Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Administração

Doutorado em Administração

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAÚJO BISPO

# PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM À LUZ DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL:

## um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração

João Pessoa

2015

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAÚJO BISPO

# PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM À LUZ DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL:
## um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Administração e Sociedade, com linha de pesquisa em Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, com ênfase em Aprendizagem e Competências.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

João Pessoa

2015

B622p Bispo, Ana Carolina Kruta de Araújo.
Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração / Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo.- João Pessoa, 2015.
252f. : il.
Orientador: Anielson Barbosa da Silva
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA
1. Administração. 2. Aprendizagem experiencial.
3. Mestrado profissional. 4. Sistema de aprendizagem.

UFPB/BC CDU: 658(043)

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAÚJO BISPO

# PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM À LUZ DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL:
## um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração

Tese aprovada em: 16/10/2015

**Banca Examinadora**

_____

Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador

_____

Marcelo de Sousa Bispo, Prof. Dr.
Examinador Interno – UFPB

_____

Francisco José da Costa, Prof. Dr.
Examinador Interno – UFPB

_____

Manolita Correia Lima, Profa. Dra.
Examinador Externo – ESPM

_____

Roberto Patrus Mundim Pena, Prof. Dr.
Examinador Externo – PUC-Minas

Dedico este trabalho ao meu filho, preferido, Pedro Henrique, que me ensinou o que é o amor incondicional e com quem eu aprendo todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos àqueles que contribuíram para a construção desta tese não é tarefa fácil, pois eu precisaria agradecer às pessoas que contribuíram para a caminhada de uma vida inteira até que eu conseguisse alcançar esse momento. Como isso não é possível, pois eu correria o risco de não nomear alguém por lapso de memória, prefiro trazer todas essas pessoas em meu coração, tendo a certeza de que elas não são ou não foram menos importantes nesta caminhada. Dito isto, passo a agradecer àqueles que vivenciaram mais de perto essa jornada nos últimos três anos.

A Deus, por ter sido o meu guia em toda a trajetória;

Ao meu filho Pedro Henrique, por ter me dado forças todos os dias com a sua sensibilidade, suas sacadas inteligentes e sua simplicidade;

Ao meu esposo Weldon Bispo, que tem embarcado comigo em inúmeras aventuras e apoiado as minhas escolhas sempre me dando tranquilidade e amor;

Aos meus pais, José e Ivone, por terem acreditado que é por meio da educação que podemos mudar nossos destinos e por vibrarem comigo em todas as conquistas;

A minha querida vó Dadá, que cuida de mim todos os dias e me dá o seu amor incondicionalmente;

Aos meus irmãos Nívia Cecília e Wagner Henrique, que dividem comigo a angústia de serem pós-graduandos e me apoiaram sempre que precisei;

Ao meu orientador, Anielson Barbosa, por ter tornado essa jornada a mais tranquila quanto possível para uma tese, sempre disponível, atencioso, paciente, dedicado, profissional e amigo;

Aos professores Franzé Costa, Marcelo Bispo e Roberto Patrus, que deram contribuições valiosas desde a qualificação deste trabalho e coroaram a defesa com sua presença;

À professora Manolita Correia Lima, pela disponibilidade em participar da defesa final da tese, trazendo contribuições ao trabalho;

À professora Graziela Dias, que teve participação fundamental na qualificação deste trabalho, trazendo valiosas reflexões;

Aos meus oito colegas da turma 1, a quem eu me atrevo chamar agora de amigos, pela convivência harmoniosa dentro e fora de sala;

Aos amigos das turmas 1, 2 e 3 que dividiram a angústia da estatística e análise multivariada, pois essas disciplinas têm o poder de aproximar as pessoas, especialmente a Flávio Perazzo, Nicolas Araújo e Márcio Carneiro, pessoas desprendidas e sempre dispostas a ajudar;

Aos membros do NAC, que me ouviram diversas vezes falar sobre a minha tese e todas as angústias que fizeram parte de sua construção, especialmente Thales Batista e Gabriela Tavares;

À professora Luciana Castro Gonçalves, que me recebeu para o estágio doutoral na Université Paris-Est, me dando a oportunidade para o meu crescimento pessoal e profissional;

Aos membros do grupo *Changement et innovation pédagogique* do Institut de Recherche en Gestion, pela recepção e compartilhamento de ideias;

À coordenação e aos funcionários do PPGA, pela solicitude e atenção quando precisei de ajuda;

À Capes, pela bolsa concedida para realização do estágio doutoral na Université Paris-Est;

Aos colegas de trabalho, que me permitiram realizar parte dessa jornada afastada de minhas atividades docentes, o que contribuiu para a minha tranquilidade;

Aos docentes que se disponibilizaram a dedicar seu tempo na contribuição desta pesquisa.

“C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui rend ta rose importante.” (Antoine de Saint-Exupéry, Le Petit Prince)

## RESUMO

BISPO, Ana Carolina Kruta de. **PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM À LUZ DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração.** 252f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2015.

