desaprendizagem de rotinas.

[...] na medida que a gente faz o mestrado e tem acesso a conhecimentos novos, talvez aquele conhecimento novo, ele substitua um conhecimento antigo que ou podia estar errado, ou não fazia mais sentido, e quando a gente faz o mestrado, a gente substitui. Nessa substituição, a gente deixou de aprender, a gente entra numa desaprendizagem daquele conhecimento antigo. (A15)

Por exemplo... você na faculdade, você estuda cadeiras e você diz, para que eu estudei isso? Eu aprendo naquele momento para passar, mas depois, você vai praticar o que, por exemplo, eu na minha formação de bióloga...onde é que eu ia na prática usar uma sociologia, uma filosofia, uma metodologia de projeto, assim, algumas cadeiras você desaprende, você aprende aquilo ali porque está ali na grade curricular, você tem que aprender para passar. Mas depois, **no dia a dia você vai desaprendendo, porque aquilo ali não vai trazer nenhum benefício na hora que você for trabalhar, botar em prática realmente o que você vai exercer.** Então, eu desaprendi muita coisa... **porque realmente não era necessário.** Entende? (A13)

A fala de A15 reflete o conceito de desaprendizagem de rotinas, a qual Rushmer e Davies (2004) destacam que as mudanças ocorridas vêm de uma ação de aprendizados novos,

nesse caso aquilo que foi aprendido no mestrado, em relação aos antigos, o que levou ao enfraquecimento e esquecimento dos aprendizados passados. Este processo de substituição, descrito pelo autor, é natural e passivo, ocorrendo quando habilidades e capacidades específicas não são mais utilizadas. As mesmas características são encontradas na fala de A13, ao afirmar que aquilo que veio das suas experiências anteriores e não foi aplicado no seu dia-a-dia no mestrado acabou sendo desaprendido, o que reforça a característica de um processo gradual de enfraquecimento ou esquecimento natural de aprendizados passados ocorridos ao longo do tempo, sendo substituídos por aquilo estudado durante o mestrado (Rushmer; Davies, 2004).

Sobre a desaprendizagem comportamental (Hislop *et al.*, 2014), A1 e A6 trouxeram pontos que representam esta tipologia. A1 reflete que a sua vivência de trabalho o fez ter entendimento de todos os componentes disciplinares do mestrado, logo, o seu desaprender foi de comportamentos. Houve, assim, a necessidade de adaptação comportamental em relação a um ambiente diverso e multidisciplinar. A experiência de A6 retrata uma mudança comportamental no sentido de acreditar que fazer um mestrado seria possível.

Eu diria que é uma questão muito mais comportamental, não foi o desaprender de processo, até porque os componentes disciplinares durante a experiência do mestrado profissional, vivia ali na prática né, **mas eu acho que o desaprender para mim durante a experiência dentro da academia ela foi mais de comportamento, foi mais de comportamento né, me adaptar a um novo comportamento né, a forma de se adaptar em uma sala multidisciplinar, com diferentes níveis de interesses, de pensamentos [...]** (A1)

[...] **vejo muito o lado comportamental também.** Muito...essa questão do...de não conseguir algo dentro de uma necessidade do mestrado, nós conseguimos realmente fazer aquilo que acreditávamos não fazer. (A6)

Por fim, a desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos foi a mais recorrente (A9, A12, A14, A16 e A3). Os trechos representantes desta perspectiva tratam, especificamente, da desaprendizagem de métodos de busca de conhecimentos.

Acho que eu desaprendi em relação aos métodos de busca de conhecimento. Então talvez eu tenha... ancorado até na minha experiência da pós e na própria graduação, eu tinha um método de busca de conhecimento, busca de conhecimento empírico dentro de leituras e de revisões. E aí todo o processo estrutural que o mestrado exige para a gente desenvolver nossas dissertações fez com que eu tivesse um processo de desaprendizagem mais a fundo, no sentido de que eu tive que desaprender a buscar daquela forma, abandonar, como você trouxe, as formas que eu tinha de adquirir conhecimento acadêmico, e aí realizei a migração para o procedimento orientado pelo mestrado. (A9)

Talvez a primeira desaprendizagem que eu tive foi não dar tanto valor à literatura impressa [...] quer dizer, você está valorizando cada vez mais a questão dos artigos, da produção intelectual contemporânea, de você estar pesquisando dentro

das bases do conhecimento, das Scopus, da Web of science, porque a produção científica, ela é profícua. E você, dentro da graduação e até mesmo na pós-graduação da especialização, você está muito condicionado a correr atrás de livro. (A12)

[...] **eu tive muita dificuldade**, uma dificuldade que quase nenhum dos meus colegas tiveram, eu tive. E **foi a parte de pesquisa científica, de como fazer o trabalho, de fazer pesquisas**, por um motivo muito simples. Porque quando eu fiz a graduação não existia TCC. E o meu MBA não foi necessário nenhum TCC, então eu nunca tinha feito nenhum trabalho de iniciação científica. Enfim, então quando eu me deparei pela primeira vez com isso, eu tive que aprender novos conceitos. Na minha cabeça de executivo tudo se resumia a relatórios e a pesquisa científica é muito mais profunda do que um simples relatório. Então, o mestrado profissional, sim, eu acho que é bastante...nos leva a esse momento de desaprendizagem e aprender novos conceitos. (A14)

A fala de A9 revela um processo de desaprendizagem relacionado aos métodos de busca de conhecimento, evidenciando a necessidade de abandonar técnicas adotadas anteriormente, em favor dos procedimentos exigidos pelo mestrado. Essa parada de execução de procedimentos e técnicas, são apontadas por Rodrigues (2016) como características deste tipo de desaprendizagem, destacando, neste caso, a importância da adaptação às novas exigências acadêmicas.

Seguindo características semelhantes, A12 e A14 também apontaram mudanças relacionadas à pesquisa científica e as diferenças entre graduações e pós-graduações anteriores em comparação com o mestrado. A12 revelou que o mestrado trouxe a valorização da produção intelectual contemporânea, que ele entende como sendo artigos científicos, e A14 assumiu que teve que entender a profundidade da pesquisa científica, abandonando seus métodos e conceitos antigos de trabalho executivo, como relatórios, ao confrontar as exigências da pesquisa científica no mestrado. O significado destas falas é que as necessidades exigidas no mestrado os levaram a parar de pôr em prática os conhecimentos antes aprendidos (Rodrigues, 2016).

Englobando algo semelhante, porém de uma perspectiva mais geral, A16 reflete que ocorreram diversas desaprendizagens durante o andamento do MP: “É, o tempo todo. Com relação a... sei lá...as teorias tradicionais... adotar metodologias, sei lá, mais práticas... e adaptativas...acho que seria nesse sentido”. Ainda sobre esse tipo de desaprendizagem, A3 retrata a sua experiência relacionada ao universo da Gestão Pública.

São coisas novas que eu aprendi sobre a gestão pública, que no processo diário elas não vão ser executadas, pelo menos agora eu não enxergo isso, mas o processo de aprender até de conseguir compreender, por exemplo, aí vou dar outro exemplo prático porque a minha cabeça pensa mais na prática. Quando eu vou para o meu gestor e digo que preciso... o material expediente, caixa e arquivo. Coisa muito básica assim, simples. E como é que eu vou fazer isso? **Agora eu consigo visualizar como é o processo administrativo que a instituição faz para fazer a aquisição daqueles bens**. Então eu sei que às vezes eu peço, queria que viesse rápido e que essas coisas

não aconteçam tão rápido assim. Então é um processo de... eu aprendi como é que acontece na parte burocrática. (A3)

A fala de A3 se encaixa nesta tipologia apontada por Rodrigues (2016) pois descreve a adaptação a novos processos administrativos e burocráticos aprendidos durante o mestrado. Na visão da entrevistada, esse processo de desaprendizagem foi provocado pelas exigências estruturais e procedimentais da gestão pública, o que a forçou a abandonar antigos métodos de trabalho e compreender as complexidades do processo burocrático para aquisição de bens.

6.2 MÉDIO ESFORÇO COGNITIVO

Nas respostas dos entrevistados, houve uma ocorrência da desaprendizagem dirigida (Rushmer; Davies, 2004). A fala de A12 se encaixa nessa tipologia pois descreve um processo deliberado e estruturado de mudança, onde o indivíduo foi incentivado a adotar novas práticas através da construção e submissão de artigos científicos, tanto sozinho quanto em coautoria. Este processo foi provocado por novas orientações e instruções recebidas dos professores doutores e pela colaboração com outros colegas. A prática de escrever e submeter artigos científicos substitui antigos métodos de trabalho acadêmico, representando uma mudança focada em uma atividade específica e orientada por um fator externo.

Todas as cadeiras que eu tive no mestrado, todas elas sem exceção, elas estimularam a construção de artigos científicos e a submissão de artigos científicos para revistas especializadas. Tanto sozinho quanto em coautoria. Não só em coautoria com o professor doutor, mas em coautoria com outros colegas que faziam os trabalhos finais da cadeira em um artigo que tinha que ser submetido. **E esse processo de submissão e de coautoria com pares estimulou muito essa ideia da desaprendizagem.** Não só com pares, mas principalmente com os doutores. (A12)

Na tipologia trazida por Rodrigues (2016), desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir, há a necessidade de uma percepção maior da pessoa, referente aos seus conhecimentos anteriores, logo exige um grau cognitivo maior do que o anterior. Essas características foram encontradas na experiência dos entrevistados A4, A2, A6 e A18.

A4 comenta que a sua necessidade de desaprender o ajudou em seu desenvolvimento no trabalho, sendo uma mudança contínua. A fala de A2 revela uma transição significativa de entendimento sobre a governança pública e corporativa. Neste caso, a representação do conteúdo desaprendido está nas rotinas de tomada de decisão, ou seja, a desaprendizagem influenciou a sua forma de agir no trabalho.

Eu tive que desaprender como fazia antes para fazer usando novos recursos hoje e isso ajudou muito no desenvolvimento meu e do trabalho. Eu sei... eu aprendi uma nova forma de agilizar a extração de conhecimento [...] (A4)

Em relação a gestão pública, como eu trabalho a minha vida toda dentro de uma rede pública, meu conhecimento é focado na governança interna, na governança corporativa. Então, isso é uma experiência que eu antes não achava. Enquanto eu tratava governança, o público, como se fosse a governança corporativa só aqui dentro. Então, não me ligava nos aspectos existentes das políticas públicas, né? Então, o mestrado foi um aprendizado novo ou um desaprendizado do caminho [...] eu conheci o universo da gestão pública, diferente da governança corporativa, que eu achava que era pública, que teve um olhar muito interno. Eu desconsiderava todas as relações externas que são reais, que existem, para atender de maneira sociedade. (A2)

Ainda em relação a esse tipo de desaprendizagem, A6 também apresenta uma perspectiva relevante.

Com certeza. Eu estou na minha dissertação e pra mim isso está sendo muito evidente. A escrita em si é algo completamente evidente nisso. **Práticas antigas de escrita, vícios antigos, a partir de feedbacks eles não são mais feitos. Então hoje eu já tenho uma clara percepção que a minha escrita está um pouco melhor.** E esse um pouco melhor, é um ato de desaprendizagem do passado e uma aprendizagem a partir dos feedbacks que eu tive nos meus processos de qualificação. (A6)

Através do processo de escrever sua dissertação e receber feedbacks, A6 reconhece a necessidade de abandonar práticas antigas de escrita e vícios adquiridos ao longo do tempo. A percepção desses hábitos antigos e já não mais sustentados, o impulsionou a desaprender. A percepção de que sua escrita melhorou reflete uma mudança na maneira de pensar e agir em relação à escrita acadêmica, sugerindo uma modificação significativa em seus métodos de trabalho. Conforme trazido por Rodrigues (2016), esse tipo de mudança é mais visível e é provocada, principalmente, por mudanças no modelo de gestão. Nesse caso, o modelo de gestão seguido por A6 é o tipo de orientação e os feedbacks recebidos nos processos da sua qualificação.

Por fim, a fala de A18 também se enquadra na tipologia referida.

Na verdade, assim, mudar...não sei se desaprender é a palavra adequada, o termo adequado, mas... **mudar a perspectiva porque eu venho da perspectiva mais prática,** entendeu? Então eu sou professor [...] então, essa minha visão prática às vezes deixava meio cinzenta esse entendimento de que produzir muitos artigos, né? A cada disciplina, a cada disciplina fazer artigos... que eu não tinha clareza se aqueles trabalhos seriam unidos ou não. Entendeu? Então eu ficava pensando... poxa, você escrever por escrever. Então, **da metade do curso para frente foi que eu comecei a perceber a importância da produção acadêmica.** Porque na minha cabeça, viés prático, era... assim... era mais...sei lá... trazer mais resultados imediatos. **Então, essa perspectiva foi mudando no decorrer do curso.** Se isso é desaprendizagem ou não [...] (A18)

No trecho destacado, A18 demonstra uma mudança de atitude, a partir de uma, também, mudança ampla de perspectiva. Rodrigues (2016) aponta que as atitudes são as tendências predominantes no modo de agir do indivíduo e os hábitos são os comportamentos, na sua maioria, previsíveis de um indivíduo diante de certos estímulos, sendo eles positivos ou negativos. No caso de A18, os seus estímulos frente à produção de artigos eram negativos e, a partir do processo de desaprendizagem, passaram a ser positivos, fortemente influenciados pelo contexto do curso.

6.3 ALTO ESFORÇO COGNITIVO

Em relação ao esforço cognitivo alto, nenhuma fala atendeu todas as principais características trazidas pelos autores discutidos ao decorrer do trabalho, em relação, principalmente, à ocorrência rápida desses tipos de desaprendizagens. A maior parte das mudanças aqui mencionadas não envolvem rupturas radicais e rápidas devido a eventos inesperados (Rushmer; Davies, 2004) e também não representam experiências emocionalmente carregadas (Hislop *et al.*, 2014). Elas parecem ser algo mais gradual e provocado pelo aprendizado contínuo no mestrado. O trecho abaixo é um dos destaques.

E aí muita gente acha que desenvolvimento sustentável, incluindo a mim, antes de aprender o que era, é apenas meio ambiente. Quando na verdade não é. **Tem o lado econômico, tem o lado social, tem outras construções, e aí eu desaprendi que era só meio ambiente, meio ambiente, meio ambiente [...]** E aprendi que dentro da administração, que é o mestrado, você pode usar o desenvolvimento sustentável. E aí, quando você vai pra lá, você entende que é esse lado econômico, de olhar a questão da sustentabilidade em si, principalmente do lado social, do trabalho com o público, do ensino, e aí eu desconstruí até esse preconceito de que não... é só meio ambiente, quando não é. (A7)

Eu já tinha visto na graduação, por exemplo, paguei disciplina de educação ambiental e eu lembro que na aula eu relatei. Eu vou agora...fiz a disciplina novamente no mestrado, muita coisa foi diferente do que eu achava que eu já sabia. **Não é que o que eu sabia ficou para trás, não, foi um conhecimento a mais, foi algo...uma outra visão, o que eu via, o que eu enxergava como educação ambiental, depois do mestrado, eu comecei a ver com uma outra visão, uma visão mais crítica, uma visão mais integrativa,** não no caso da educação ambiental especificamente. Não como algo que está fora, mas que eu faço parte. É uma visão que eu não tinha antes, não conseguia ver dessa forma. (A11)

As ideias trazidas por A7 e A11 se aproximam muito com as características trazidas por Hislop *et al.* (2014) em relação à desaprendizagem cognitiva. Essa perspectiva está ligada ao processo de abandono de valores e pressupostos arraigados ao indivíduo, nesse caso, os pressupostos de A7 eram, inicialmente, que desenvolvimento sustentável era apenas

relacionado ao meio ambiente. No caso de A11, o mestrado mudou a sua percepção sobre educação ambiental, o que o levou a uma visão mais integrativa e crítica. Nos dois casos, as mudanças em questão foram provocadas por um catalisador externo, o mestrado, e os levou a nova compreensão de que desenvolvimento sustentável inclui aspectos econômicos, sociais e outras construções. Porém, ao contrário do que está presente na teoria, os relatos apontados não demonstram que essa mudança veio de uma experiência emocionalmente carregada.

A transformação na fala de A7 foi significativa e envolveu uma reconfiguração conceitual abrangente, ao perceber que TICs também promovem o desenvolvimento sustentável e tecnológico. A mudança, embora profunda, a exemplo da anterior, não foi emocionalmente carregada, mas resultou de uma expansão intelectual proporcionada durante o mestrado.