Esta tese teve como objetivo principal propor um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial a fim de contribuir na formação de mestres profissionais em Administração. Foram traçados objetivos específicos, os quais foram atendidos por meio de três etapas distintas, porém interligadas. O primeiro objetivo buscou delimitar as dimensões que integram um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissionais (CMP). Para tanto, foi realizada uma etapa exploratória que teve a participação de coordenadores, ex-coordenadores e pessoas ligadas à diretoria da Capes. Os resultados desta etapa levaram à delimitação de quatro dimensões macro processuais: histórico-legal, sociocultural, econômica e política. Ainda, indicaram elementos fundamentais para a delimitação de quatro dimensões micro processuais, vinculadas a aspectos teóricos da aprendizagem experiencial: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva. O segundo objetivo buscou identificar o processo de formação de mestres com base na percepção de professores e gestores de CMP em Administração a partir das dimensões micro processuais. Esta segunda etapa foi realizada por meio da aplicação de um questionário aberto on-line e revelou a importância das quatro dimensões micro processuais para os processos de formação de mestres profissionais, a presença da aprendizagem experiencial em cada uma, e o fortalecimento dos vínculos entre elas. Para compreender as implicações das dimensões propostas no processo de formação de mestres profissionais e identificar a importância de metodologias de ensino ativas para CMP, correspondentes aos terceiro e quarto objetivos da pesquisa, foi realizada uma entrevista com coordenadores e/ou ex-coordenadores de CMP que alcançaram conceitos 4 e/ou 5 na avaliação trienal 2010-2012 da Capes. A partir dos resultados, foi possível refletir sobre os elementos constitutivos do sistema, as dimensões, e possibilitou ajustes em sua configuração. Caracterizaram-se cinco dimensões macro processuais: legal, social, política, econômica e legitimação e quatro dimensões micro processuais: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, experiências profissionais e prática reflexiva. Constatou-se também a existência de um ambiente institucional que influencia as dimensões macro e micro processuais que precisa ser observado por aqueles que conduzem os CMP. Assim, o sistema de aprendizagem balizado pela abordagem experiencial e influenciado por um ambiente institucional, bem como o processo de formação balizado pela

aprendizagem experiencial, constitui a contribuição teórica desta tese. Os gestores e professores de CMP podem realizar reflexões sobre o sistema de aprendizagem proposto e este poderá lhes auxiliar na elaboração de novos CMP ou mesmo auxiliar os já existentes a encontrarem sua diferenciação em relação ao CMA, a melhorar seu processo de formação a partir da reelaboração de seus currículos, bem como a alterar nos processos de formação pela utilização mais eficaz das experiências dos alunos e do desenvolvimento da prática reflexiva, aspectos que revelam a contribuição prática desta tese. Também apresenta uma contribuição social, uma vez que o estudo possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos de Administração voltados ao interesse social, contribuindo de forma efetiva para a área de concentração do Doutorado em Administração do PPGA/UFPB. Assim, a partir do sistema de aprendizagem proposto, é possível institucionalizar um processo de formação singular nos CMP, o que contribui para a formação da identidade destes cursos.

Palavras-chave: Aprendizagem Experiencial; Mestrado Profissional; Sistema de Aprendizagem

## ABSTRACT

BISPO, Ana Carolina Kruta de. **PROPOSAL FOR A SYSTEM BASED ON AN EXPERIENTIAL LEARNING APPROACH: a study in professional master's graduate courses in management.** 252f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa - PB, 2015.

As its main objective, this thesis aimed to propose a learning system based on an experiential approach in order to contribute to the training of professional master's in Management. Specific objectives were outlined, which were then fulfilled throughout three distinct, but interconnected, steps. The first objective sought to define the dimensions that incorporate a learning system in professional master's courses (PMC). To this end, an exploratory stage was conducted, with the participation of graduate coordinators, former graduate coordinators and people connected to the Capes board of directors. The results of this stage led to the delimitation of four macro procedural dimensions: historical-legal, socio-cultural, economic and political. Additionally, they indicated fundamental elements towards the delimitation of four micro procedural dimensions, linked to theoretical aspects of experiential learning: learning environment, theoretical and methodological knowledge, professional and social experiences and reflective practice. The second objective sought to identify the process of training of master's students based on the perception of teachers and PMC managers in Business Administration considering the micro procedural dimensions. This second stage was carried out by the application of an online and open-ended questionnaire, which revealed the importance of the four micro procedural dimensions in the training processes of the professional master's students, the presence of experiential learning in each, and the strengthening of the linkages between them. To understand the implications of the proposed dimensions in the process of training of professional master's students and to identify the importance of active teaching methodologies for PMC, corresponding to the third and fourth goals of the research, interviews with graduate coordinators and former graduate coordinators of PMC that reached concepts of 4 and/or 5 in the 2010-2012 triennial evaluation of Capes, were conducted. From the results, it was possible to reflect on the elements that comprise the system, the dimensions, allowing for adjustments in its configuration. Thus, five macro procedural dimensions: legal, social, political, economic and legitimacy; and four micro procedural dimensions: learning environment, theoretical, methodological and technological knowledge, professional experience and reflective practice; have been characterized. The existence of an institutional environment that influences the macro and micro procedural dimensions that needs to be

observed by those who conduct the PMC has also been found. Thus, the learning system marked by the experiential approach and influenced by an institutional environment, as well as the training process marked by experiential learning, constitute the theoretical contribution of this thesis. Managers and PMC teachers will be able to reflect on the proposed learning system and this, in turn, may be able to assist them in the development of new PMC, or even to assist existing ones in finding their differentiation from academic master's courses (AMC), to improve its training process through the reworking of their curricula, as well as the change in training processes for more efficient use of student experience and the development of a reflective practice; aspects that reveal the practical contribution of this thesis. It also features a social contribution, since the study enabled the development of management skills aimed at social interests, contributing effectively to the concentration area of the Doctorate in Management of the PPGA/UFPB. Thus, from the proposed learning system it is possible to institutionalize a process of natural training in PMC, which contributes on the framing of an identity for these courses.

**Keywords:** Experiential Learning; professional master’s courses; Learning System

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delineamento inicial da tese ..... 25
Figura 2 - Design do processo de pesquisa ..... 38
Figura 3 - Processo de aprendizagem experiencial para Kolb ..... 51
Figura 4 - Processo de aprendizagem – transformação da pessoa a partir da aprendizagem ... 64
Figura 5 - Sistema de aprendizagem experiencial para os CMP ..... 78
Figura 6 - Sistema de aprendizagem para CMP ..... 205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Críticas à abordagem de aprendizagem experiencial ..... 54
Quadro 2 - Diferentes classificações da aprendizagem experiencial ..... 58
Quadro 3 - Dimensões macro processuais ..... 79
Quadro 4 - Dimensões micro processuais ..... 88
Quadro 5 - Síntese dos achados da categoria 'Surgimento dos CMP' ..... 102
Quadro 6 - Síntese dos achados para a categoria 'Diferenças do CMP para o CMA' ..... 108
Quadro 7 - Síntese dos achados para a categoria 'Trabalho de Conclusão' ..... 114
Quadro 8 - Síntese dos achados para a categoria 'Corpo Docente' ..... 118
Quadro 9 - Síntese dos achados da dimensão ambiente de aprendizagem ..... 129
Quadro 10 - Síntese dos achados da dimensão prática reflexiva ..... 136
Quadro 11 - Síntese dos achados da dimensão saberes teóricos e metodológicos ..... 141
Quadro 12 - Síntese dos achados da dimensão experiências profissionais e sociais ..... 146
Quadro 13 - Dimensões macro processuais após análise da implicação para o processo de aprendizagem ..... 173
Quadro 14 - Dimensões micro processuais após avaliação da implicação para o processo de aprendizagem ..... 197
Quadro 15 - Síntese dos achados sobre o uso de metodologias experienciais ..... 202

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de cursos e de titulados em CMP na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo ..... 20
Tabela 2 - Tempo de formação ..... 122
Tabela 3 - Contexto em que realizou o curso de doutorado ..... 122
Tabela 4 - Perfil de atuação dos respondentes em CMP ..... 123
Tabela 5 - Senioridade * Categoria docente ..... 124
Tabela 6 - Senioridade * Atuação Docente ..... 125

## LISTA DE SIGLAS

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CMA** – Curso de Mestrado Acadêmico

**CMP** – Curso de Mestrado Profissional

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**MBA** – Master of Business Administration

**MEC** – Ministério da Educação

**TC** – Trabalho de Conclusão

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 19**
1.1 JUSTIFICATIVA DA TESE ..... 27
1.2 ESTRUTURA DA TESE ..... 33
**2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 35**
2.1 OBJETIVOS E NATUREZA DA PESQUISA ..... 35
2.1.1 Estudo preliminar e etapa exploratória ..... 39
2.1.2 Etapa de descrição do processo de formação de mestres profissionais ..... 41
2.1.3 Etapa de análise das implicações do sistema de aprendizagem proposto ..... 44
2.2 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA ..... 45
**3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL ..... 48**
3.1 BASES DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL ..... 48
3.2 ABORDAGENS, LENTES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL 55
3.2.1 As implicações da experiência ..... 55
3.2.2 ‘Novas’ perspectivas da aprendizagem experiencial ..... 58
3.3 AS IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL NA FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL ..... 62
3.3.1 Vínculos entre aprendizagem experiencial, aprendizagem de adultos e reflexão ..... 68
**4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL ..... 72**
4.1 PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL PARA MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO ..... 77
4.1.1 Dimensões macro processuais dos cursos de mestrado profissional ..... 78
4.1.1.1 Dimensão histórico-legal ..... 78
4.1.1.2 Dimensão sociocultural ..... 82
4.1.1.3 Dimensão política ..... 84
4.1.1.4 Dimensão econômica ..... 85
4.1.2 Dimensões micro processuais dos cursos de mestrado profissional ..... 87
4.1.2.1 Ambiente de aprendizagem ..... 88
4.1.2.2 Saberes teóricos e metodológicos ..... 90
4.1.2.3 Experiências profissionais e sociais ..... 92

4.1.2.4 Prática reflexiva ..... 93
**5 ESTUDO INICIAL E EXPLORATÓRIO ..... 97**
5.1 SURGIMENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS ..... 97
5.1.1 Dimensão histórico-legal ..... 98
5.1.2 Dimensão sociocultural ..... 99
5.1.3 Dimensão Econômica ..... 100
5.2 DIFERENÇA DO MESTRADO PROFISSIONAL PARA O ACADÊMICO ..... 103
5.2.1 Dimensão política ..... 103
5.2.2 Dimensão sociocultural ..... 106
5.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO (TC) ..... 109
5.3.1 Dimensão histórico-legal ..... 109
5.3.2 Dimensão política ..... 111
5.3.3 Dimensão sociocultural ..... 112
5.4 CORPO DOCENTE ..... 115
5.4.1 Dimensão histórico-legal ..... 115
5.4.2 Dimensão política ..... 116
5.5 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO ..... 118
**6 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE MESTRES PROFISSIONAIS ..... 121**
6.1 DADOS GERAIS DO PERFIL DOS RESPONDENTES ..... 121
6.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE MESTRES PROFISSIONAIS A PARTIR DAS DIMENSÕES MICRO PROCESSUAIS ..... 126
6.2.1 Ambiente de aprendizagem ..... 126
6.2.2 Prática reflexiva ..... 130
6.2.3 Saberes teóricos e metodológicos ..... 137
6.2.4 Experiências profissionais e sociais ..... 142
**7 IMPLICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO SISTEMA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CMP ..... 148**
7.1 DIMENSÕES MACRO PROCESSUAIS ..... 148
7.1.1 Dimensão histórico-legal ..... 148
7.1.2 Dimensão sociocultural ..... 155
7.1.3 Dimensão política ..... 160
7.1.4 Dimensão econômica ..... 165