Abaixo está a fala de A6 que se aproxima com outro tipo de desaprendizagem.

Aquela ideia de que eu não consigo. Aquela mentalidade de que eu não conseguiria publicar um artigo, que eu não conseguiria fazer um trabalho científico, isso caiu por terra. Sabe? No momento que entro do programa do Mestrado Profissional do PPC, que eu consegui fazer trabalhos, que eu consegui fazer artigos e estes serem publicados em uma seara até internacional, **isso quebrou essa crença limitante de que o trabalho em uma escala de impacto maior é só para se tornar algo impossível. E isso se tornou possível dentro da minha realidade.** Eu realmente, juntamente com os amigos, nós conseguimos fazer uma publicação de o que nós consideramos de alto impacto. (A6)

A fala de A6 possui semelhanças com a desaprendizagem de crenças e convicções (Rodrigues, 2016), ao relatar como sua participação no programa de mestrado superou uma crença limitante de que não seria capaz de publicar artigos científicos, especialmente em uma escala de impacto internacional. Rodrigues (2016) aponta que essa desaprendizagem tem um impacto mais profundo e pessoal, o que está adequado a mentalidade do entrevistado de que aquela realidade seria impossível para ele.

6.4 REFLEXÕES SOBRE AS TIPOLOGIAS DA DESAPRENDIZAGEM

Esta seção tem por objetivo compilar as análises realizadas em cada uma das categorias apresentadas acima. Como já mencionado na discussão teórica desta pesquisa, as tipologias das desaprendizagens elaboradas por Rushmer e Davies (2004), Hislop *et al.* (2014) e Rodrigues (2016) têm pontos semelhantes entre si, como nas suas descrições e, principalmente, no seu impacto nos valores e pressupostos da pessoa envolvida. Porém, cada autor propõe características específicas para a tipologia desenvolvida por ele, nesse sentido, o esforço deste capítulo é identificar a quais tipos as desaprendizagens descritas pelos entrevistados se

enquadram. Isto posto, o Quadro 18 agrupa as desaprendizagens a partir do grau do esforço cognitivo, comparando com as respostas dos entrevistados.

Quadro 18 - Tipologias da desaprendizagem em relação ao esforço cognitivo

Esforço cognitivo	Tipologias	Entrevistados	Referências
Baixo	Desaprendizagem de rotinas	A13, A15	Rushmer e Davies (2004)
	Desaprendizagem comportamental	A1, A6	Hislop <i>et al.</i> (2014)
	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	A3, A9, A12, A14, A16	Rodrigues (2016)
Médio	Desaprendizagem dirigida	A12	Rushmer e Davies (2004)
	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	A2, A4, A6, A18	Rodrigues (2016)
Alto	Desaprendizagem profunda	-	Rushmer e Davies (2004)
	Desaprendizagem cognitiva	A7, A11	Hislop <i>et al.</i> (2014)
	Desaprendizagem de crenças e convicções	A6	Rodrigues (2016)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que as desaprendizagens que envolveram esforço cognitivo baixo e médio foram as mais recorrentes, sendo destacadas a de conhecimentos técnicos e métodos e a de atitudes e modos habituais de agir (Rodrigues, 2016). Este resultado justifica-se porque esses tipos de desaprendizagem têm impacto limitado sobre os pressupostos pessoais, logo, a chance dessas duas possibilidades acontecerem é mais alta. Por outro lado, as desaprendizagens que exigem um alto esforço cognitivo foram apontadas por apenas dois entrevistados, corroborando com a ideia de que processos de desaprendizagem mais profundos e transformadores são menos frequentes e mais desafiadores de serem implementados. A desaprendizagem cognitiva, mencionada por A7 e A11, e a desaprendizagem de crenças e convicções, relatada por A6, indicam que essas mudanças exigem um esforço considerável para desconstruir pensamentos profundamente enraizados, o que pode explicar sua escassez entre os entrevistados.

É importante apontar que, ao longo do processo de coleta de dados, observou-se que alguns participantes tiveram dificuldades ou não identificaram exemplos claros de desaprendizagem. Por exemplo, o participante A5 não conseguiu identificar nenhum caso de

desaprendizagem em suas experiências. Da mesma forma, o participante A8 não relatou ter passado por situações de desaprendizagem. Já o participante A10 acredita que tenha passado por processos de desaprendizagem, mas não conseguiu pontuar nenhum exemplo específico. Por fim, o participante A17 afirmou que não passou por nenhuma situação de desaprendizagem, reforçando que “Aprendi coisas novas, claro, com certeza muitas coisas foram coisas que eu não sabia de fato e você entra com uma determinada mente e você sai com outra bem mais ampla. Então, foi um processo de aprendizagem, não de desaprendizagem, entendeu?”.

Os relatos dos alunos permitiram, também, a identificação de fatores pessoais ou externos ao indivíduo que podem tanto facilitar, quanto dificultar a desaprendizagem individual. As discussões destes resultados serão mostradas nas próximas seções.

7 FACILIDADES E BARREIRAS À DESAPRENDIZAGEM EM MPAS

O objetivo deste capítulo é caracterizar e analisar as facilidades e barreiras encontradas no processo de desaprendizagem em MPAs. A partir das discussões teóricas apresentadas na presente pesquisa, identifica-se que a ocorrência da desaprendizagem individual depende da presença, ou não, de barreiras e facilitadores, internos e externos ao indivíduo (Becker, 2010; Wilbert *et al.*, 2018).

Nesse sentido, nas seções seguintes os fatores referidos serão identificados, a partir das falas dos entrevistados, e comparados com o que diz a literatura especializada. Para tanto, o presente capítulo está estruturado em quatro grandes eixos e uma seção final para reflexões: (i) Facilitadores internos; (ii) Facilitadores externos; (iii) Barreiras internas; e, (iv) Barreiras externas (v) Reflexões finais.

7.1 FACILITADORES INTERNOS

Como já mencionado, a ocorrência do fenômeno da desaprendizagem depende de fatores internos e externos ao indivíduo (Becker, 2010; Wilbert *et al.*, 2018), que podem facilitar ou dificultar o seu processo. Ao serem questionados sobre fatores que facilitam ou dificultam a desaprendizagem em MPAs, os alunos destacaram os seguintes trechos como fatores facilitadores internos.

Em sala de aula, eu me achava como se eu já estivesse sabendo muita coisa, né? Pelo meu tempo, pela minha idade, pelas minhas, né...experiências...né..., mas estava aberta a esse novo olhar, né? Que os professores trazem, a questão científica [...] **em termos de desaprendizagem, para adquirir novos conhecimentos. É muito uma questão da abertura, né, de cada um.** (A2)

Eu acredito que é muito também abertura, porque, por exemplo, tem gente que só quer o título, então a gente também tem que ter essa noção de o que você está preparado para receber e para dar. É um contexto que é fácil, assim, conversando, dialogando, é exatamente o que eu pensei, é uma questão de repensar, de...de redirecionar. (A7)

[...] **eu tenho que estar aberta às mudanças. E não ter resistência. Tenho que estar com a mente bem aberta** do que eu tô aprendendo ali, pra que torne minha rotina melhor. (A8)

O fator que facilita, **eu acho que é a própria predisposição da pessoa que passa pelo mestrado [...] quando você está totalmente aberto**, parece que abre um horizonte de possibilidades que você não costuma encontrar no dia a dia. E isso termina te ajudando bastante [...] então, se você está com a mente aberta para desaprender alguns conceitos, aprender novos conceitos, eu acho que isso é muito produtivo. (A14)

Eu acho que o que facilita é a gente ter uma mentalidade mais aberta...mais disposta para questionar... e rever essas críticas. Eu acho. É isso que facilita. (A16)

Os trechos destacados apontam características importantes que facilitam a desaprendizagem. Todas as falas demonstram a necessidade de ter mente aberta, receptividade e disposição para ouvir (Rushmer; Davies, 2004) e para enfrentar novidades (Sinkula, 2002). A2 reconhece que, apesar das suas experiências prévias, demonstrou abertura aos novos olhares trazidos pelos professores, e de A7, ao apontar que é importante ir além do simples cumprimento de requisitos, é também crucial estar disposto a repensar e redirecionar seus pensamentos e ações.

Na visão de A8 é necessário estar aberta às mudanças e não ter resistência para que a rotina melhore. Essas atitudes são fundamentais para a receptividade e adaptação a novas informações e mudanças, pontos constantes nos MPAs. Por seu turno, A14 e A16 mencionam que ter uma mentalidade aberta contribui para desaprender antigos conceitos e aprender novos, bem como leva a questionar e rever críticas, enfatizando que isso facilita o processo de desaprendizagem. Tsang e Zahra (2008) defendem que a atitude das pessoas em relação à desaprendizagem é moldada pela sua atitude em relação à mudança e, nos casos das falas mencionadas, são atitudes positivas.

Além disso, essa postura dos alunos, mencionada acima, sugere uma tolerância a sentimentos desconfortáveis como a vulnerabilidade e incerteza, aceitando-os como parte do processo de crescimento e adaptação, questões essas tratadas por Rushmer e Davies (2004). Os autores também apontam para a importância da disposição a assumir riscos pessoais, pontos presentes no relato de A10. O aluno destaca que, apesar do impacto inicial e de uma certa resistência, é necessário dar um pontapé inicial para que a nova realidade se torne uma rotina e passe a ser considerada normal, evidenciando a necessidade de coragem para enfrentar essas mudanças.

É um pouco difícil... porque toda mudança no início... causa um certo impacto...às vezes tem uma certa resistência... mas assim... você tem que dar aquele pontapé inicial...para que aquilo se torne... uma rotina e seja considerado normal. E é importante... Pelo menos dar um impacto. (A10)

Outros fatores que facilitam a desaprendizagem foram apontados por A1 e A14, eles destacam a importância de estar aberto e consciente sobre a necessidade de mudanças e de processos de aprendizagem e desaprendizagem.

[...] eu considero que eu tive talvez aí uma aceleração, porque ao entrar no mestrado eu me propus a fazer isso. **Eu tinha consciência de que eu ia ter que deixar para trás muitos conceitos e queria aprender realmente muita coisa nova. Então eu estava disponível,** vamos dizer assim, para passar por esse processo. **É ruim quando você tem que passar por esse processo de uma forma mais urgente e sem querer. Então, eu acho que nesse sentido a desaprendizagem pode se tornar algo negativo** para uma pessoa caso ela considere que, olha, estou fazendo porque tem que fazer, aí eu acho que não funciona muito bem. (A14)

E aí **é onde entra aquela questão do despertar sobre o preciso reaprender** a como fazer aquilo ou me readaptar a questões do novo, **o novo muitas vezes traz isso, essa mudança, essa quebra, esse marco,** seja ele de um processo, de um procedimento, essa novidade, **você tem que estar aberto a essa mudança.** (A1)

O trecho das falas de A14 reflete uma postura proativa em relação ao mestrado, onde a pessoa reconhece a necessidade de abandonar conceitos antigos para absorver novos conhecimentos, o que alinha-se com a ideia de Rodrigues (2016) de que a desaprendizagem depende do entendimento da real necessidade e dos motivos da mudança. A fala evidencia que quando essa necessidade é compreendida e aceita, o processo pode ser enriquecedor. No entanto, A14 também alerta que a desaprendizagem forçada e não desejada pode ser negativa, corroborando a importância da avaliação e comparação consciente das situações antes e depois da mudança, conforme sugerido por Rodrigues (2016).

A fala de A1 complementa essa visão ao abordar a adaptação às novidades e mudanças como um processo essencial para o reaprendizado. O "despertar" mencionado se refere à conscientização da necessidade de se adaptar a novas circunstâncias e aprender novos métodos ou procedimentos. Isso reforça a argumentação de Rodrigues (2016) sobre a avaliação dos novos caminhos a serem seguidos e a comparação com a situação anterior, como também a fase do “abandono” apontado por Becker (2010).

O abandono, apontado anteriormente, depende do entendimento e da avaliação da real necessidade e dos motivos da mudança, bem como da avaliação do novo caminho que será seguido, em comparação com a situação atual. Essa perspectiva anterior positiva (Becker, 2010), tem relação com uma visão global positiva e compreensão da razão pela qual a mudança será necessária. Estes pontos são encontrados na fala de A18 que aponta a importância do olhar para o futuro, superando o foco no curto prazo por expectativas pessimistas (Becker, 2008), que podem dificultar atitudes do indivíduo que possam contribuir para a desaprendizagem.

Então, se eu tenho um objetivo de concluir aquilo que eu iniciei, se eu acredito que aquilo é importante para mim, se eu vejo que vai agregar, eu tenho que, para fazer parte daquele grupo, eu tenho que, de certa forma, me assemelhar a ele. Então, de uma forma, **eu tenho essa questão social de fazer parte do grupo, no caso de cientistas, na academia [...]** Então, **a gente tem que abandonar essa perspectiva.** Se eu ficar na perspectiva direta, não, a prática é melhor, a produção acadêmica demora mais,

enfim, não tô vendo ainda no curto prazo o seu efeito, o seu benefício. Você não vai conseguir sair do lugar. Então, ou você muda a sua perspectiva, ou não. (A18)

A partir de todas as falas analisadas, entende-se que as facilidades das desaprendizagens relacionadas aos MPAs estão ancoradas em ter mente aberta e estar aberta a mudanças. Em seguida serão discutidos os facilitadores externos ao indivíduo.

7.2 FACILITADORES EXTERNOS

Em relação aos fatores externos, A6 e A3 apontaram que o ambiente do mestrado é um facilitador e um estímulo para a desaprendizagem, pois essa estrutura permite que os alunos sejam constantemente desafiados e condicionados a refletir, não só em sala de aula, mas também na rotina de trabalho externo que é comum em mestrados profissionais. Outro fator recorrente nas respostas foi trazido por A9 e A11. Ao participar de aulas, realizar atividades acadêmicas e desenvolver novos trabalhos, os alunos são incentivados a revisar e questionar o que já sabem, filtrando informações incorretas ou desatualizadas. Este processo requer o desaprender de conceitos errados ou superficiais e a substituição destes por entendimentos fundamentados cientificamente. Os relatos desses entrevistados corroboram com alguns apontamentos encontrados na literatura. De acordo com Wilbert *et al.* (2018), o ambiente de apoio à abertura desempenha um papel crucial nesse contexto, por esse motivo ele foi o mais mencionado pelos entrevistados (A6, A3, A9, A11, A2). Logo, entende-se que a desaprendizagem pode ser estimulada em ambientes que apoiam a abertura, criatividade e vulnerabilidade (Rushmer; Davies, 2004).

Nós estarmos ali em uma estrutura de estar sendo constantemente desafiados, isso para mim facilita essa desaprendizagem. Principalmente o profissional, porque nós trabalhamos, nós temos uma profissão externa diferente do acadêmico, que eles têm um investimento maior no estudo mesmo, o profissional não. É o cara que tá ali na iniciativa privada ou pública e à noite tá ali na sala de aula. Então esse desafio, ele realmente facilita, né? (A6)

Eu já estive no mestrado acadêmico e eu acho que **o mestrado profissional ele é muito mais proveitoso para você refletir sobre o seu ambiente**, sobre a cultura da sua organização, de como ela é formada. (A3)

Eu acho que o que facilita são as próprias aulas. Então assim, as aulas, **um semestre todo estudando sobre metodologia, de uma certa forma facilita isso**, porque você aprende ali na operacionalidade como fazer e o próprio professor ou orientador ali está disposto a ajudar você a desenrolar para essa situação [...] (A9)

Os que facilitam são...acredito assim, né, **o processo de aulas e tal, todas as informações que a gente tem durante o curso, também as atividades que acabam fazendo parte desse processo, que é a construção de novos trabalhos e tal**, essa

busca por... acaba sendo um incentivo, a gente faz como parte das notas e tal, mas que é algo que nos impulsiona a pesquisar mais, a também publicar trabalhos, e aí eu vejo isso como algo que facilita justamente essa informação embasada, porque a gente tem muita informação, mas muita informação solta, que acaba sendo desinformação na verdade, e aí é algo que facilita essa...esse incentivo para que a gente faça trabalhos mais embasados cientificamente. (A11)

Na sua fala, A2 reforça a importância de um ambiente com abertura para a desaprendizagem (Rushmer; Davies, 2004). Em sua visão, o desaprender é facilitado pela metodologia do professor, que engloba as dinâmicas e técnicas em sala de aula. As discussões em grupo estimulam reflexões e fazem parte de um espaço fornecido pelo professor. Estas perspectivas sugerem que o ambiente possibilitado pelo MPA estimula e permite que as pessoas consigam identificar e substituir práticas ou conhecimentos (Cegarra-Navarro; Rodrigo-Moya, 2004; Cepeda-Carrión *et al.*, 2011).