7.1.5 Implicação de cada dimensão macro no processo de aprendizagem em cursos de mestrado profissional ..... 170
7.2 DIMENSÕES MICRO PROCESSUAIS ..... 174
7.2.1 Dimensão ambiente de aprendizagem ..... 175
7.2.2 Dimensão saberes teóricos e metodológicos ..... 182
7.2.3 Dimensão experiências profissionais e sociais ..... 187
7.2.4 Dimensão prática reflexiva ..... 191
7.2.5 Implicação de cada dimensão micro no processo de aprendizagem em CMP ..... 195
7.3 A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS DE ENSINO ATIVAS PARA CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL ..... 199
**8 PERSPECTIVAS PARA A DIFUSÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM PARA CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL ..... 204**
8.1 DIRETRIZES MACRO DE FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL ..... 210
8.2 DIRETRIZES MICRO DE FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL ..... 216
**9 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 223**
9.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS ..... 223
9.2 REFLEXÕES DA PESQUISA E PARA ALÉM DA PESQUISA ..... 226
9.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA ..... 228
9.4 PESQUISAS FUTURAS ..... 228
**REFERÊNCIAS ..... 231**
**APÊNDICE A ..... 245**
**APÊNDICE B ..... 247**
**APÊNDICE C ..... 249**

# 1 INTRODUÇÃO

Os cursos de mestrado profissional (CMP) são um fenômeno relativamente recente na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Foram reconhecidos e institucionalizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes) por meio da Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998). Para sua validação, tomou-se por base o Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação, no qual a educação profissional é abordada como uma necessidade, apontando dentre os motivos fundamentais para instauração do sistema de cursos de pós-graduação "assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores" (BRASIL, 1965).

As décadas de 1990 e de 2000 foram profícuas em discutir o futuro da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especificamente no que diz respeito aos CMP. Várias comissões foram criadas, seminários realizados e documentos foram elaborados para potencializar o desenvolvimento dessa modalidade de pós-graduação. Após dez anos de sua institucionalização, a Portaria nº 17 de 28 de dezembro de 2009 definiu objetivos para os CMP: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora; transferir conhecimento para a sociedade visando o desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação da formação profissional visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações; e contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade das organizações (BRASIL, 2009b).

A despeito de qualquer desconfiança em relação a esta modalidade de mestrado, de maneira geral, houve ampliação significativa da quantidade de cursos, aumento expressivo do número de discentes matriculados e titulados e crescimento do corpo docente (CIRANI et al., 2012). Este aumento também é observado na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, desde a formação dos primeiros mestres profissionais em 1999, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de cursos e de titulados em CMP na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

| Período | 1999 a 2003 | | | | | | 2004 a 2008 | | | | | | 2009 a 2013 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | Total | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | Total |
| CMP | 3 | 3 | 5 | 9 | 13 | 433% | 19 | 20 | 21 | 24 | 24 | 126% | 26 | 29 | 39 | 43 | 49 | 188% |
| Titulados | 32 | 74 | 99 | 261 | 410 | 876 | 487 | 478 | 664 | 665 | 554 | 2848 | 503 | 540 | 572 | 727 | 813 | 3155 |
| % Crescimento | NSA* | 131% | 34% | 164% | 57% | 386% | NSA* | -2% | 39% | 0% | -17% | 21% | NSA* | 7% | 6% | 27% | 12% | 52% |
| % Comparativo | NSA* | | | | | | 225% | | | | | | 11% | | | | | |

*NSA – Não se aplica

Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES), 2015.

Os dados referem-se aos primeiros 15 anos em que se tem registro dos titulados em CMP provenientes de 49 CMP reconhecidos e recomendados pela CAPES até 2013 e que correspondem a 37,4% dos 131 Cursos de Pós-Graduação reconhecidos e recomendados pela CAPES nesta área. Fazendo uma subdivisão em três períodos de cinco anos, tem-se um crescimento acumulado significativo de 225% do número de titulados no segundo período e um crescimento de apenas 11% no terceiro período, o que demonstra uma tendência à estabilização do número de titulados em CMP, apesar do crescimento do número de cursos no mesmo período.

Conforme se observa na Tabela 1, em cada período analisado, os CMP tiveram um crescimento maior do que o aumento do número de titulados nos mesmos períodos, demonstrando que o crescimento de cursos não é proporcional ao aumento do número de titulados.

Apesar deste crescimento, muitas dúvidas ainda prevalecem, especialmente no que diz respeito às diferenças deste tipo de curso em relação aos cursos de mestrado acadêmico (CMA). O *website* da CAPES traz a seguinte explanação:

> O Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de **capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico** e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação (CAPES, 2014, grifo nosso).

A declaração da Capes de que o CMP é voltado para a capacitação profissional e, desta forma, é diferente do CMA, é passível de questionamento, tendo em vista que muitos egressos de CMP ingressam em Cursos de Doutorado. Outros profissionais que possuem experiência no campo decidem realizar um CMP para se habilitar à atuação como docente ou, ainda, professores de Cursos Superiores realizam um CMP a fim de obter o título de mestre, que lhe dá as mesmas prerrogativas de um CMA. Não se estaria, neste caso, criando uma lacuna na formação de docentes, uma vez que o curso não tem por objetivo a formação destes? Assim,

em detrimento de sanar uma lacuna na formação profissional, não se estaria negligenciando o acadêmico?

Contrariamente ao exposto pela Capes em seu *website*, a semelhança entre os dois tipos de curso pode ser percebida a partir da legislação em vigor que afirma que também os CMP permitem ao concluinte tornar-se professor-pesquisador ou atuar na gestão de empresas e tanto o CMA como o CMP capacitam para o doutorado (BRASIL, 2009b).

Em 2012, a coordenação do Seminário de Acompanhamento dos Mestrados Profissionais da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo entendeu que ainda havia dúvidas e lacunas a serem preenchidas nessa modalidade de curso *stricto sensu*, o que tornava oportuno voltar a discutir a essência dos CMP (CAPES, 2012).

Vasconcelos e Vasconcelos (2010) afirmam que, na visão de acadêmicos, o objetivo do mestrado profissional em Administração deve ser voltado para a gestão, e as dissertações desenvolvidas durante o curso devem buscar a proposição de modelos que visem à solução de problemas concretos de gestão de forma a integrar a universidade e as organizações. Em contrapartida, afirmam os autores, o intuito do mestrado acadêmico deve ser proporcionar uma iniciação mais profunda à pesquisa, objetivando a formação de professores e pesquisadores. Assim, as dissertações teriam maior carga teórica e analítica e os estudos críticos teriam mais espaço.

No entanto, para a construção de estudos críticos, não se faz necessária uma aproximação com o campo? E, a partir desta aproximação, o curso de mestrado acadêmico (CMA) também não se integra com as organizações e, por vezes, aponta-lhes soluções para os problemas? Tais questões merecem uma reflexão mais profunda, mas fogem do escopo desta tese.

Outras diferenças entre as duas modalidades de mestrado abrangem a qualificação do corpo docente. Para os mestrados profissionais, este "deve ser composto de doutores, profissionais e técnicos com reconhecida qualificação, atuação e experiência profissional na área proposta" (BRASIL, 2009b), já nos mestrados acadêmicos o corpo docente deve ser composto exclusivamente de professores com o título de doutor.

O Comunicado nº 003/2012 da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo anuncia ainda outra diferença em relação a orientações para novos cursos. Para os mestrados profissionais, "é imprescindível que o curso possua uma clara fonte de financiamento materializada em contratos ou convênios entre a instituição promotora do Programa de pós-graduação e organizações interessadas na formação de seus profissionais ou no financiamento

da formação de futuros profissionais" (BRASIL, 2012). Já para os CMA, a realidade é outra, uma vez que órgãos do governo financiam os cursos por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), da concessão de bolsas para estudantes e bolsas de produtividade e pesquisa para professores.

Em relação ao trabalho apresentado para conclusão do curso de mestrado profissional, segundo o § 3º da Portaria normativa nº 17 (BRASIL, 2009b), este pode ser apresentado em diferentes formatos, indo desde a dissertação, forma mais clássica apresentada na área de Administração, passando pela elaboração de artigos, casos e relatos técnicos, até relatórios de pesquisa, dentre outros, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes. Por sua vez, nos cursos de mestrado acadêmico, os trabalhos finais são exclusivamente dissertações, as quais, para Mattos (1997), são um rito de iniciação ou de promoção na hierarquia do grupo (comunidade acadêmica) para o qual se escreve um texto cumprindo certas exigências na maneira de fazê-lo, sem que haja, no entanto, uma estrita padronização.

Não parece também estar claro para as instituições ofertantes dos CMP qual deveria ser o perfil de alunos desta modalidade. Em pesquisa realizada pela autora desta tese nos *sites* das instituições ofertantes de CMP, foi possível constatar que apenas algumas explicitam que a seleção priorizará profissionais que exerçam funções gerenciais e um pequeno número de programas caracterizam o seu público como aquele de profissionais atuantes nas organizações.

Em função da alta institucionalização dos CMA, há uma tendência à reprodução mimética das práticas adotadas por esta modalidade de curso em detrimento da proposta principal dos CMP. Melo (2002) realizou um estudo sobre a origem e institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* profissional e concluiu que os CMP se encontravam, na ocasião, formando uma identidade própria e que, desta forma, ainda havia muito a ser feito para que esta modalidade conquistasse legitimação e consolidação institucional.

A Capes, enquanto instituição reguladora, tem se esforçado para esclarecer as diferenças entre as duas modalidades de cursos, o que pode ser constatado pela publicação de várias portarias e documentos desde 1995, pelos seminários ocorridos no âmbito da instituição, pela criação do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, pela constante atualização do documento de área da Capes para as avaliações trienais e que, a partir do período 2013-2016 passaram a ser quadrienais, bem como pelo esforço isolado de diversos docentes que vivenciam o curso de mestrado profissional e/ou publicam a respeito dele para esclarecer à comunidade

acadêmica e ao público em geral suas especificidades e objetivos (FISCHER, 2003, 2010; MENANDRO, 2010; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

Tendo em vista as semelhanças e diferenças apontadas entre os cursos de mestrado profissional e os cursos de mestrado acadêmico e a construção da identidade do CMP instituindo-se, especialmente, a partir dessas diferenças, pergunta-se: qual é a finalidade de um CMA? Embora esta modalidade seja legitimada pela comunidade acadêmica, as inúmeras caracterizações dos CMP como lócus de pesquisa aplicada, de ligação com a prática e de atuação no campo, suscitam um questionamento em relação à própria identidade do CMA, questionamento este que suscita investigações que vão além deste trabalho.

A partir de todas as dificuldades expostas em se diferenciar os CMP dos CMA, da própria dificuldade em se conceber uma nova modalidade de curso de mestrado com viés profissional, das dúvidas que ainda pairam sobre a presença de professores não doutores em cursos de mestrado profissional, das dificuldades em se construir um trabalho de conclusão de curso diferenciado do CMA e, ao se pensar, especificamente, no curso de Administração, a pesquisadora realizou diversas leituras de textos (empíricos e teóricos) que retratavam os CMP e percebeu que os artigos geralmente iam de um extremo a outro, ora os elogiando, ora apontando apenas as suas falhas. Além disso, realizou leituras da legislação vigente, o que foi determinante para conhecer os objetivos traçados pela Capes e pela área de avaliação de Administração, Ciências Contábeis e Turismo para os CMP em Administração.