Então, assim, **a metodologia do professor para mim é primordial [...]** E outra coisa **que facilita são as**, que tem um pouco de relação com a metodologia, **são as dinâmicas, como técnicas de sala de aula no sentido de trabalhos e atividades de grupo, espaços para essas discussões em grupos**, que também são fornecidas pelo professor. [...] (A2)

A16, por sua vez, indica uma influência externa como fator facilitador.

[...] a gente...tinha um coordenador, o nosso coordenador, ele fazia coisas assim que, na verdade, no sentido mesmo do contexto, do conteúdo daquele trabalho que estava sendo aprendido, era irrelevante. Mas **eu acho que incentivar a reflexão crítica, né, sobre a experiência de aprendizados anteriores e atuais, eu acho que foi relevante**, né, embora nem todos os alunos eles tenham entendido dessa forma, né, como no início também eu não entendi assim, né. Porque eu acho que enfrentar desafios assim, no mundo real, realmente exige uma desaprendizagem. (A16)

A entrevistada aponta a participação de um coordenador que incentivava a reflexão crítica dos alunos em relação aos aprendizados anteriores e os atuais. Na sua visão, esse tipo de incentivo leva ao enfrentamento de desafios e, conseqüentemente, ao desaprender. A reflexividade, a autorreflexão, a revisão de rotinas e crenças atuais apontadas nos estudos de Wilbert *et al.* (2018) estão presentes nessa fala, pois o incentivo à reflexão crítica promovido pelo coordenador permite que os alunos questionem e desaprendam práticas antigas, adaptando-se aos novos desafios e contextos.

A fala de A18 segue um caminho um pouco diferente e traz um fator que não consta no referencial teórico desta pesquisa.

Cara, elemento que facilita é o... **a hierarquia, é o poder que vem de cima**, entendeu? **Ou você entra no clima de produção acadêmica**, pegando esse exemplo, entra no clima... ou aquele ambiente não é o seu e você deve se aplicar [...] **tem a pressão dos**

superiores, professores, coordenadores, que ou você faz ou você faz [...] Então, esses elementos contribuem. **Essa questão social, essa questão hierárquica.** (A18)

O entrevistado destaca a influência da hierarquia como elemento que facilita o engajamento no ambiente acadêmico. Ele descreve como a pressão exercida por professores, coordenadores e superiores cria um ambiente onde a participação na produção acadêmica não é opcional, mas uma necessidade, podendo ser vista como um catalisador para a desaprendizagem. Este fato reforça a importância que Becker (2010) atribui para o contexto o qual o indivíduo está inserido, bem como ratifica aquilo que Hislop *et al.* (2014) e Tsang; Zahra (2008) sugerem, que a desaprendizagem individual não parte, necessariamente, de uma vontade individual, mas sim pode ser forçada, a partir de influências externas.

7.3 BARREIRAS INTERNAS

Da mesma forma que existem questões internas que facilitam a desaprendizagem, é possível o indivíduo assumir atitudes que podem vir a dificultar esse processo. Conforme apontado anteriormente, ter a mente aberta (Rushmer; Davies, 2004) é um ingrediente vital para uma desaprendizagem bem sucedida, logo, a falta dela reflete barreiras individuais à desaprendizagem. A6 e A14 apontam a falta de abertura da pessoa ao entrar no mestrado como um fator que pode vir a trazer dificuldades.

O que pode vir a dificultar é realmente a pessoa não ter abertura e a crença de que isso é possível. E isso é um fator que atrapalha bastante. A pessoa tiver um *mindset* fixo e não vai conseguir, não vai conseguir, não vai conseguir. Realmente ela não consegue. (A6)

Se você vai para o mestrado com a cabeça fechada, agarrada aos seus conceitos, possivelmente você não vai conseguir evoluir muito. Isso pode se tornar um problema durante a jornada. (A14)

Crenças enraizadas, como mentalidades estabelecidas (Akgün *et al.*, 2006; Rushmer; Davies, 2004) ficam claras nas falas acima. Quando A6 destaca o “*mindset* fixo” evidencia-se a dificuldade de adaptação. Já A14 retrata o ato de estar agarrado a conceitos impede uma evolução durante a experiência do mestrado. Todas as atitudes descritas criam barreiras e limitam a capacidade de assimilar novas informações e métodos. Os trechos seguintes indicam outros fatores.

[...] a depender do profissional, alguns podem resistir a esse novo aprendizado. Isso é fato. A ponto de não querer colocar em prática. (A2)

O que poderia dificultar é essa resistência à mudança. A pessoa não ter a consciência de que aquela outra maneira que a gente tá aprendendo é algo que vem a facilitar. Então, tem pessoas que não. Passei minha vida trabalhando assim e eu quero continuar assim. Então, **essa resistência é o que dificulta.** (A8)

Não à toa, **a maior parte das pessoas é resistente às mudanças.** Então, pelo conceito que você está trazendo de desaprender, desaprendizagem, é mudar. Então, **você já tem uma visão, uma perspectiva, e passar a ter outra é uma mudança de paradigma. Não são quebrados tão fácil, né?** (A18)

Nos trechos destacados acima, a resistência à mudança (Cegarra-Navarro *et al.*, 2021) é observada em três diferentes perspectivas. A sua recorrência corrobora com Tsang e Zahra (2008), ao refletirem que a literatura sobre mudanças sugere que, devido à incerteza causada pela mudança, é comum que ocorra a resistência. Nesse sentido, A2 menciona que resistir pode levar o profissional a não pôr em prática novos aprendizados, pois julga-os como desnecessários ou ameaçadores aos conhecimentos existentes. Essas atitudes refletem as crenças enraizadas e mentalidades estabelecidas (Akgün *et al.*, 2006; Rushmer; Davies, 2004), formadas ao longo do tempo, e que podem dificultar a adoção de novas práticas, pois os profissionais tendem a confiar em métodos com os quais já estão familiarizados.

A fala de A8 complementa essa ideia e exemplifica que a resistência se manifesta quando as pessoas insistem em continuar agindo da mesma maneira, apesar das novas abordagens facilitarem suas atividades, menciona “Passei minha vida trabalhando assim e eu quero continuar assim.” (A8). Já A18 segue um caminho um pouco diferente, ao afirmar que a maior parte das pessoas têm resistência à mudança, relacionando-a com a dificuldade de mudar paradigmas. Becker (2008) defende que a resistência é uma emoção natural, mas precisa ser enfrentada e não evitada, ressaltando a importância de reconhecer os seus motivos e trabalhar essas emoções para promover uma adaptação bem-sucedida.

A questão da mudança de paradigma também foi lembrada por A12, porém ligada à formação e à experiência prévia (Rushmer; Davies, 2004).

O que dificulta é a tua reeducação, né cara? Você tem, via de regra, você tem uma vida de 20 anos de estudante. E 20 anos de estudante que você foi condicionado, pelo menos na minha geração, eu vejo que você é muito mais novo do que eu, mas a minha geração é a geração da enciclopédia. Você é a geração da Wikipédia, é uma geração diferente. Mas a minha geração é a geração do livro [...] Aí, tu passa 20 anos pesquisando em livro, e esquece esse negócio de artigo. Daqui a pouco tu senta numa cadeira de mestrado [...] Aí aparece um professor, no meu caso, mais novo do que eu. Aí o cara fala, esqueça livro, cara. O teu negócio agora é artigo. Tu fala, o cara tá maluco, velho. Eu passei 20 anos da minha vida pesquisando em livro, indo pra biblioteca, e agora eu vou ter que correr atrás de artigo. **Então isso é uma mudança de paradigma, uma mudança de paradoxo. É um paradoxo que você tem que se acostumar.** (A12)

A menção de A12 à "reeducação", necessária após 20 anos de condicionamento como estudante, ilustra os desafios enfrentados por indivíduos ao tentar adotar novas práticas. A prática de pesquisar em livros, profundamente enraizada pela formação anterior, é um exemplo claro das crenças enraizadas mencionadas por Akgün *et al.* (2006) e Rushmer e Davies (2004). Quando confrontado com a necessidade de passar de livros para artigos acadêmicos, A12 precisou enfrentar uma mudança de paradigma que desafia suas convicções estabelecidas. Fatores esses que podem, ao longo do tempo, ser barreiras significativas à desaprendizagem e à adaptação de novos métodos.

Alguns elementos que não têm relação com a literatura explorada no presente trabalho foram mencionados pelos entrevistados. A9 apontou a falta de tempo de qualidade como um fator que dificulta o processo de aprender e desaprender

É desafiador pela minha trajetória. **Acho que não é desafiador no âmbito geral porque acho que é muito relativo pra cada um o grau e a intensidade do desafio. É desafio pra mim em específico porque eu vim numa dinâmica onde nem minha graduação nem minha pós-graduação exigiam necessariamente as metodologias específicas [...]** tem um grande parêntese que eu estudo e trabalho. Então, como tem essa grande dificuldade de precisar de tempo de qualidade para aprender alguma coisa nova, desaprender no caso, eu acho que é desafiador. (A9).

Com outra perspectiva, A15 destacou a sua dificuldade de conciliar a vida corporativa ágil com a vida acadêmica.

Eu acho assim, vou falar pela minha experiência, porque, como eu te disse, eu não sou uma acadêmica, eu sou uma profissional de mercado, então, para mim, é um desafio, é um desafio esse ciclo, porque a vida acadêmica é mais... é mais robusta assim, né? Na vida corporativa, é tudo muito rápido, muito ágil. E quando a gente entra na vida acadêmica, a gente retoma, né? Porque eu, sei lá, saí da vida acadêmica há um tempo. **Quando a gente retoma, tem uma dificuldade porque é uma coisa muito aprofundada, é muito conceito, muita teoria, muita leitura diversa.** Então, a gente não tem mais aquela objetividade do mercado. **Então, esse processo de aprendizagem, ele é desafiador para conciliar com a vida corporativa, então existe um desafio desse aprendizado [...]** (A15)

Seja por falta de abertura (A6, A14) ou por resistência à mudança (A2, A8, A18), os entrevistados relatam que essas barreiras dificultam a adoção de novas práticas e o abandono de antigos hábitos e vem de uma falta de entendimento de que é necessário desaprender.

7.4 BARREIRAS EXTERNAS

Apenas duas falas destacaram a presença de barreiras externas à desaprendizagem dos indivíduos, A14 e A17.

Então, talvez a forma de se passar essa nova aprendizagem. Uma crítica, digamos assim, construtiva, que eu faço muito ao ensino ainda dos dias atuais, em qualquer grau de ensino, seja ensino médio, universitário, mestrado, doutorado, é porque as aulas, **muitas das aulas, elas ainda estão no modelo de quando eu me formei. Ou seja, o mundo evoluiu, a tecnologia evoluiu, mas parece que a forma de se passar o conteúdo**, muitas vezes, aí eu não sei se é uma coisa individual de professor para professor, ou se é da própria metodologia da instituição de ensino, ou há uma obrigatoriedade de ter que ser daquele jeito, **mas eu acho que isso pode desestimular.** (A14)

Olha, **teve um momento que foi uma certa maneira da linguagem**, certo? **A linguagem na forma que foi passada determinada disciplina.** Então foi uma linguagem que no momento que você chega, você chega totalmente leigo, digamos assim. E a linguagem na qual ela foi passar, essa disciplina, foi uma linguagem muito difícil pra mim, porque foi uma disciplina na qual eu não vi isso na minha graduação, na minha...na minha pós-graduação e aí quando eu cheguei lá foi uma maneira mais difícil, foi a linguagem da qual eu fui passada, que eram termos que eram utilizados na qual eu não tinha domínio. Então foi mais a linguagem como ela foi passada. (A17)

Na perspectiva de A14 as metodologias de ensino de hoje não acompanharam outras evoluções, como as tecnológicas, e ainda seguem um modelo antigo, desatualizado. Isto, em sua percepção, pode desestimular a desaprendizagem. A17, por outro lado, aponta que a dificuldade reside na linguagem utilizada no ensino de novas disciplinas, especialmente em relação aos termos abordados em sua formação anterior.

Kruta-Bispo, Fernandes e Silva (2020) apontam que é primordial que as metodologias de ensino em MPAs sejam adequadas e permitam o compartilhamento efetivo de saberes e práticas entre docentes e discentes, por outro lado, as falas de A14 e A17 sugerem que essas duas situações serviram como fatores desestimulantes a desaprendizagem.

Apesar dessas importantes reflexões, as falas representantes das barreiras externas ao indivíduo não encontraram respaldo na literatura especializada.

7.5 REFLEXÕES SOBRE FACILIDADES E BARREIRAS DA DESAPRENDIZAGEM

Neste capítulo objetivou-se delinear as facilidades e barreiras, internas e externas, para a desaprendizagem em MPAs, a partir da vivência dos alunos. Observa-se que a disposição para enfrentar novidades e a mente aberta, receptividade e disposição para ouvir, são os facilitadores mais recorrentes entre os entrevistados, corroborando com os estudos de Sinkula (2002) e Rushmer e Davies (2004). Esses resultados trazem boas reflexões. A importância dada à disponibilidade pessoal para a ocorrência da desaprendizagem fica clara. Seja uma abertura

para ouvir os professores ou com visão na melhoria da rotina do próprio aluno, os pontos apontados nas respostas refletem que grande parte do processo de desaprender requer uma genuína predisposição para questionar e reformular conhecimentos preexistentes, seja através da aceitação de novas perspectivas ou da adaptação a mudanças significativas no ambiente educacional e pessoal.

Quanto aos facilitadores externos, a percepção dos alunos de que o ambiente do mestrado oferece mecanismos que promovem abertura e criatividade revela um paralelo interessante com as características mais recorrentes do âmbito interno. A questão da abertura não se restringe apenas à perspectiva individual, mas também é influenciada pelo ambiente externo em que o indivíduo está inserido. No contexto do mestrado profissional, os alunos destacam que tanto as aulas quanto a metodologia dos professores desempenham um papel crucial na facilitação da aceitação da mudança. No Quadro 19 estão distribuídos os fatores, a descrição, os entrevistados e as referências.

Quadro 19 - Facilitadores e barreiras internas e externas à desaprendizagem

Fatores		Descrição	Entrevistados	Referências
Facilitadores	Internos	Disposição para enfrentar novidades	A2, A7, A8, A14, A16	Sinkula (2002)
		Mente aberta, receptividade e disposição para ouvir	A1, A2, A7, A8, A14, A16	Rushmer e Davies (2004)
		Disposição para ser corajoso e assumir riscos pessoais	A10	Rushmer e Davies (2004)
		Real entendimento da necessidade e dos motivos da mudança	A1, A14, A18	Rodrigues (2016)
	Externos	Consciência das mudanças ambientais	A3, A6, A9, A11	Hislop <i>et al.</i> , 2014; Sinkula (2002)
		Reflexividade, a autorreflexão, a revisão de rotinas e crenças atuais	A16	Wilbert <i>et al.</i> (2018)
		Ambiente de apoio à abertura, criatividade e vulnerabilidade.	A2, A3, A6, A9, A11, A2	Rushmer e Davies (2004)
		Hierarquia	A18	—
		Resistência à mudança	A2, A8, A18	Cegarra-Navarro <i>et al.</i> (2021)

Barreiras	Internas	Crenças enraizadas, como mentalidade estabelecida	A2, A6, A8, A12 A14, A18	Akgün <i>et al.</i> (2006); Rushmer e Davies (2004)
		Formação e experiência prévia.	A12	Brook <i>et al.</i> (2016).
		Tempo limitado	A9	—
		Dificuldade em conciliar vida acadêmica e profissional	A15	—
	Externas	Modelos antigos de transmissão de conhecimento	A14	—
		Linguagem empregada	A17	—

Fonte: Elaboração própria (2024).