Assim, por meio do estudo teórico do campo, foi possível levantar quatro categorias que podem contribuir para uma maior compreensão sobre a dinâmica da constituição e do funcionamento dos CMP: Diferenças entre CMP e CMA, Surgimento dos CMP, Trabalho de Conclusão de Curso e Corpo Docente. No entanto, apenas o levantamento de categorias teóricas é insuficiente para compreender o fenômeno dos CMP. Desta forma, a autora resolveu realizar um estudo exploratório com pessoas envolvidas com os CMP para promover uma aproximação com o campo por meio da realização de entrevistas com professores, coordenadores e ex-coordenadores. Tal decisão vai de encontro ao que Faria (2014) denominou de pesquisa tradicional, dita cumulativa, que parte de uma teoria para a elaboração de pressupostos ou hipóteses e só então entra em campo para realizar a coleta de dados.

A ausência de revisão da literatura antes de ir a campo já é abordada por pesquisadores qualitativos, mas ainda de forma bastante tímida. Assim, em função da natureza dinâmica e complexa do campo de estudos, não foi possível realizar a pesquisa de forma direta e simples e a construção do método de pesquisa se pautou pela necessidade da pesquisadora em estabelecer

várias etapas para a pesquisa empírica, iniciando pelo método menos estruturado – a pesquisa exploratória.

Após aplicação e análise das entrevistas, as categorias teóricas decorrentes da pesquisa de campo possibilitaram o estabelecimento de quatro dimensões macro processuais: histórico-legal, sociocultural, política e econômica.

Os resultados desta pesquisa resultaram na publicação do artigo intitulado "A trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: uma abordagem dinâmica e multidimensional" apresentado no EnANPAD 2014 (BISPO, 2014).

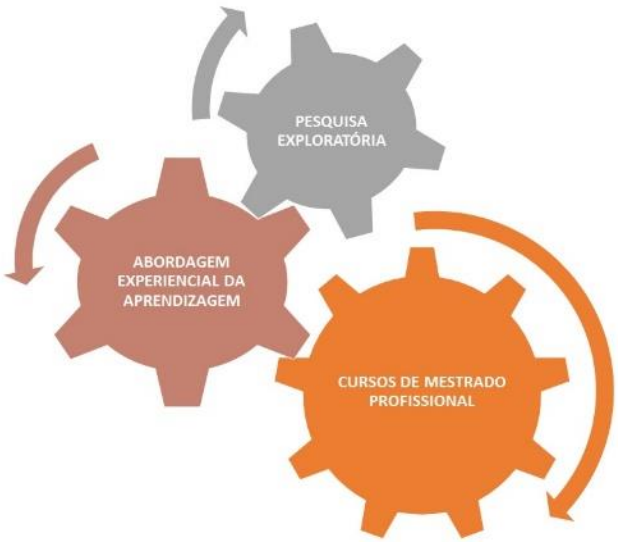
Desta forma, a amplitude de possibilidades apresentada no contexto dos CMP motivou a exploração de seus métodos de ensino-aprendizagem e ainda a proposição de um sistema de aprendizagem que possa diferenciá-lo dos CMA, inclusive com possibilidade de colaborar para a criação de uma identidade própria. A partir do delineamento das dimensões, foi possível definir a abordagem teórica que iria apoiar a proposição de um sistema de aprendizagem, sendo escolhida a abordagem experiencial, por contemplar diversos elementos que foram identificados a partir da pesquisa exploratória.

A utilização da abordagem experiencial em CMP pode colaborar na potencialização dos processos de aprendizagem dos alunos a partir da articulação entre teoria e prática, fazendo com que adquiram ou ampliem sua capacidade de entender a realidade do campo e pensar soluções inovadoras para transformá-la. Mintzberg e Gosling (2003), quando avaliaram os seis primeiros anos de experiência do *International Masters Program in Practicing Management*, afirmaram que as aulas de educação em gestão deveriam ocorrer em ambientes onde os alunos reflitam profundamente sobre sua experiência. Além disso, a necessidade de mudanças no processo de formação de alunos-profissionais é visível na atualidade, conforme apontam Vasconcelos et al. (2013) em pesquisa realizada em uma Escola de Negócios brasileira. Segundo os autores, há uma transição em curso e o papel gerencial hoje extrapola as funções administrativas típicas, como planejamento, organização, liderança e controle, e chega ao campo da influência, da adaptação a diferentes contextos, da imprevisibilidade, entre outros.

Diante destas constatações, ficou evidente a necessidade de se pensar em alternativas para potencializar o processo de aprendizagem em CMP, o que pode ser feito a partir da utilização de uma abordagem experiencial a qual suscita dimensões para um sistema de aprendizagem. Neste ínterim, a partir dos elementos identificados na pesquisa exploratória, aliados às leituras e reflexões sobre a abordagem experiencial da aprendizagem, foram delimitadas quatro dimensões micro processuais para a composição do sistema de

aprendizagem: ambiente de aprendizagem, prática reflexiva, saberes teóricos e metodológicos e experiências profissionais e sociais.

Figura 1 - Delineamento inicial da tese




Fonte: Elaboração própria, 2014.

Assim, a intenção desta tese é propor um sistema de aprendizagem para cursos de mestrado profissional, composto por dimensões macro e micro processuais e apoiado na abordagem experiencial a fim de auxiliar os cursos e programas na elaboração de seus currículos e a formação de mestres profissionais cujo perfil atenda os objetivos expressos pela legislação vigente. Conforme Fischer (2005, p. 24), "a aprendizagem pela experiência, pela prática ou a partir das práticas está no centro das discussões na formação de gestores, entre outros profissionais".

Diversos trabalhos já foram realizados em torno da temática do desenvolvimento e da educação gerencial. Por exemplo, Roglio (2006) desenvolveu uma pesquisa com executivos americanos que frequentavam uma das cinco melhores Escolas de Negócio do mundo a fim de apontar uma alternativa para orientar processos de tomada de decisão dos executivos. Para tanto, a autora apresenta um conceito de prática reflexiva e como esta se relaciona com as decisões do executivo, além de analisar a importância da troca de experiências para o desenvolvimento desta prática. Os resultados do estudo indicaram que o processo de compartilhamento de experiências é essencial para um desenvolvimento bem-sucedido de executivos reflexivos em programas de MBA.

No Brasil, a análise realizada por Ruas e Comini (2007) em programas de pós-graduação em formação gerencial revelou que o currículo e os métodos pedagógicos empregados nesses cursos não estão adequadamente relacionados com as condições do ambiente profissional dos alunos. A pesquisa apontou que uma das considerações mais frequentes foi a demanda por maior aproximação entre os conteúdos e atividades de aula e a experiência profissional dos participantes a fim de que o curso possibilite a mobilização e o desenvolvimento de competências.

Como pode ser observado nos trabalhos mencionados de Roglio (2006) e Ruas e Comini (2007), uma abordagem baseada na experiência fornece aos gerentes e "líderes" oportunidades de desenvolvimento a partir de sua experiência profissional. Refletir sobre o processo social e político de liderança e sobre a forma como ela evolui em diferentes contextos faz com que a abordagem experiencial ofereça possibilidades de aprendizado quando dá sentido a situações passadas ou mesmo examina experiências atuais por meio de diferentes atividades. Desta forma, a abordagem experiencial não só apresenta a oportunidade de explorar e avaliar diferentes formas de ser e de agir, mas sua natureza potencialmente participativa reflete uma interpretação menos hierárquica de liderança e de organização, assumindo que as abordagens experienciais de aprendizagem se baseiam em princípios democráticos apoiados por esquemas interpretativos que iluminam processos sociais e políticos, bem como processos individuais (REYNOLDS, 2009).

Frequentemente, as teorias da aprendizagem são concebidas de forma isolada umas das outras. A grande força da aprendizagem experiencial é que ela fornece uma filosofia subjacente que atua como um segmento de ingresso para muitas teorias de aprendizagem em um todo mais unificado (BEARD; WILSON 2006). O propósito das teorias da aprendizagem mediadas pela experiência não é o de se assumirem como alternativas às teorias behavioristas ou cognitivistas, mas seguir uma perspectiva holística da aprendizagem, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento (ALMEIDA, 2007). Usher (2009) afirma que a aprendizagem experiencial tem se tornado central tanto para a teoria quanto para a prática da educação.

De acordo com Amaral (2014), apenas apreender os fundamentos teóricos sobre gestão vistos em cursos de graduação não é suficiente para mobilizar o desenvolvimento das competências profissionais requeridas pelas organizações e, sendo assim, faz-se necessário compreender a dinâmica do processo de aprendizagem dos indivíduos que frequentam cursos de mestrado profissional.

Desse modo, é preciso repensar a formação de um mestre profissional de forma a torná-la mais aderente a sua concepção e as suas singularidades. Para isto, esta tese inova conceitualmente pela estruturação de um sistema de aprendizagem para cursos de mestrado profissional balizado pela aprendizagem experiencial e, a partir desta proposição, contribui para a melhoria dos processos de aprendizagem destes cursos.

Assim, esta tese busca elucidar a seguinte questão de pesquisa: **Qual a configuração de um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial para a formação de mestres profissionais em Administração?**

Logo, o objetivo geral desta tese é propor um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial a fim de contribuir com a formação de mestres profissionais em Administração. Para responder o problema de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) delimitar as dimensões que integram um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional em Administração; b) identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de cursos de mestrado profissional em Administração do Brasil; c) compreender as implicações de cada uma das dimensões propostas para o processo de formação de mestres a partir da percepção dos coordenadores e ex-coordenadores destes cursos; e d) identificar a importância de metodologias de ensino ativas para cursos de mestrado profissional.

Na próxima seção, apresenta-se a justificativa para o desenvolvimento desta proposta de tese.

## 1.1 JUSTIFICATIVA DA TESE

A pós-graduação brasileira, a partir do Parecer n. 977 de 1965, foi inicialmente estruturada em torno de dois eixos: acadêmico e profissional. No entanto, o eixo acadêmico teve maior aceitação e consequente expansão em detrimento ao eixo profissional. Com a retomada da discussão sobre a educação profissional, em 1995, é regulamentado o curso de mestrado profissional, considerado como uma estratégia de formação para setores tidos como não acadêmicos. No entanto, este novo movimento da pós-graduação se depara com um CMA já profundamente institucionalizado, o que dificulta o processo de institucionalização do CMP, que passa a ser rejeitado por algumas áreas e com dificuldade de ser reconhecido e valorizado por outras (FISCHER, 2010).

Apesar do exposto, os CMP têm obtido um crescimento expressivo na pós-graduação brasileira desde sua regulamentação (Cf. Tabela 1). Assim, o primeiro pressuposto desta tese é de que os CMP devem ser vistos como espaço de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005) para a formação e desenvolvimento profissional. No entanto, por um lado, os CMP ainda são confundidos pelo público em geral com cursos de especialização (MBAs) e, por outro lado, são constantemente comparados com a modalidade acadêmica, tida como tradicional.