Sobre as barreiras encontradas, destacam-se crenças enraizadas, como mentalidade estabelecida (Akgün *et al.*, 2006; Rushmer; Davies, 2004) e resistência à mudança (Cegarra-Navarro *et al.*, 2021). Este resultado, a exemplo dos anteriores, também possui conexão com o que já foi dito. O fato do indivíduo ter crenças enraizadas que o fazem resistir ao novo, ao diferente, acaba por impedir aquilo que foi apontado como facilitador, tanto interno quanto externo. Esses pontos podem levar o indivíduo a não aceitar bem as mudanças, com isso, todo o processo de desaprender é impedido de acontecer.

No âmbito externo, nem os modelos antigos de transmissão de conhecimento (A14) e nem a linguagem empregada (A17) encontraram correspondência na literatura, sugerindo que, neste contexto, o que dificulta a desaprendizagem são aspectos internos ao indivíduo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final serão apresentadas as considerações finais sobre a dissertação, incluindo uma síntese dos principais resultados, a partir da avaliação do cumprimento dos objetivos e a discussão das implicações dos resultados para a área de estudo. Além disso, serão sugeridas possíveis direções para pesquisas futuras e reflexões sobre as contribuições e limitações do trabalho realizado.

Para isso, este capítulo está estruturado da seguinte forma: (i) reflexões sobre objetivos e resultados da pesquisa; e (ii) limitações e recomendações para estudos futuros.

8.1 REFLEXÕES SOBRE OBJETIVOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Por meio desta pesquisa, objetivou-se compreender a como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro. Para tanto, buscou-se identificar as competências desenvolvidas pelos alunos durante o curso; a visão destes sobre a desaprendizagem e a relação deste conceito com a aprendizagem; investigou-se também as experiências de desaprendizagem dos discentes; e foram identificadas facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs.

Sobre a identificação das competências desenvolvidas no decorrer do curso, as mais apontadas foram: “Trabalho em equipe”, “Ministrar cursos e palestras”, “Flexibilidade e adaptabilidade”, “Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade” e “Prospecção de conhecimentos em gestão pública”. Entre as 5 (cinco) competências mais citadas estão tanto competências técnicas, quanto sociais e comportamentais. Isso sugere que a formação em MPAs, no contexto estudado, promove um desenvolvimento equilibrado entre habilidades técnicas e competências socioemocionais, essenciais para o desempenho eficiente e eficaz no setor público, que é onde quase que a totalidade dos entrevistados desempenham o seu trabalho. A ênfase no trabalho em equipe e na flexibilidade propõe uma preparação para dinâmicas colaborativas e adaptativas, enquanto a prospecção de conhecimentos e a gestão de processos refletem a importância da capacitação técnica.

Com a identificação realizada, foi importante investigar a definição de desaprendizagem por parte dos entrevistados, bem como entender como eles a relacionam com a aprendizagem, que é o primeiro passo para o desenvolvimento de competências. Apesar da diversidade de visões, os resultados apresentados conseguem abarcar tanto o conceito da desaprendizagem

quanto a sua relação com a aprendizagem. As respostas dos entrevistados sugerem que a desaprendizagem é um processo que pode ocorrer tanto pelo esquecimento, quando há uma lacuna muito grande em relação a um aprendizado que não é mais praticado, quanto por uma escolha consciente de abrir mão, abandonar ou parar de usar determinados conhecimentos, valores ou comportamentos, por estarem ou não obsoletos, desatualizados, etc., de forma a ser capaz de acomodar novos aprendizados.

Quanto às experiências de desaprendizagens dos discentes, identificou-se que a maior parte são aquelas que envolvem baixo ou médio esforço cognitivo, pois possuem um impacto menor em relação aos pressupostos pessoais dos envolvidos. Questões como a falta de prática de conhecimentos aprendidos em outras graduações, adaptação comportamental ao ambiente do mestrado, procedimentos de busca de conhecimentos que já não eram tão eficientes para as demandas da pós-graduação, etc., foram lembradas e destacadas como processos que são transformados de maneira gradual ou partem de um processo deliberado de mudança do indivíduo.

Sobre as desaprendizagens de conceitos ou visões mais arraigadas ao indivíduo, que requerem um alto esforço cognitivo, no contexto dos mestrados profissionais foi pouco lembrado. Este resultado pode ser justificado pelo fato do mestrado ser um processo gradual e constante, e não um acontecimento radical, rápido e repentino que traz consigo uma alta carga emocional, como aponta a literatura destas tipologias da desaprendizagem.

Em relação às facilidades e barreiras, internas e externas, à desaprendizagem, é preciso que o estudante esteja disposto a enfrentar novidades e que tenha a mente aberta e receptiva para os conhecimentos e as experiências que o mestrado pode proporcionar. Resistir à essa mudança, seja devido a formações anteriores ou experiências profissionais prévias, dificulta o processo de crescimento, logo, é preciso adotar uma postura proativa e comprometida com a própria transformação. Por outro lado, para além das questões internas ao indivíduo, as instituições que oferecem esses cursos, passando pelo modelo de aula e chegando até os professores, precisam desenvolver ambientes que apoiem essa abertura, com metodologias e aulas coerentes com os objetivos desse tipo de pós-graduação. A ação desses atores pode contribuir para que os alunos reflitam, revisem conceitos, crenças ou comportamentos, e assim possam deixar de lado aquilo que não é mais relevante.

A partir dos relatos acima, entende-se que os objetivos específicos foram alcançados, pois conseguiram responder, no contexto estudado, tudo o que foi proposto.

Por fim, o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências, no contexto estudado, apresenta-se através de dois propósitos. Primeiro, de adaptação ao contexto

que o indivíduo está inserido, por meio da consciência, da abertura e do reconhecimento da necessidade de deixar de lado conhecimentos ou comportamentos que não são adequados ou que não vão atender às demandas desse novo ambiente. E em seguida, a desaprendizagem assume o papel de criar espaço para a aquisição de novos conhecimentos, pois, quando as habilidades e conhecimentos existentes não são mais suficientes, é fundamental o desenvolvimento de novas competências. Com isso, é possível apontar que o objetivo geral foi alcançado, na medida em que foram identificadas as relações da desaprendizagem no desenvolvimento de competências no contexto estudado.

Contudo, limitações foram encontradas no decorrer do desenvolvimento desta dissertação. A seção a seguir apresenta as limitações, recomendações e contribuições para estudos futuros.

8.2 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A exemplo de qualquer pesquisa, essa também tem algumas limitações, que podem ser divididas em duas vertentes: a dificuldade de acesso a literatura sobre o tema e a quantidade de universidades usadas na pesquisa.

Em relação ao primeiro, a dificuldade em encontrar um referencial teórico consolidado sobre o tema da desaprendizagem foi um grande desafio ao longo da pesquisa. A literatura disponível apresenta-se como fragmentada e é caracterizada pela falta de consenso entre os autores. Além disso, o fato da pesquisa propor um diálogo entre dois temas, desaprendizagem e competências, tornou o desenvolvimento da pesquisa ainda mais desafiador. Há uma escassez de estudos que se propuseram a investigar esses fenômenos, principalmente em relação a MPAs. Essa condição obrigou o pesquisador a adaptar teorias de diferentes áreas e ajustá-las ao contexto específico do estudo. Essa necessidade de adaptação aumentou a complexidade da pesquisa e trouxe uma certa limitação à profundidade das análises teóricas realizadas.

A segunda limitação está relacionada à abrangência dos programas estudados. Não foi possível alcançar outros programas de MPAs, que foi a ideia inicial, e que poderiam ter enriquecido os dados coletados. Alguns desses programas não tinham turmas ativas no período da pesquisa, enquanto outros já haviam participado de estudos relacionados ao tema da desaprendizagem, inviabilizando sua inclusão nesta investigação. Essa limitação reduziu a diversidade e a quantidade de dados disponíveis, restringindo a possibilidade de análises comparativas mais abrangentes, bem como reduzindo a generalização dos resultados.

Por outro lado, é preciso destacar que as dificuldades que limitaram a pesquisa representam a sua singularidade, o que é traduzida como contribuições para estudos futuros. A pesquisa busca a ampliação do entendimento sobre a desaprendizagem, que é um conceito ainda pouco estudado. Através da adaptação e aplicação de teorias diversas ao contexto educacional, o estudo também abre caminho para futuras pesquisas e debates acadêmicos sobre a relevância da desaprendizagem na educação superior. Diversos outros atores envolvidos na educação, a exemplo dos professores, também podem ser investigados com objetivos semelhantes. Logo, espera-se, que outros pesquisadores possam usar este material como base para o desenvolvimento de outros estudos sobre os assuntos aqui tratados. Existem possibilidades ainda não exploradas que são importantes para a construção conceitual desses fenômenos.

Por fim, é possível afirmar que as limitações mencionadas não diminuem a relevância do estudo, mas sim apontam para a necessidade de um aprofundamento contínuo e de um debate mais amplo sobre as influências da desaprendizagem e o desenvolvimento de competências no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- AKGÜN, A. E.; BYRNE, J. C.; LYNN, G.S.; KESKIN, H. Organizational unlearning in beliefs and routines in organizations. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 6, p. 794-812, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09534810710831028>. Acesso em: 07 dez. 2024.
- ALMEIDA, L. A. de ; BIANCO, M. F. . A política de desenvolvimento de competências em uma instituição federal de ensino superior: a visão de ocupantes e não ocupantes de cargos de gestão. **Revista Gestão Universitária na América Latina** , 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e84133>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ALVES, Elia Elisa Cia; FIGUEIREDO, Dalson; AMARAL, Agnes Maria Freitas; FREITAS, Jade. Como Fazer uma Revisão Sistemática da Literatura? Um Guia Prático em Governança Marinha. In: Fernandes, I. (ed.) **Desafios metodológicos das políticas públicas baseadas em evidências**. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, cap. 4.
- ALVES, Thaís Lopes de Sousa. Catalisador da gestão de pessoas: clima organizacional pelo modelo de Burke-Litwin. In: AHRENS, R. B. . **A Gestão Estratégica na Administração**. v. 2. 240. ed. Belo Horizonte/MG: Atenas Editora, 2017. 485p .
- AVARISTO, João Augusto de Campos. **O desenvolvimento de competências profissionais: um levantamento com os egressos de um curso de mestrado profissional do campo de públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11413>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- BARUCH, Y; LAVI-STEINER, O. The career impact of management education from an average-ranked university: Human capital perspective. **Career Development International**, 20(3), 218-237, 2015.
- BALDAUF, K. A. ; RODRIGUES, H. G. ; VASCONCELOS, A. C. V. H. . Análise da ocorrência da desaprendizagem em processos de coaching individual. In: **Encontro de Gestão e Negócios - EGEN 2018**, 2018, Uberlândia. EGEN 2018. Uberlândia: EGEN, 2018. v. 1. Disponível em: <http://www.poncedaher.net.br/egen/sites/default/files/An%C3%A1lise%20da%20Ocorr%C3%Aancia%20da%20Desaprendizagem%20em%20Processos%20de%20Coaching%20Individual.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2023.
- BECKER, K. Facilitating unlearning during implementation of new technology. **Journal of Organizational Change Management**, vol. 23, n. 3, pp. 251-268, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09534811011049590>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BECKER, K. Individual and organisational unlearning: directions for future research. **International Journal of Organisational Behaviour**, v. 9, n. 7, p. 659-670, 2005.

Recuperado de: <https://eprints.qut.edu.au/10604/1/10604.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

BECKER, K. Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: three Australian case studies. **International Journal of Technology Management**, v. 42, n. 1-2, p. 89-106, 2008. DOI: <https://doi.org/abs/10.1504/ijtm.2008.018062>.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of sociology of corporate life**. London: Heinemann, 1979.

BURTON, N.; VU, M. C.; HAWKINS, M. (2023). Secular discernment: A process of individual unlearning and collective relearning. **Management Learning**, 54(5), 680-704. <https://doi.org/10.1177/13505076221100919>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>. Acesso em: 21 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília-DF, 2010. v.1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2015.

BRASIL. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Normativa no 7, de 22 de junho de 2009a**. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n07-22-06-2009/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Normativa no 17, de 28 de dezembro de 2009b**. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019**. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas** – dados de 2022. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

CARVALHO, L. DE A.; TONINI, A. M.. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas

diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia. **Gestão & Produção**, v. 24, n. 4, p. 829–841, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-530X1665-16>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; RODRIGO-MOYA, B. Desaprendizaje Individual: un paso previo a la creación del capital relacional. **Cuadernos de Administración**, v. 17, n. 27, p. 11-32, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/205/20502702.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; SÁNCHEZ-POLO, M. T. Linking the individual forgetting context with customer capital from a seller's perspective. **Journal of the Operational Research Society**, v. 59, n. 12, p. 1614-1623, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2602491>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; WENSLEY, A. Promoting intentional unlearning through an unlearning cycle. **Journal of Organizational Change Management**, v. 32, n. 1, p. 67-79, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JOCM-04-2018-0107>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; WENSLEY, A.; BATISTIC, S.; EVANS, M.; PARA, C. C. Minimizing the effects of defensive routines on knowledge hiding through unlearning. **Journal of Business Research**, v. 137, p. 58-68, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.08.021>.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; WENSLEY, A. K. P.; POLO, M. T. S. A conceptual framework for unlearning in a homecare setting. **Knowledge Management Research & Practice**, v. 12, n. 4, p. 375-386, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/kmrp.2013.6>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CEPEDA-CARRIÓN, G.; CEGARRA-NAVARRO, J. G.; MARTÍNEZ-CARO, E.; ELDRIDGE, S. How can managers in the hospital in the home units help to balance technology and physician–patient knowledge? **International Journal for Quality in Health Care**, v. 23, n. 5, p. 600-609, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzr046>. Acesso em: 07 dez. 2024.

COOMBS, C.R.; HISLOP, D.; HOLLAND, J.; BOSLEY, S.L.; MANFUL, E. Exploring types of individual unlearning by local health-care managers: an original empirical approach. Southampton (UK): **NIHR Journals Library**; 2013 Jun. (Health Services and Delivery Research, No. 1.2.). Disponível em: <https://doi.org/10.3310/hsdr01020>. Acesso em: 12 dez. 2023.

COSTA, Érica Pereira da; SILVA, Ezequiel Leite da; LIMA; Camila Valeria Andrade de; RODRIGUES, Regiane Oliveira. Competências sócio emocionais: uma construção pedagógica entre os sujeitos no ambiente escolar. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88493>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CUNHA, L. A. C. R.. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, p. 66–70, set. 1974. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901974000500006>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CUNHA, L. A.. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37–61, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 15 dez. 2023.

DIAS JUNIOR, Claudelino Martins; MOREI, Bruno César Mello; STOSICK, Eduardo Zarur; PEREIRA, Ariane Rodrigues. Desenvolvimento de Competências do Administrador: um estudo em ambiente simulado. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 172–182, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n38p172>. Acesso em: 6 jan. 2024.

DUNLAP, Joanna; LOWENTHAL, Patrick. "Learning, Unlearning, and Relearning: Using Web 2.0 Technologies to Support the Development of Lifelong Learning Skills." **E-Infrastructures and Technologies for Lifelong Learning: Next Generation Environments**, edited by George D. Magoulas, IGI Global, 2013, pp. 292-315. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-983-5.ch012>. Acesso em: 26 out. 2023.

DUTRA, Joel S. **Competências - Conceitos, Instrumentos e Experiências**, 2ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2016. E-book. ISBN 9788597010015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597010015/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FEVORINI, F. B. ; SILVA, R. T. ; CREPALDI, A. M. . Gestão por competências no setor público: exemplos de organizações que adotaram o modelo. **Revista de Carreiras & Pessoas (ReCaPe)** , v. 4, p. 128, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20503/recape.v4i2.20577>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FILHO, Luiz da Costa Alves. **Criatividade e desenvolvimento de competências gerenciais em empresas de base tecnológica**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8277?locale=pt_BR. Acesso em: 23 dez. 2023.

FISCHER, T.. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 119–123, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200010>. Disponível em: 26 dez. 2023.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A.. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 183–196, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREITAS, P. F. P. de; ODELIUS, C. C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 1, p. 35–49, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/59497>. Acesso em: 17 dez. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M.. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 25 out. 2023.

GEPHART, R. **Stories of Achievements: Narrative Features of Organizational Performance**. *ILR Review*, v. 52, n. 3, p. 486-488, 1999. Recuperado de:

<https://link.gale.com/apps/doc/A54637215/AONE?u=anon~c0863d86&sid=googleScholar&xid=49f959e8>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GIULIANI, A. C. Perfil Profissiográfico dos Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma Instituição de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. **Revista de Administração da UFSM**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 94–108, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198346592242>. Acesso em: 07 dez. 2024.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past - an assured future? In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Org.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203020050>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOULART, I. B. ; FERREIRA, L. S. ; VASCONCELOS, F. C. W. ; COSTA, D. V. . Mestrado profissional em administração: a visão dos coordenadores de cursos e dos egressos de minas gerais. In: AVALIES 2017 - 3 Simpósio Avaliação da Educação Superior, 2017, Florianópolis. **Anais do AVALIES - Simpósio Avaliação da Educação Superior**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179353>. Acesso em: 25 nov. 2023.

HAFNER, Julee. "Are There Typological Characteristics of Individual Unlearning?". In: **Hawaii International Conference on System Sciences**, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24251/hicss.2019.680>. Acesso em: 20 dez. 2023.

HAFNER, J. "Does Incomplete Unlearning Impact Medical Errors?," 2016 **49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)**, Koloa, HI, USA, 2016, pp. 4324-4333 Disponível em: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.537>. Acesso em: 25 out. 2023.

HAFNER, Julee. **Perceptions of successful unlearning in hearing aid practioners**. 2017.

HAFNER, Julee H.; ELLIS, Timothy J.; HAFNER, William. Error Occurrence: Successful versus Unsuccessful Unlearning in Individuals. In **47th Hawaii International Conference on System Sciences**, HICSS 2014, Waikoloa, HI, USA, January 6-9, 2014. pages 3509-3514, IEEE, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.437>. Acesso em: 26 out. 2023.

HISLOP, D.; BOSLEY, S.; COOMBS, C. R.; HOLLAND, J. The process of individual unlearning: a neglected topic in an under-researched field. **Management Learning**, v. 45, n. 5, p. 540-560, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507613486423>. Acesso em: 22 out. 2023.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 133–160, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 15 dez. 2023.

HOWELLS, J.; SCHOLDERER, J. Forget unlearning? How an empirically unwarranted concept from psychology was imported to flourish in management and organisation studies. **Management Learning**, v. 47, n. 4, p. 443-463, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507615624079>. Acesso em: 02 dez. 2023.

JAYARATHNE, Shamalle Wasana; SCHUWIRTH, Lambert. Exploring unlearning in the process of Professional Identity Formation (PIF). **Asia Pacific Scholar** 7 (1), 106-108, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29060/TAPS.2022-7-1/PV2532>. Acesso em: 05 dez. 2023.

JINGURA, Raphael Muzondiwa; KAMUSOKO, Reckson. A competency framework for internal quality assurance in higher education. **Int. J. Management in Education**, Vol. 13, No. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2019.098186>. Acesso em: 15 dez. 2023.

JÚNIOR, José Jorge Lima Dias. **Modelo de Competências à luz da adaptabilidade para análise da atuação em equipes de software**. 2018. [227 f.]. Tese (Administração) - Universidade Federal da Paraíba, [UFPB]. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15845>. Acesso em: 15 nov. 2023.

KLAMMER, A.; GUELDERBERG, S. Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature. **Journal of Knowledge Management**, v. 23, n. 5, p. 860-888, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2018-0277>. Acesso em: 22 out. 2023.

KRISHNAN, Venkat R. (2008). The Impact of Transformational Leadership on Followers' Duty Orientation and Spirituality. **Journal of Human Values**, 14 (1):11-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/097168580701400103>. Acesso em: 23 dez. 2023.

KRUTA-BISPO, A. C.; FERNANDES, C.A; SILVA, M. D. S. A Contribuição da Aprendizagem Experiencial na Formação de Mestres Profissionais em Administração: o caso do PROFIAP/PB. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 128-142, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18696/reunir.v10i4.1100>. Acesso em: 17 dez. 2023.

LEAL-RODRÍGUEZ, A., ARIZA-MONTES, J. A., MORALES-FERNÁNDEZ, E.; ELDRIDGE, S. (2015). The Effects of Organizational Culture Typologies on Unlearning and Innovation Capabilities. **Proceedings Of The European Conference On Intellectual Capital**, 217-226. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275338502_The_effects_of_organizational_culture_typologies_on_unlearning_and_innovation_capabilities. Acesso em: 23 dez. 2023.

LE BOTERF, G. (2003). **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora.

LEITE, M. T. S. (2009). Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Aprendizagem Experiencial: Um Estudo entre os Gerentes de Agências de Banco do Brasil no Estado do Ceará. **Anais do Encontro da ANPAD**, São Paulo, SP, Brasil, 33.

LE MOS, Patrícia Cardoso e. **Aprendizagem individual de competências, suportes organizacionais e engajamento com o trabalho**: um estudo entre os docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35738>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559770670. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770670/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MARINHO, Paula Pantoja Loureiro. **Competências gerenciais do gestor escolar em instituições privadas de ensino frente à liderança sustentável educativa**. 2021. [130 f]. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21605?locale=pt_BR. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARINO, Jorgelina; RIVERO, Andrea Gabriela; DABOS, Guillermo Enrique. MBAs and career development: a literature review from the human capital perspective*. **cuad.adm.** [online]. 2019, vol.35, n.64, pp.110-127. ISSN 0120-4645. Acesso em: <https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.6392>. Disponível em: 23 dez. 2023.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. . O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020011, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654993>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MARTINS, C. B.. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Org.). **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294- 309. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/555d372f-53ea-45ba-929b-627fcf717ab8>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MARTINS, Igor; TINÔCO, Dinah dos Santos; VIEIRA, Jorge Xavier; RODRIGUES, Tayllin de Lima. Gestão de pessoas por competências: da construção epistemológica a sua referência como padrão de recursos humanos no setor público brasileiro. **Revista Técnico-Científica**. v. 19, n. 34 (2015). Disponível em: http://revista.urcamp.tche.br/index.php/Revista_CCEI/article/view/37. Acesso em: 17 nov. 2023.

MATOOK, Sabine; BLASIAK, Kevin Marc (2020). Individual unlearning as enabler for innovation in agile information systems development. **European Conference on Information Systems**, Marrakech, Morocco, 15-17 June 2020. New York, NY United States: Elsevier. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2023.

MATSUO, M. Critical reflection, unlearning, and engagement. **Management Learning**, v. 50, n. 4, p. 465-481, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350507619859681>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MATSUO, M. The unlearning of managerial skills: a qualitative study of executive officers. **European Management Review**, v. 16, n. 2, p. 303-315, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/emre.12122>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MELLO, C. H. P. de; TREVISAN, L. N.; NAPOLE, A. Mestrado profissional em administração: contextos, interpretações e desafios. **International Journal of Business**

Marketing, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 76–81, 2020. Disponível em: <https://www.ijbmkt.org/ijbmkt/article/view/181>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MENDONÇA NETO, O. R. DE; VIEIRA, A. M.; OYADOMARI, J. C. T. Notas Sobre o <i>Rigor-Relevance Gap</i> no Contexto do Mestrado Profissional. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 122-146, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n1.1213>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and interpretation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013. E-book. ISBN 9788521637707. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521637707/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MILANEZ, Rita Luciene da Silva. Gestão por competência no âmbito do instituto federal de Brasília: desafios na implementação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 365-381abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p365-381>. Acesso em: 15 dez. 2023.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol. (Natal)** [online]. 2019, vol.24, n.2, pp. 103-112. ISSN 1413-294X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190013>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2008.v5.152. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/152>. Acesso em: 17 dez. 2023.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Indicadores de qualidade no processo formativo de professores universitários: a docência orientada na UFSM. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/18302>. Acesso em: 07 dez. 2024.

NEZ, E. . Um balanço dos planos nacionais da pós-graduação brasileira de 1975 a 2011: em foco a regulação. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Políticas, planos e gestão da Educação: democratização e qualidade social**. Recife: ANPAE/UFPE, 2013. v. 17. p. 1-14. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EgeslaineDenez-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

NISHIHARA, Tadashi; RAPPEYE, Jeremy. Unlearning as (Japanese) learning. **Educational Philosophy and Theory**, 2021, nº 9, p. 1332-1344, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1906644>. Acesso em: 26 out. 2023.

OLIVEIRA, Dayse ; MOURA, E. M. B. ; SILVA, K. A. C. P. C. da . Mestrado profissional: perspectiva de formação continuada *stricto sensu* para o professor da educação básica. **Pensar Acadêmico**, v. 18, p. 401-425, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i2.1865>. Acesso em: 25 out. 2023.

PAIXÃO, R. B.; HASTENREITER FILHO, H. N. H (2014). Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração?. **Administração: Ensino E Pesquisa**, 15(4), 831-859. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n4.9>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PARK, S.; KIM, E-J. Exploring linkages between unlearning and human resource development: revisiting unlearning cases. **Human Resource Development Quarterly**. Volume 31, Issue2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21387>. Acesso em: 26 out. 2023.

PEDLER, Mike; HSU, Shih-wei. Unlearning, critical action learning and wicked problems. **Action Learning: Research and Practice**, v. 11, n. 3, p. 296-310, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767333.2014.945897>. Acesso em: 26 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Grupo A, 2002. E-book. ISBN 9788536309460. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536309460/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PERSEGUINO, S. A. ; PEDRO, Wilson José Alves . Análise crítica da gestão por competências em universidades federais. **Revista Tecnologia e Sociedade** (Online), v. 13, p. 22, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/3847>. Acesso em: 29 out. 2023.

PESCHL, M. Unlearning towards an uncertain future: on the back end of unlearning. **The Learning Organization**, v. 26, n. 5, p. 454-469, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0192>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PIKE-LACY; Alicia M. LAM, Kenneth C. Addressing the habitual practice issue: the role of unlearning in promoting evidence-based practice and lifelong learning. **Athletic Training Education Journal** (2022) 17 (2): 174–181. Disponível em: <https://doi.org/10.4085/1947-380X-21-050>. Acesso em: 26 out. 2023.

PLUZHENSKEYA, Marina. Unlearning as an Integral Part of Knowledge Management: The Nature and Visualizations of the Process. **Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes du congrès annuel de l'ACSI**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.29173/cais958>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUARESMA, A. G.; MACHADO, L. R. de S. Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 11, n. 24, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.508>. Acesso em: 8 dez. 2024.

RA, S.; SHRESTHA, U.; KHATIWADA, S.; YOON, S. W.; KWON, K. The rise of technology and impact on skills. **International Journal of Training Research**, v. 17, n. sup1, p. 26-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629727>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2005. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.72. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 17 dez. 2023.

RIBEIRO, Daniella Borges. Pós-graduação, formação e trabalho profissional. **Temporalis**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 73–95, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p73-95>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI I 2023. ISSN 1980-7031.

RODRIGUES, Henrique Geraldo. **Desaprendizagem de gestores**: como ocorre esse processo em situações de fusões e aquisições, e qual a sua relação com a aprendizagem. 2016. [196 f.]. Tese (Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, [São Paulo] . Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_14c2cb84bdd15888beb574ed63d13719. Acesso em: 15 dez. 2023.

RODRIGUES, H. G.; BIDO, D. S. Individual unlearning from the point of view of managers in merger and acquisition events in Brazil. **Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)**, v. 35, n. 64, p. 3-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.6391>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RODRIGUES, H. G.; BRUNSTEIN, J. A relação entre desaprendizagem e o desenvolvimento de competências individuais na implantação de um Sistema de Gestão da Qualidade. **Revista Economia & Gestão**, v. 16, n. 44, p. 51-80, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2016v16n44p51>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ROVAI, Esméria. **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2013. E-book. ISBN 9788524921049. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921049/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RUAS, R.. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 55–63, abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200004>. Acesso em: 05 dez. 2023.

RUSHMER, R.; DAVIES, H. T. O. Unlearning in health care. **BMJ Quality & Safety**, v. 13, n. 2, p. 10-15, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1136/qhc.13.suppl_2.ii10. Acesso em: 15 dez. 2023.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um Retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração [Online]. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273420378007>. Acesso em: 26 dez. 2023.

SALLES, M. de A. S. D.; VILLARDI, B. Q. O desenvolvimento de competências gerenciais na prática dos gestores no contexto de uma Ifes centenária. **Revista do Serviço Público**, [S.

l.], v. 68, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v68i2.795>. Acesso em: 25 out. 2023.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SANTOS, A. L. F. DOS .; AZEVEDO, J. M. L. DE .. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534–550, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SGARBOSSA, M.; MARTINS, N. A.; MOZZATO, A. R. O que se produziu em desaprendizagem organizacional nos últimos dez anos? Uma revisão bibliométrica da produção científica. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, v. 18, n. 1, p. 194–221, 2021.: <https://doi.org/10.25112/rgd.v18i1.2388>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SRITHIKA, T. M.; BHATTACHARYYA, S. (2009). Facilitating organizational unlearning using appreciative inquiry as an intervention. Vikalpa: **The Journal for Decision Makers**, 34(4), 67-77.

SILVA, A. B. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 272f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. 2005.

SILVA, A. B. ; BISPO, A. C. K. A. ; AYRES, S.M.P.M . **Desenvolvimento de Carreiras por Competências**. 1. ed. Brasília: ENAP, 2019. v. 1. 106p.

SILVEIRA, V. O. da; PINTO, F. C. de S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.76. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/76>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SINKULA, J. M. Market-based success, organizational routines, and unlearning. **The Journal of Business & Industrial Marketing**, v. 17, n. 4. p. 253-269, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/08858620210431660>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TAKAHASHI, A. R. W. ; VERCHAI, Jeferson ; MONTENEGRO, L. ; RESE, Natália . Mestrado profissional e Mestrado acadêmico em Administração: Convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Administração: Ensino E Pesquisa**, 11(4), 551-578, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n4.129>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TEIXEIRA, D.J., OLIVEIRA, C.C.; FARIA, M. (2008). Perfil dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/FDC no período de 2000 a 2005. **Revista Economia e Gestão**. v. 8 n. 16 (2008): E&G - Jan/Abril (2008). Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/178>. Acesso em: 17 dez. 2023.

TSANG, E. W. K.; ZAHRA, S. Organizational unlearning. **Human Relations**, v. 6, n. 10, p. 1435-1462, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0018726708095710>. Acesso em: 22 out. 2023.

VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. Réplica 1 - As Dimensões e Desafios do Mestrado Profissional. **RAC, Curitiba**, v. 14, n. 2, p. 360-366, mar./abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000200011>. Acesso em: 12 dez. 2023.

VAZQUEZ, A. C. S.; RUAS, R. L. Executive MBA Programs: What Do Students Perceive as Value for their Practices?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 2, p. 308-326, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552012000200009>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VELLOSO, Jacques. Introdução. In: VELLOSO, Jacques (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200012>. Acesso em: 08 dez. 2023.

WANG, Xiangyang; LU, Yanqiu; ZHAO, Yingxin; GONG, Shunlong; LI, Bai. Organisational unlearning, organisational flexibility and innovation capability: an empirical study of SMEs in China. **International Journal of Technology Management**, [s. l.], v. 61, n. 2, p. 132-155, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1504/ijtm.2013.052178>. 02 dez. 2023.

WILBERT, J. K.; DURST, S.; FERENHOF, H. A.; SELIG, P. M. Unlearning at the individual level: An exploratory case study in a high-power distance country. **Journal of Innovation Management**, v. 6, n. 3, p. 17-39, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24840/2183-0606_006-003_0003. Acesso em: 26 dez. 2023.

WOOD JR., T.; DE PAULA, A. P. P.. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 116–129, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100007>. Acesso em: 10 dez. 2023.

WOSZEZENKI, C. R.; BESEN, F.; SANTOS, J. L.; STEIL, A. V. Desaprendizagem Organizacional: uma revisão bibliométrica e analítica da literatura. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [S. l.], v. 3, p. 128–147, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/16217>. Acesso em: 17 dez. 2024.

YAMAGUCHI, Tae; SAKAI, Ikuko. The unlearning process of senior clinical nurses in rehabilitation wards. **Journal of advanced nursing**, 75(11), 2659–2672, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jan.14050>. Acesso em: 26 out. 2023.

ZAMBARDA, Andrea Bencke; POLI, Odilon Luiz . Instrumento Avaliativo do Desenvolvimento das Competências no Curso de Graduação em Administração. **Revista de Administração IMED** , v. 10, p. 23-43, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2020.v10i1.3440>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ZARIFIAN, Phillipe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo (SP): Atlas, 2001.

ZHAO, Y. X.; LU, Y. Q.; WANG, X. Y. Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management. **Journal of Knowledge Management**, v. 17, n. 6, p. 902-912, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JKM-06-2013-0242>. Acesso em: 20 dez. 2023.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO

Identificação das competências desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Administração

Você foi selecionado (a) para participar da pesquisa de mestrado **"PROCESSO DE DESAPRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: a experiência de alunos de três Mestrados Profissionais em Administração do Nordeste"**. Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado do discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional da Universidade Federal da Paraíba, Diego José Gomes de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo.

Gostaríamos de contar com a sua colaboração, primeiramente respondendo a esse formulário e, logo após, participando de uma entrevista online. Sua participação é voluntária, logo, você poderá desistir a qualquer tempo ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Para preservar o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, a entrevista será conduzida sem a identificação dos nomes. Assim, apenas os pesquisadores responsáveis, Diego José Gomes de Oliveira e Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo, poderão manusear e armazenar os dados obtidos, garantindo a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações. Após a coleta, esses dados serão organizados, analisados e, posteriormente, apresentados na forma de dissertação acadêmica, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação.

Os responsáveis estarão à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderão também ser sanados junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Cooperação Internacional, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba.

Se você concorda em participar, agradecemos desde já sua colaboração e solicitamos que você preencha os campos indicados e concorde com o termo, indicando que está devidamente informada (o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

E-mail *

Não é possível preencher automaticamente o e-mail.

*

☐ Declaro que concordo em participar da pesquisa.

A qual programa de pós-graduação você pertence? *

Sua resposta

Você está em qual período do curso? *

☐ 3º período

☐ 4º período

A partir da sua experiência, marque as competências que foram desenvolvidas durante o Mestrado Profissional. Pode marcar quantas opções quiser. *

- ☐ Atendimento ao público (Capacidade de acolher os usuários internos e externos, identificando suas demandas e buscando as melhores alternativas para saná-las).
- ☐ Elaboração e tramitação de documentos (Capacidade de analisar e sintetizar dados e informações, emitindo documentos adequados às necessidades do demandante, os tramitando pela via adequada e em tempo hábil).
- ☐ Gestão de recursos sob sua responsabilidade (Capacidade de gerir, quantitativa e qualitativamente, os recursos sob sua responsabilidade, incluindo recursos materiais, financeiros, patrimoniais e humanos).
- ☐ Gestão de processos e projetos sob sua responsabilidade (Capacidade de gerir processos e projetos sob sua responsabilidade, mensurando os resultados obtidos, através de indicadores pré-determinados).
- ☐ Planejamento organizacional (Capacidade de participar ativamente do planejamento das estratégias e das ações do órgão, contribuindo para a formulação de propostas exequíveis e efetivas).
- ☐ Ministrar cursos e palestras (Capacidade de concatenar conhecimentos, expondo-os de forma didática e contextualizada para os mais diversos públicos).
- ☐ Trabalho em equipe (Capacidade de integrar equipes, buscando o entrosamento no desempenho de tarefas e atividades, a fim de alcançar os objetivos coletivos).
- ☐ Flexibilidade e adaptabilidade (Capacidade de se adaptar à mudanças e à situações que extrapolem a rotina).
- ☐ Empatia e sensibilidade social (Capacidade de se colocar no lugar do outro, em especial do público usuário da instituição, no que tange suas demandas e expectativas).
- ☐ Negociação (Capacidade de reunir argumentos e estabelecer seu ponto de vista, de forma a angariar o apoio dos demais indivíduos envolvidos no processo).
- ☐ Comunicação (Capacidade de se manifestar de forma oral e/ou escrita, com a devida adequação linguística ao interlocutor).
- ☐ Comunicação (Capacidade de se manifestar de forma oral e/ou escrita, com a devida adequação linguística ao interlocutor).
- ☐ Familiaridade com a administração pública (Capacidade de identificar nuances históricas, bem como práticas comuns à administração pública, cuidando para entender seu contexto, bem como transformá-lo, caso necessário).
- ☐ Familiaridade com as TIC's (Capacidade de trabalhar com diferentes ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação, tornando o cotidiano mais eficiente).
- ☐ Prospecção de conhecimentos em gestão (Capacidade de prospectar conhecimentos no campo de públicas, contribuindo para o desenvolvimento científico da área).
- ☐ Liderança (Capacidade de estar à frente de uma equipe, supervisionando-a, inspirando-a e a conduzindo ao pleno alcance dos objetivos colocados).
- ☐ Expansão contínua de fronteiras pessoais (Capacidade de autopercepção, buscando a contínua evolução, tanto nos aspectos humanos, como intelectuais e sociais).
- ☐ Proatividade (Capacidade de se adiantar às demandas e situações instauradas, propondo resoluções adequadas, mesmo quando não requisitado).
- ☐ Gerenciamento de conflitos (Capacidade de gerir situações em que duas ou mais partes apresentem desacordo, buscando resolver o caso, enquanto atende, na medida do possível, às expectativas dos envolvidos).

Muito obrigado pela sua participação e colaboração!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo geral: Compreender como ocorre o processo de desaprendizagem para o desenvolvimento de competências em três Mestrados Profissionais em Administração do nordeste brasileiro.

Questões para categorização do entrevistado	
a	Idade
b	Formação
c	Profissão

Objetivo específico (II): Analisar as percepções dos alunos-profissionais sobre a definição e os processos da desaprendizagem.	
1	Para você, o que é desaprendizagem?
2	Na sua visão, é possível desaprender algo?
3	A ideia da desaprendizagem, que envolve abandonar conhecimentos, comportamentos e convicções antigas diante de determinadas situações, faz sentido para você no contexto dos MPAs? Por quê?
Objetivo específico (III): Avaliar as desaprendizagens vivenciadas pelos alunos-profissionais no decorrer do curso.	
4	Em relação a sua experiência no mestrado profissional, foi necessário desaprender algo? Se sim, me conta a sua percepção sobre esses eventos de desaprendizagem.
5	Para você, foi importante desaprender? Por quê?
Objetivo específico (IV): Identificar facilidades e barreiras enfrentadas pelos alunos-profissionais no processo de desaprendizagem em MPAs	
6	Do seu ponto de vista, a desaprendizagem é um processo fácil ou desafiador?
7	Você consegue identificar fatores que facilitam ou dificultam a desaprendizagem nos MPAs.
Pergunta final	
8	Há algo que você gostaria complementar ou dizer?

APÊNDICE C – QUADROS TEMÁTICOS DA PESQUISA

Quadro 20 - Tema: Aspectos da desaprendizagem

Código	Discurso na linguagem do aluno	Unidade de significado	Categorias	Rede de significados
A1.1	Mas eu diria, bom, se eu falar desaprender, eu acho que você precisa, normalmente para aprender, em determinados casos, não sei se a teoria seria isso, para aprender algo, muitas vezes, ou por estar apto a receber um nível de conhecimento, talvez em alguns casos seja necessário desaprender.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A1.2	Desaprender alguns costumes, até mesmo alguns conhecimentos para que você possa receber novas informações e novos recursos.	Desaprender para abrir espaço para novas aprendizagens	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A1.3	[...] mas o desaprender ele faz parte de uma, muitas vezes para que você possa desenvolver outras competências, como você na sua temática aí, desenvolver outras competências, até mesmo outras habilidades. Seria necessário desaprender, desaprender para reaprender, né? Ou aprender. Eu acho que seria isso.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A1.4	Então o desaprender sobre determinado tipo de assunto, ou um olhar que você tem, ou um entendimento que você tem relacionado a algum tipo de questão, ela pode ser revisitada, ela poderá ser reaprendida, reavaliada [...]	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A1.6	E a mudança faz parte de um processo de aprendizagem. E o processo de aprendizagem nada mais é do que você, às vezes, reaprender ou desaprender do que você sabia anteriormente.	O processo de aprendizagem envolve desaprender	Desaprender e aprender	A1.6; A2.8; A16.6
A1.9	Mas é preciso você desaprender, desaprender algumas coisas, alguns conceitos que você, ou pré-conceitos que você tem, você traz e ali você, opa, precisa rever.	Desaprender como revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A1.10	Então, eu diria que foi um processo novo de desaprender, de uma forma que eu estava vendo lá atrás, para poder reaprender um novo conceito.	Desaprender para abrir espaço para novas aprendizagens	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8

A2.8	O propósito em relação a aprender e a desaprender seria isso. No momento em que eu estou aprendendo algo novo, de algo que eu já sabia, logicamente que acaba sendo uma desaprendizagem, Aquele conhecimento antigo. Eu sabia fazer aquilo de uma forma e agora eu sei fazer aquilo de outra forma. E se essa nova forma é melhor? Que ela seja implementada. Mas saber que um dia você aprendeu daquela forma anterior, que você usou de um tempo a de um tempo, por exemplo, e que agora ela não faz parte mais do teu mundo profissional, porque você já conheceu novas técnicas, novas práticas melhores que aquelas.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A1.6; A2.8; A16.6
A3.1	[...] abandonar algumas coisas que a gente aprende para reinventar de outro jeito.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A3.2	Eu acho que isso é... todos os dias acontecem essas aprendizagens e essa desaprendizagem. Você tem que repensar tudo, até porque como a minha instituição é regida por ordenamentos legais que eles são sempre alterados, então você tem que sempre estar ligado para saber o que está acontecendo, o que é permitido, o que não é permitido, e eu acho que...que acontece todos os dias, não é só assim, daqui a um ano, daqui a um mês, é todos os dias a gente aprende e desaprende.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A4.1	Eu pensei, por exemplo, em um conhecimento que não é aplicado.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A4.2	Partindo desse conceito, a gente desaprende para aprender novas formas de fazer a mesma coisa, né?	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A4.3	Então, eu acho que isso é um ciclo natural. A todo momento surgem novos recursos, novas tecnologias e a gente vai usando. e aplicando um pouco disso, e aquela velha forma de fazer, ela fica, vamos dizer, obsoleta, né. Por exemplo, antigamente a gente fazia muito trabalho escrito, à mão, e hoje não se faz mais, né, tudo é no computador. Para várias...para usar vários recursos, hoje a gente usa um pouco da inteligência artificial, mas antigamente não existia. Então, é bem isso do desaprender e aprender também.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A5.1	Eu acredito que seria você perder conhecimento...habilidade em alguma... em alguma coisa... em alguma tarefa. Essa perda de habilidade, de conhecimento, eu acredito que seria desaprendizagem.	Desaprender para abrir espaço para novas aprendizagens	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A6.1	Para mim, aprendizagem é aprender. Desaprendizagem seria esse oposto. Seria algo que viesse realmente a atrapalhar o processo de aprendizagem.	O processo de desaprendizagem é distinto	Definição de desaprendizagem	A6.1

		do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.		
A6.5	Abandonar práticas antigas e automaticamente, por meio dos desafios, eu colocar em prática novas ações.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A6.7	Sim, porque no momento que eu aprendo algo eu desaprendo outro. Eu consigo identificar o ciclo, quando você fala se eu consigo identificar, eu consigo. Então isso pra mim é muito claro, essa percepção. E tá nesse constante processo de desaprendizagem e aprendizagem.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A7.1	Eu acredito que a desaprendizagem é quando você desaprende. Você constrói a partir daquilo que você já sabia, mas na verdade você acaba tendo que desconstruir para construir de novo.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A7.2	[...] é como a gente desfaz preconceitos, inclusive, né? A gente tem um conceito antecipado de alguma coisa e quando a gente aprende, a gente desaprende aquilo que a gente pensava que antes era e passa a ser outra coisa.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A8.1	Desaprendizagem é quando a pessoa desaprende, vamos supor que esqueça algo. Esqueça como faz algo.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A8.2	A pessoa tem que ter autoconsciência, talvez desaprender, para poder reaprender e aprender de uma forma diferente.	Desaprender para aprender ou reaprender	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A9.4	Olha, a relação desse conceito aqui em muito, na minha opinião, em muitas das situações rotineiras, ela é um ciclo. Eu acho que a gente não necessariamente, não é uma condição você desaprender alguma coisa para aprender outra. Eu acho que não.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A9.4
A9.5	Mas nós vivemos em uma sociedade dinâmica. E esse dinamismo faz com que a gente revise conceitos, revise coisas como elas são o tempo todo. Logo, a gente precisa estar apto para ter	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de	Definição de desaprendizagem	A9.5; A16.1

	uma resiliência para conseguir ter a capacidade de desaprender algo que estiver ali talvez desatualizado.	aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.		
A9.6	Como também a gente precisa ter a expertise de aprender, porque não basta só eu desaprender algo que está desatualizado, eu preciso aprender o que se transformou. Então acho que isso é um processo cíclico que não acontece com tudo, mas que normalmente pela dinâmica que a gente vive, acaba sendo um ciclo onde normalmente, em algum momento, a gente vai precisar desaprender para aprender.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8
A9.11	Eu desaprendi para utilizar um outro método naquele momento, mas o conhecimento daquele primeiro método ainda existe. Eu posso utilizar em outras circunstâncias. Não significa que eu desaprendi no sentido de esquecer.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A9.11; A19.12
A9.12	Eu acho que tudo que eu preciso refazer ou ver uma nova forma de fazer, eu não esqueço como faz. Eu só me adapto. Então eu acho que é mais ou menos isso.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A9.11; A19.12
A10.1	Desaprendizagem eu acredito que seja algo que você aprende...aquilo que é tido como certo na sua mente... e de repente por algum motivo... aquilo é desconstruído...e você acha que não... que não sabe mais o que é certo. Eu penso que seja isso...de modo bem resumido... eu acredito que é algo que você desaprende... algo que você tem aprendido e que desaprendeu. Mas eu acho que é mais uma mudança...talvez de opinião... uma desconstrução daquilo que você tinha construído na sua mente.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A11.1	É... pela palavra desaprendizagem, eu acho que é desaprender. Não sei muito o que dizer sobre. Mas acho que seria isso, o fato de aprender ao contrário, digamos assim.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A11.1
A12.1	O que é desaprendizagem no meu entender? É você, a partir do momento que você aprendeu alguma coisa, você ser capaz de pegar esse conceito que você internalizou, esse conceito que você aprendeu, e desconstruí-lo, e reconstruí-lo sob novas bases. Você ter essa capacidade, ou ter esse conhecimento, ou ter essa segurança de você pegar esse referencial teórico, desconstruir reconstruir de acordo com o processo que você está vivendo e pegar outros referenciais teóricos e montar, feito um lego, montar um novo conceito. Então talvez a desaprendizagem, que é	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1

	justamente essa desagregação da aprendizagem, talvez seja o processo mais importante nesse processo maior da transmissão de conhecimento de uma pessoa para outra.			
A12.2	Então talvez a desaprendizagem, que é justamente essa desagregação da aprendizagem, talvez seja o processo mais importante nesse processo maior da transmissão de conhecimento de uma pessoa para outra.	Desaprender para abrir espaço para novas aprendizagens	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A13.1	Eu acho que desaprendizagem é aquilo que você de certa forma adquire... você adquire no meio do seu desenvolvimento... digamos assim...escolar... e no ramo da universidade... e aí quando não decorrer do seu caminho você vai desaprendendo algumas coisas. Então para mim desaprendizagem... falando bem normal... eu acho que é isso.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.4; A1.9; A6.5; A10.1; A12.1; A12.2; A13.1
A13.2	Eu acho, Diego, que a gente sempre está aprendendo... e a gente sempre está desaprendendo alguma coisa. Não tem como eu dizer para você que eu vou sempre aprender...porque... o desaprender está muito ligado ao fato de você...o esquecimento. O que você não pratica... você vai esquecendo. Então, por exemplo...teve cadeiras... exemplos... na minha primeira faculdade...que se você perguntar para mim... eu desaprendi. Porque não está na prática...um cálculo... uma física... uma sociologia...uma filosofia... eu desaprendi. Se você perguntar...os assuntos... O que foi dado... eu vou dizer para você...não lembro... não lembro... não sei...talvez naquela época eu sabia... porque... é como eu disse...você não está praticando. Então... para mim a aprendizagem está muito ligada a você praticar. Se você pratica...você aprende. Se você não pratica...com o tempo... é normal a pessoa desaprender... a pessoa esquecer...faz parte da rotina... do processo... entendeu?	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A14.1	Então, na minha visão, a desaprendizagem ocorre muito nesse sentido, de você talvez deixar para trás alguns conceitos e reaprender novos conceitos. Foi o que eu tive que fazer quando eu vim para esse mundo da tecnologia em saúde. Então, um administrador que está a frente de uma startup de tecnologia em saúde. Então, eu tive que desaprender muitos conceitos para poder aprender novos conceitos.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A15.1	[...] o que eu entendo minimamente de desaprendizagem é aquilo que a gente deixa de aprender. Esse sufixo aí traria um algo semelhante ao deixar de aprender alguma coisa. Seja porque outros conhecimentos vieram por cima, e aí você desaprendeu alguma coisa, ou seja, por falta de interesse mesmo, que apesar de você ter acessado aquele conhecimento, você simplesmente ignora. Então você desaprendeu aquilo que você teve um acesso anterior.	Desaprender para abrir espaço para novas aprendizagens	Definição de desaprendizagem	A15.1

A15.2	Eu acho que a gente desaprende quando tem um tempo, uma lacuna muito grande de... da ausência daquele conhecimento, né? Então, você passou muito tempo sem ver, eu acho, eu entendo que você pode desaprender aquilo.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A16.1	Então, assim, acho que é um...é um processo de desaprender conhecimento... sei lá... habilidade... sei lá...uma prática que pode ser necessária para informações ou comportamentos antigos... que se tornam obsoletos, incorretos, contraproducentes... no contexto atual...sei lá... eu acho que é muito amplo, né?.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A9.5; A16.1
A16.2	Trazendo assim para o ambiente de trabalho, né, aqui dentro da organização, eu acho que a desaprendizagem, ela pode ser essencial para a implementação de mudanças culturais e a adoção de novas estratégias.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A16.6	[...] eu acho que esses conceitos estão interrelacionados... na verdade eles se complementam... na nossa primeira visão...não era assim que a gente compreendia... mas quando a gente vai amadurecendo... a gente vai entendendo que é um processo em que eles se relacionam e se complementam.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Desaprender e aprender	A1.6; A2.8; A16.6
A16.7	É, eu acho que ajudou no sentido de de...de fortalecer essa capacidade de adaptação... de flexibilidade... permitindo que eu me ajustasse melhor às realidades...às informações... a questão de novos conhecimentos, apesar de ter sido muito tradicional a forma como foi posta pra gente, mas assim, permitiu que esses novos conhecimentos muitas vezes exigissem a revisão de conceitos antigos, né, facilitando aí a aprendizagem.	O processo de desaprendizagem é distinto do processo de aprendizagem. Novos aprendizados se seguem à desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A1.2; A3.1; A7.1; A7.2; A14.1; A16.2; A16.7
A17.1	A desaprendizagem passa a partir do momento que você está em um ambiente que aquele ambiente não lhe proporciona uma aprendizagem para o seu desenvolvimento, entendeu?	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A17.1; A18.1
A17.3	Eu acho que vai muito da pessoa. Claro que a partir do momento que você tem um determinado conhecimento para adquirir um novo É um pouquinho mais complicado. Mas eu não vejo relação, certo?	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A17.3
A18.1	Cara, eu não tenho clareza quanto a esse conceito, não, de fato. Eu imagino que seja...de repente você não... não continuar crescendo... não continuar ampliando sua mente...eu vejo por esse sentido... entendeu? A gente é bombardeado de informações todos os dias... seja no estudo...seja	A aquisição de novos aprendizados é uma das	Definição de desaprendizagem	A17.1; A18.1

	no seu próprio trabalho... seja com os colegas... enfim...eu imagino que desaprendizagem está no conceito de... eu não vejo pela forma de você... Desaprender de fato...eu sei andar de bicicleta... agora eu não sei mais. Não penso nisso, mas penso no sentido de que...quando você para, estagna ali... fica ali parado... enquanto os outros continuam aprendendo, você está...de maneira relativa, desaprendendo.	etapas do processo de desaprendizagem.		
A18.2	[...] veja bem... uma coisa...eu entendo que a aprendizagem é algo de conhecimento. Quando você fala assim... abandonar...eu entendo mais como uma prática... um comportamento. Tá entendendo? Então, tudo bem. Eu posso não utilizar mais o... sei lá... uma aula com slides. Não faço mais slides. Eu estou utilizando mais a metodologia ativa. Mas não é porque eu desaprendi a fazer slides. Eu só parei de utilizá-lo. Enfim, eu não sei se está fazendo sentido ou se está sendo incoerente de alguma forma, mas... Eu não diria que você parar de usar algo seria desaprender.	A aquisição de novos aprendizados é uma das etapas do processo de desaprendizagem.	Definição de desaprendizagem	A18.2
A18.3	Agora, o fato de eu parar de usar algo ao longo do tempo pode levar a eu desaprender. Não lembro mais como faz. No longo tempo, sim, mas no curto prazo, eu não diria que eu desaprenderia. No longo prazo, talvez.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Definição de desaprendizagem	A4.1; A5.1; A8.1; A13.2; A15.2; A18.3
A18.8	[...] isso exige de mim abrir mão... dessa rotina... desse comodismo...para aprender coisas novas e utilizar coisas novas. Se esse abrir mão... volto a dizer...é desaprendizagem... eu preciso desaprender para aprender. Eu estou nessa constância.	Desaprender como um processo consciente de revisão de conceitos	Desaprender e aprender	A1.1; A1.3; A1.10; A3.2; A4.2; A4.3; A6.7; A8.2; A9.6; A18.8

Quadro 21 – Tema: Desaprendizagem discente em MPAs

Código	Discurso na linguagem do aluno	Unidade de significados	Categorias	Rede de significados
A.1.8	Eu diria que é uma questão muito mais comportamental, não foi o desaprender de processo, até porque os componentes disciplinares durante a experiência do mestrado profissional, vivia ali na prática né, mas eu acho que o desaprender para mim durante a experiência dentro da academia ela foi mais de comportamento, foi mais de comportamento né, me adaptar a um novo comportamento né, a forma de se adaptar em uma sala multidisciplinar, com diferentes níveis de interesses, de pensamentos [...]	Desaprendizagem comportamental	Baixo esforço cognitivo	A1.8; A6.3
A2.1	Em relação a gestão pública, como eu trabalho a minha vida toda dentro de uma rede pública, meu conhecimento é focado na governança interna, na governança corporativa. Então, isso é uma experiência que eu antes não achava. Enquanto eu tratava governança, o público, como se fosse a governança corporativa só aqui dentro. Então, não me ligava nos aspectos existentes das políticas públicas, né? Então, o mestrado foi um aprendizado novo ou um desaprendizado do caminho.	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Médio esforço cognitivo	A2.1; A2.9; A4.4; A6.8; A18.4
A2.9	Lá no mestrado, eu conheci o universo da gestão pública, diferente da governança corporativa, que eu achava que era pública, que teve um olhar muito interno. Eu desconsiderava todas as relações externas que são reais, que existem, para atender de maneira sociedade.	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Médio esforço cognitivo	A2.1; A2.9; A4.4; A6.8; A18.4
A3.4	São coisas novas que eu aprendi sobre a gestão pública... que no processo diário...elas não vão ser executadas... pelo menos agora eu não enxergo isso... mas...o processo de aprender até de conseguir compreender... por exemplo... aí vou dar outro exemplo prático...porque a minha cabeça pensa mais na prática. Quando eu vou para o meu gestor e digo que preciso... o material expediente, caixa e arquivo. Coisa muito básica assim... simples. E como é que eu vou fazer isso? Agora eu consigo visualizar como é o processo administrativo que a instituição faz para fazer a aquisição daqueles bens. Então eu sei que às vezes eu peço, queria que viesse rápido e que essas coisas não aconteçam tão rápido assim. Então é um processo de... eu aprendi como é que acontece na parte burocrática	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Baixo esforço cognitivo	A3.4; A9.1; A12.3; A14.2; A16.4
A4.4	Eu tive que desaprender como fazia antes para fazer usando novos recursos hoje e isso ajudou muito no desenvolvimento meu e do trabalho. Eu sei... eu aprendi uma nova forma de agilizar a extração de conhecimento [...]	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Médio esforço cognitivo	A2.1; A2.9; A4.4; A6.8; A18.4
A6.2	Aquela ideia de que eu não consigo. Aquela mentalidade de que eu não conseguiria publicar um artigo, que eu não conseguiria fazer um trabalho científico, isso caiu por terra. Sabe? No momento que entro do programa do Mestrado Profissional do PPC, que eu consegui fazer trabalhos, que eu consegui fazer artigos e estes serem publicados em uma seara até internacional, isso quebrou essa crença limitante de que o trabalho em uma escala de impacto maior é só para se	Desaprendizagem de crenças e convicções	Alto esforço cognitivo	A6.2

	tornar algo impossível. E isso se tornou possível dentro da minha realidade. Eu realmente, juntamente com os amigos, nós conseguimos fazer uma publicação de o que nós consideramos de alto impacto.			
A6.3	[...] vejo muito o lado comportamental também. Muito essa questão do...de não conseguir algo dentro de uma necessidade do mestrado, nós conseguimos realmente fazer aquilo que acreditávamos não fazer.	Desaprendizagem comportamental	Baixo esforço cognitivo	A1.8; A6.3
A6.8	Com certeza. Eu estou na minha dissertação e pra mim isso está sendo muito evidente. A escrita em si é algo completamente evidente nisso. Práticas antigas de escrita, vícios antigos, a partir de feedbacks eles não são mais feitos. Então hoje eu já tenho uma clara percepção que a minha escrita está um pouco melhor. E esse um pouco melhor, é um ato de desaprendizagem do passado e uma aprendizagem a partir dos feedbacks que eu tive nos meus processos de qualificação.	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Médio esforço cognitivo	A2.1; A2.9; A4.4; A6.8; A18.4
A7.3	E aí muita gente acha que desenvolvimento sustentável, incluindo a mim, antes de aprender o que era, é apenas meio ambiente. Quando na verdade não é. Tem o lado econômico, tem o lado social, tem outras construções, e aí eu aprendi que era só meio ambiente, meio ambiente, meio ambiente. E aprendi que dentro da administração, que é o mestrado, você pode usar o desenvolvimento sustentável.	Desaprendizagem cognitiva	Alto esforço cognitivo	A7.3; A7.5
A7.5	[...] você falou das TICs, né, e aí eu já tinha ouvido falar, assim, porque tem um polo aqui de educação técnica sobre tecnologia, inovação e ciência, né, e aí eu sabia que existia, sabia que tinha lá, mas eu imaginava Era só TI, né? Ciência da Computação, essas coisas, pra mim era isso. E aí, quando você estuda política, porque foi isso que eu aprendi na disciplina de TIC, né? Quando você estuda política e você entende a implicação que isso tem na economia e no desenvolvimento do próprio país, e aí eu li sobre Ghana, países africanos, asiáticos, você vai pra outro mundo, você entende o peso e a evolução que um país pode ter a partir daquilo. Então, eu desconstruí, eu aprendi o que era essa TIC na minha cabeça. TIC ou TIC. Eu chamo de TIC, mas eu sei que é TIC. Eu desconstruí essa noção de que aquele polo era só aquilo, quando na verdade é muito mais. Ele busca o desenvolvimento sustentável e tecnológico daqui da cidade através de inovações, de polos que visem esse crescimento do próprio estado [...]	Desaprendizagem cognitiva	Alto esforço cognitivo	A7.3; A7.5
A9.1	Acho que eu aprendi em relação aos métodos de busca de conhecimento. Então talvez eu tenha... ancorado até na minha experiência da pós e na própria graduação, eu tinha um método de busca de conhecimento, busca de conhecimento empírico dentro de leituras e de revisões. E aí todo o processo estrutural que o mestrado exige para a gente desenvolver nossas dissertações fez com que eu tivesse um processo de desaprendizagem mais a fundo, no sentido de que eu tive que desaprender a buscar daquela forma, abandonar, como você trouxe, as formas que eu tinha de adquirir conhecimento acadêmico, e aí realizei a migração para o procedimento orientado pelo mestrado.	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Baixo esforço cognitivo	A3.4; A9.1; A12.3; A14.2; A16.4

A11.2	Eu já tinha visto na graduação, por exemplo, paguei disciplina de educação ambiental e eu lembro que na aula eu relatei. Eu vou agora...fiz a disciplina novamente no mestrado, muita coisa foi diferente do que eu achava que eu já sabia. Não é que o que eu sabia ficou para trás, não, foi um conhecimento a mais, foi algo...uma outra visão, o que eu via, o que eu enxergava como educação ambiental, depois do mestrado, eu comecei a ver com uma outra visão, uma visão mais crítica, uma visão mais integrativa, não no caso da educação ambiental especificamente. Não como algo que está fora, mas que eu faço parte. É uma visão que eu não tinha antes, não conseguia ver dessa forma.	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Alto esforço cognitivo	A11.2
A12.3	Talvez a primeira desaprendizagem que eu tive foi não dar tanto valor à literatura impressa. O mestrado me ensinou muito o que o pessoal chamou de up-to-date. Quer dizer, você está valorizando cada vez mais a questão dos artigos, da produção intelectual contemporânea, de você estar pesquisando dentro das bases do conhecimento, das scopus da web of science, porque a produção científica, ela é profícua. E você, dentro da graduação e até mesmo na pós-graduação da especialização, você está muito condicionado a correr atrás de livro.	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Baixo esforço cognitivo	A3.4; A9.1; A12.3; A14.2; A16.4
A12.5	Todas as cadeiras que eu tive no mestrado, todas elas sem exceção, elas estimularam a construção de artigos científicos e a submissão de artigos científicos para revistas especializadas. Tanto sozinho quanto em coautoria. Não só em coautoria com o professor doutor, mas em coautoria com outros colegas que faziam os trabalhos finais da cadeira em um artigo que tinha que ser submetido. E esse processo de submissão e de coautoria com pares estimulou muito essa ideia da desaprendizagem. Não só com pares, mas principalmente com os doutores.	Desaprendizagem dirigida	Médio esforço cognitivo	A12.5
A13.3	Por exemplo... você na faculdade... você estuda cadeiras...e você diz... para que eu estudei isso? Eu aprendo naquele momento para passar... mas depois...você vai praticar o que... por exemplo... eu na minha formação de bióloga...Onde é que eu ia na prática usar uma sociologia... uma filosofia... uma metodologia...de projeto... assim... algumas cadeiras...você desaprende... você aprende aquilo ali porque está ali na grade curricular... você tem que aprender para passar. Mas depois... no dia a dia você vai desaprendendo... porque aquilo ali não vai trazer nenhum benefício...na hora que você for trabalhar... botar em prática realmente o que você vai exercer. Então...eu desaprendi muita coisa... porque realmente não era necessário. Entende?	Desaprendizagem de rotinas	Baixo esforço cognitivo	A13.3; A15.3
A14.2	[...] eu tive muita dificuldade, uma dificuldade que quase nenhum dos meus colegas tiveram, eu tive. E foi a parte de pesquisa científica, de como fazer o trabalho, de fazer pesquisas, por um motivo muito simples. Porque quando eu fiz a graduação não existia TCC. E o meu MBA não foi necessário nenhum TCC, então eu nunca tinha feito nenhum trabalho de iniciação científica. Enfim, então quando eu me deparei pela primeira vez com isso, eu tive que aprender novos conceitos. Na minha cabeça de executivo tudo se resumia a relatórios e a pesquisa científica é	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Baixo esforço cognitivo	A3.4; A9.1; A12.3; A14.2; A16.4

	muito mais profunda do que um simples relatório. Então, o mestrado profissional, sim, eu acho que é bastante...nos leva a esse momento de desaprendizagem e aprender novos conceitos.			
A15.3	[...] na medida que a gente faz o mestrado e tem acesso a conhecimentos novos, talvez aquele conhecimento novo, ele substitua um conhecimento antigo que ou podia estar errado, ou não fazia mais sentido, e quando a gente faz o mestrado, a gente substitui. Nessa substituição, a gente deixou de aprender, a gente entra numa desaprendizagem daquele conhecimento antigo.	Desaprendizagem de rotinas	Baixo esforço cognitivo	A13.3; A15.3
A16.4	É, o tempo todo. Com relação a... sei lá...as teorias tradicionais... adotar metodologias, sei lá, mais práticas... e adaptativas...acho que seria nesse sentido.	Desaprendizagem de conhecimentos técnicos e métodos	Baixo esforço cognitivo	A3.4; A9.1; A12.3; A14.2; A16.4
A18.4	Na verdade, assim, mudar...não sei se desaprender é a palavra adequada, o termo adequado, mas... mudar a perspectiva. porque eu venho da perspectiva mais prática...entendeu... então eu sou professor mas também tenho... umas atuações por fora...para completar o dinheiro do leite. Mas... veja bem...então... essa minha visão prática... às vezes...deixava... meio cinzenta... esse entendimento de que produzir muitos artigos, né? A cada disciplina... a cada disciplina fazer artigos... que eu não tinha clareza se aqueles trabalhos seriam unidos ou não. Entendeu? Então eu ficava pensando... poxa, você escrever por escrever. Então...da metade do curso para frente... foi que eu comecei a perceber a importância da produção acadêmica. Porque na minha cabeça...Viés prático era... assim... era mais...sei lá... trazer mais resultados imediatos. Então, essa perspectiva foi mudando no decorrer do curso. Se isso é desaprendizagem ou não...	Desaprendizagem de atitudes e modos habituais de agir	Médio esforço cognitivo	A2.1; A2.9; A4.4; A6.8; A18.4

Quadro 22 – Tema: Facilidades e barreiras à desaprendizagem em MPAs

Código	Discurso na linguagem do aluno	Unidade de significados	Categorias	Rede de significados
A1.5	E aí é onde entra aquela questão do despertar sobre o preciso reaprender a como fazer aquilo ou me readaptar há questões do novo, o novo muitas vezes traz isso, essa mudança, essa quebra, esse marco, seja ele de um processo, de um procedimento, essa novidade, você tem que estar aberto a essa mudança.	Real entendimento da necessidade e dos motivos da mudança	Facilitadores internos	A1.5; A14.3; A18.7
A2.2	[...] a depender do profissional, alguns podem resistir a esse novo aprendizado. Isso é fato. A ponto de não querer colocar em prática.	Resistência a novos aprendizados por parte de alguns profissionais.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A2.3	Em sala de aula, eu me achava como se eu já estivesse sabendo muita coisa, né? Pelo meu tempo, pela minha idade, pelas minhas, né?...experiências...né?...mas estava aberta a esse novo olhar, né? Que os professores trazem, a questão científica, e a gente foca muito na prática, né?	Reconhecimento da importância de um novo olhar científico.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A2.4	[...] em termos de desaprendizagem, para adquirir novos conhecimentos. É muito uma questão da abertura, né, de cada um.	Importância da abertura individual para desaprendizagem.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A2.5	Então, assim, a metodologia do professor para mim é primordial.	Metodologia como facilitador	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3
A2.6	E outra coisa que facilita são as, que tem um pouco de relação com a metodologia, são as dinâmicas, como técnicas de sala de aula no sentido de trabalhos e atividades de grupo, espaços para essas discussões em grupos, que também são fornecidas pelo professor.	Dinâmicas de sala de aula e atividades em grupo facilitando a desaprendizagem.	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3
A3.3	Eu já estive no mestrado acadêmico e eu acho que o mestrado profissional ele é muito mais proveitoso para você refletir sobre o seu ambiente, sobre a cultura da sua organização, de como ela é formada.	Mestrado profissional mais proveitoso que o acadêmico, facilita a desaprendizagem	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3
A2.7	Posso repetir um pouquinho do que eu já falei, daquela abertura, daquele.. de cada um, daquele para o novo, desconhecido, ou conhecido com um formato diferente [...]	Reafirmação da necessidade de abertura ao novo e ao desconhecido.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A6.4	Nós estarmos ali em uma estrutura de estar sendo constantemente desafiados, isso para mim facilita essa desaprendizagem. Principalmente o profissional, porque nós trabalhamos, nós temos uma profissão externa diferente do acadêmico, que eles têm um investimento maior no estudo	Estrutura de constante desafio como facilitadora da desaprendizagem.	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3

	mesmo, o profissional não. É o cara que tá ali na iniciativa privada ou pública e à noite tá ali na sala de aula. Então esse desafio, ele realmente facilita, né,			
A6.6	E o que dificulta...E o que pode vir a dificultar é realmente a pessoa não ter abertura e a crença de que isso é possível. E isso é um fator que atrapalha bastante. A pessoa tiver um mindset fixo e não vai conseguir, não vai conseguir, não vai conseguir. Realmente ela não consegue.	Dificuldade causada por falta de abertura e crença em novas possibilidades.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A7.4	Eu acredito que é muito também abertura, porque, por exemplo, tem gente que só quer o título, então a gente também tem que ter essa noção de o que você está preparado para receber e para dar. É um contexto que é fácil, assim, conversando, dialogando, é exatamente o que eu pensei, é uma questão de repensar, de...de redirecionar.	Abertura para reaprender e redirecionar.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A8.3	[...] eu tenho que estar aberta às mudanças. E não ter resistência. Tenho que estar com a mente bem aberta do que eu tô aprendendo ali, pra que torne minha rotina melhor.	Necessidade de estar aberto às mudanças para melhorar a rotina.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A8.4	O que poderia dificultar é essa resistência à mudança. A pessoa não ter a consciência de que aquela outra maneira que a gente tá aprendendo é algo que vem a facilitar. Então, tem pessoas que não. Passei minha vida trabalhando assim e eu quero continuar assim. Então, essa resistência é o que dificulta.	Resistência a mudanças dificultando o aprendizado.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A9.2	[...] tem um grande parêntese que eu estudo e trabalho. Então, como tem essa grande dificuldade de precisar de tempo de qualidade para aprender alguma coisa nova, desaprender um caso, de acordo com a sua discussão aí, eu acho que é desafiador. Acho que para mim foi desafiador.	Desafio de conciliar estudo e trabalho, necessitando tempo de qualidade.	Barreiras internas	A9.2
A9.3	Eu acho que o que facilita são as próprias aulas. Então assim, as aulas, um semestre todo estudando sobre metodologia, de uma certa forma facilita isso, porque você aprende ali na operacionalidade como fazer e o próprio professor ou orientador ali está disposto a ajudar você a desenrolar para essa situação [...]	Aulas e metodologias facilitando a adaptação e desaprendizagem.	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3
A10.2	É um pouco difícil... porque toda mudança no início... causa um certo impacto...às vezes tem uma certa resistência... mas assim... você tem que dar aquele pontapé inicial...para que aquilo se torne... uma rotina e seja considerado normal. E é importante... Pelo menos dar um impacto.	Impacto inicial das mudanças exigindo adaptação.	Facilitadores internos	A10.2
A11.3	Os que facilitam são...acredito assim, né, o processo de aulas e tal, todas as informações que a gente tem durante o curso, também as atividades que acabam fazendo parte desse processo, que é a construção de novos trabalhos e tal, essa busca por... acaba sendo um incentivo, a gente faz como parte das notas e tal, mas que é algo que nos impulsiona a pesquisar mais, a também publicar trabalhos, e aí eu vejo isso como algo que facilita justamente essa informação embasada, porque a gente tem muita informação, mas muita informação solta, que acaba sendo desinformação na verdade, e aí é algo que facilita essa...esse incentivo para que a gente faça trabalhos mais embasados cientificamente.	Processo de aulas e atividades como incentivadores do aprendizado científico.	Facilitadores externos	A2.5; A2.6; A3.3; A6.4; A9.3; A11.3

A12.4	O que dificulta é a tua reeducação, né cara? Você tem, via de regra, você tem uma vida de 20 anos de estudante. E 20 anos de estudante é que você foi condicionado, pelo menos na minha geração, eu vejo que você é muito mais novo do que eu, mas a minha geração é a geração da enciclopédia. Você é a geração da Wikipédia, é uma geração diferente. Mas a minha geração é a geração do livro, é a geração da pesquisa em livro, é a geração da enciclopédia, é a geração...não sei qual é a sua formação acadêmica, mas a minha formação acadêmica é administração e eu estudei muita, muito, muito, muito em livro, até porque a literatura brasileira em administração é muito pequena. Você tem um Chiavenato, que é uma transliteração da administração americana, você tem o Vicente Falcone, que é uma transliteração da administração japonesa, e a administração brasileira você não tem, então você tem que sair pesquisando em livro, livro, livro, livro. Aí, tu passa 20 anos pesquisando em livro, E esquece esse negócio de artigo. Daqui a pouco tu senta numa cadeira de mestrado. A primeira aula que eu tive, não sei se foi o teu caso, mas a primeira aula que eu tive foi de metodologia. Aí aparece um professor, no meu caso, mais novo do que eu. Aí o cara fala, esqueça livro, cara. O teu negócio agora é artigo. Tu fala, o cara tá maluco, velho. Eu passei 20 anos da minha vida pesquisando em livro, indo pra biblioteca, e agora eu vou ter que correr atrás de artigo. Então isso é uma mudança de paradigma, uma mudança de paradoxo. É um paradoxo que você tem que se acostumar.	Desafios na reeducação devido a métodos de estudo tradicionais.	Barreiras internas	A12.4
A14.3	[...] eu considero que eu tive talvez aí uma aceleração, porque ao entrar no mestrado eu me propus a fazer isso. Eu tinha consciência de que eu ia ter que deixar para trás muitos conceitos e queria aprender realmente muita coisa nova. Então eu estava disponível, vamos dizer assim, para passar por esse processo. É ruim quando você tem que passar por esse processo de uma forma mais urgente e sem querer. Então, eu acho que nesse sentido a desaprendizagem pode se tornar algo negativo para uma pessoa caso ela considere que, olha, estou fazendo porque tem que fazer, aí eu acho que não funciona muito bem.	Real entendimento da necessidade e dos motivos da mudança	Facilitadores internos	A1.5; A14.3; A18.7
A14.4	O fator que facilita, eu acho que é a própria predisposição da pessoa que passa pelo mestrado. Se você vai para o mestrado com a cabeça fechada, agarrada aos seus conceitos, possivelmente você não vai conseguir evoluir muito. Isso pode se tornar um problema durante a jornada. Porém, quando você está totalmente aberto, parece que abre um horizonte de possibilidades que você não costuma encontrar no dia a dia. E isso termina te ajudando bastante.	Importância de predisposição e abertura para desaprendizagem no mestrado.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A14.5	Então, se você está com a mente aberta para desaprender alguns conceitos, aprender novos conceitos, eu acho que isso é muito produtivo.	Evolução e produtividade associadas à mente aberta.	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5
A14.6	Que dificuldade? Francamente, Diego, eu não consigo visualizar outra coisa a não ser que a pessoa tenha algum bloqueio para novos aprendizados, e se ela tem algum bloqueio para novos aprendizados, não deveria fazer o mestrado.	Dificuldade visualizada apenas com bloqueios para novos aprendizados.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5

A14.7	Então, talvez a forma de se passar essa nova aprendizagem. Uma crítica, digamos assim, construtiva, que eu faço muito ao ensino ainda dos dias atuais, em qualquer grau de ensino, seja ensino médio, universitário, mestrado, doutorado, é porque as aulas, muitas das aulas, elas ainda estão no modelo de quando eu me formei. Ou seja, o mundo evoluiu, a tecnologia evoluiu, mas parece que a forma de se passar o conteúdo, muitas vezes, aí eu não sei se é uma coisa individual de professor para professor, ou se é da própria metodologia da instituição de ensino, ou há uma obrigatoriedade de ter que ser daquele jeito, mas eu acho que isso pode desestimular.	Crítica à forma tradicional de ensino como um obstáculo à motivação.	Barreiras externas	A14.7
A14.8	Eu acho que é difícil, não é simples, porque se você tem uma forma de conduzir ou conceituar algumas coisas, muitas dessas coisas você termina vivenciando no seu dia a dia. E de uma hora para outra você ter acesso a uma informação diferente daquela que você teve a vida toda, isso causa realmente um conflito interno. E muitas vezes esses conflitos envolvem até valores, costumes, hábitos. Então, não é simples. É por isso que eu falo tanto da questão do querer aprender.	Conflitos internos causados por novos conceitos e valores.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A14.9	[...] se você não está com a mente aberta para isso, possivelmente você vai passar por esses conflitos e pode ser que você não consiga evoluir.	Reflexão crítica sobre experiências de aprendizado anteriores e atuais.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A15.4	Eu acho assim, vou falar pela minha experiência, porque, como eu te disse, eu não sou uma acadêmica, eu sou uma profissional de mercado, então, para mim, é um desafio, é um desafio esse ciclo, porque a vida acadêmica é mais... é mais robusta assim, né? Na vida corporativa, é tudo muito rápido, muito ágil. E quando a gente entra na vida acadêmica, a gente retoma, né? Porque eu, sei lá, saí da vida acadêmica há um tempo. Quando a gente retoma, tem uma dificuldade porque é uma coisa muito aprofundada, é muito conceito, muita teoria, muita leitura diversa. Então, a gente não tem mais aquela objetividade do mercado. Então, esse processo de aprendizagem, ele é desafiador para conciliar com a vida corporativa, então existe um desafio desse aprendizado [...]	Experiência desafiadora de conciliar vida acadêmica e corporativa.	Barreiras internas	A15.4
A16.3	[...] a gente... tinha um coordenador, o nosso coordenador, ele fazia coisas assim que, na verdade, no sentido mesmo do contexto, do conteúdo daquele trabalho que estava sendo aprendido, era irrelevante. Mas eu acho que incentivar a reflexão crítica, né, sobre a experiência de aprendizados anteriores e atuais, eu acho que foi relevante, né, embora nem todos os alunos eles tenham entendido dessa forma, né, como no início também eu não entendi assim, né. Porque eu acho que enfrentar desafios assim, no mundo real, realmente exige uma desaprendizagem.	Reflexão crítica sobre aprendizados anteriores é relevante para enfrentar desafios e desaprender.	Facilitadores externos	A16.3
A16.5	Eu acho que o que facilita é a gente ter uma mentalidade mais aberta... mais disposta para questionar... e rever essas críticas. Eu acho. É isso que facilita.	A mente aberta facilita a desaprendizagem	Facilitadores internos	A2.3; A2.4; A2.7; A7.4; A8.3; A14.3; A14.4; A16.5

A17.2	Olha, teve um momento que foi uma certa maneira da linguagem, certo? A linguagem na forma que foi passada determinada disciplina. Então foi uma linguagem que no momento que você chega você chega totalmente leigo, digamos assim. E a linguagem na qual ela foi passar, essa disciplina, foi uma linguagem muito difícil pra mim, porque foi uma disciplina na qual eu não vi isso na minha graduação, na minha...na minha pós-graduação e aí quando eu cheguei lá foi uma maneira mais difícil, foi a linguagem da qual eu fui passada, que eram termos que eram utilizados na qual eu não tinha domínio. Então foi mais a linguagem como ela foi passada.	Dificuldade com a linguagem técnica de determinadas disciplinas.	Barreiras externas	A17.2
A18.5	Não à toa, a maior parte das pessoas é resistente às mudanças. Então, pelo conceito que você está trazendo de desaprender, desaprendizagem, é mudar. Então, você já tem uma visão, uma perspectiva, e passar a ter outra é uma mudança de paradigma. Não são quebrados tão fácil, né?	Resistência natural às mudanças e novos paradigmas.	Barreiras internas	A2.2; A6.6; A8.4; A14.6; A14.8; A14.9; A18.5
A18.6	Cara, elemento que facilita é o... A hierarquia é o poder que vem de cima, entendeu? Ou você entra no clima de produção acadêmica, pegando esse exemplo, entra no clima... ou aquele ambiente não é o seu e você deve se aplicar.	Hierarquia e pressão social como facilitadores da adaptação.	Facilitadores externos	A18.6
A18.7	Então, se eu tenho um objetivo de concluir aquilo que eu iniciei, se eu acredito que aquilo é importante para mim, se eu vejo que vai agregar, eu tenho que, para fazer parte daquele grupo, eu tenho que, de certa forma, me assemelhar a ele. Então, de uma forma, eu tenho essa questão social de fazer parte do grupo, no caso de cientistas, na academia, Do outro lado, tem a pressão dos superiores, professores, coordenadores, que ou você faz ou você faz. Então, a gente tem que abandonar essa perspectiva. Se eu ficar na perspectiva direta, não, a prática é melhor, a produção acadêmica demora mais, enfim, não tô vendo ainda no curto prazo o seu efeito, o seu benefício. você não vai conseguir sair do lugar. Então, ou você muda a sua perspectiva, ou não.	Real entendimento da necessidade e dos motivos da mudança	Facilitadores internos	A1.5; A14.3; A18.7