Esse contexto de avanços delimita um processo em que a identidade do CMP é construída a partir do Outro – MBA e CMA, seja opondo-se a um curso mais flexível e pouco regulamentado, como o MBA, seja ampliando-se no momento em que ultrapassa os muros acadêmicos para ir ao encontro da sociedade de organizações, em contraste com o CMA. Segundo Bauman (2005, p.91), a emergência de uma identidade ocorre em função da "crise do pertencimento", uma ruptura moderna com as identidades e comunidades. "Selecionar os meios necessários para conseguir uma identidade alternativa de sua escolha não é mais o problema, [...] o verdadeiro problema e atualmente a maior preocupação é a incerteza oposta: qual das identidades alternativas e, tendo escolhido uma, por quanto tempo se apegar a ela?" (BAUMAN, 2005). Nessa crise de pertencimento, o CMP não se enquadra na categoria do CMA, nem tampouco na categoria do MBA e, desta forma, precisa encontrar sua própria identidade. Tem-se, assim, o segundo e o terceiro pressupostos desta tese: apesar dos esforços empreendidos por professores, coordenadores e pela Capes para diferenciar o CMA e os cursos de MBA do CMP, tal diferenciação ainda não está clara e se faz urgente e necessária; ainda, falta de clareza na delimitação entre as modalidades de cursos de pós-graduação dificulta a construção da identidade do CMP no Brasil. Essa identidade é ainda prejudicada porque a forma como a aprendizagem é difundida é similar nos dois cursos: CMA e CMP. Nesse sentido, a introdução de uma abordagem experiencial pode potencializar os processos de aprendizagem em CMP e contribuir para a formação de mestres profissionais em Administração, facilitando a construção de uma identidade própria.

Apesar do crescimento do número de CMP, foi possível constatar que os trabalhos desenvolvidos sobre este ora o utilizam como objeto de pesquisa, ora como campo de pesquisa, o que é o caso desta tese, mas ainda existe uma lacuna quando o tema é o processo de aprendizagem nestes tipos de curso, o que justifica o estudo proposto.

Para avaliar o nível de desenvolvimento da pesquisa sobre o CMP enquanto campo de pesquisa, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes e foram identificados apenas cinco trabalhos na área de Administração, sendo três dissertações e duas

teses. A dissertação de Santos (2011) analisou os motivos expressos pelos alunos egressos do CMP em Administração para a escolha do curso e o grau de satisfação a essas expectativas. Miranda (2012) investigou a opinião dos gestores organizacionais quanto aos resultados do investimento realizado para a qualificação de seus colaboradores no CMP e Rosário (2012) analisou os *gaps* de competências entre as percepções do mercado (aferida através de consultores), dos docentes e dos discentes dos CMP em Administração acerca da demanda do mercado por competências.

Os dois trabalhos de tese abordaram o tema da avaliação. Brazileiro (2012) buscou analisar possíveis indicadores de impacto de CMP a partir de uma lógica multidimensional e negociada e apresentou contribuições à sistemática de avaliação dos CMP. Já Souza (2013) avaliou o impacto de um único CMP no desempenho e na inserção profissional dos egressos do Curso de Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (MMDGS) da UFBA.

Além das teses e dissertações, os artigos disponíveis em periódicos e que envolviam os mestrados profissionais brasileiros também foram avaliados. Os artigos apontam que as pesquisas ainda procuram entender os impactos do CMP sobre seus egressos, bem como a atuação, a trajetória e os ganhos sociais desses após a conclusão do curso (TEIXEIRA et al., 2008; NEPOMUCENO; COSTA, 2012; MACIEL; NOGUEIRA, 2012; PAIXÃO, 2014; PAIXÃO et al., 2015). Os resultados dos estudos indicam que os egressos são pessoas realizadas e com ganhos positivos na carreira e na vida pessoal, além de ganhos científicos.

Alguns artigos apresentam as características do CMP, investigam sua origem e desenvolvimento e a busca pela diferenciação em relação ao CMA (MELO; OLIVEIRA, 2005; TAKAHASHI et al., 2010; PAIXÃO; BRUNI, 2013). Os resultados apontam que existe uma busca de diferenciação e que o CMP se encontra em construção. Também revelam a existência de um contexto normativo em torno dos CMP, o que, nesta tese, foi denominado de dimensão Histórico-legal.

Já o trabalho desenvolvido por Campanário et al. (2009) teve um caráter mais pragmático e objetivou conceber e desenvolver um curso de CMP sob a ótica da teoria e das técnicas do gerenciamento de projetos, apresentando como resultado final a aprovação de um projeto de CMP junto à Capes.

A identidade do CMP também foi investigada e considerada um espaço fundamental no contexto de formação dos gestores. Em relação ao contexto de formação, os alunos dos cursos de CMP valorizam as experiências profissionais diversas (RUAS, 2003). No entanto, enxergam

em segundo plano a qualificação para a atuação no mercado (GIULIANI, 2010) quando este deveria ser seu principal objetivo, de acordo com as diretrizes traçadas pela Capes para esta modalidade de curso. Os resultados do estudo de Andrade et al. (2004) apontam que a busca por uma identidade para o curso investigado passa pela construção coletiva de sua concepção pedagógica mediante a renovação contínua das práticas do seu corpo docente. A análise desses estudos suscita que a necessidade de formação de uma identidade para o CMP é urgente e, para viabilizá-la, é preciso ir além de diferenciá-lo dos seus antecedentes – MBA e CMA, foco central de diversos trabalhos teóricos (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; FISCHER, 2005; RIBEIRO, 2005) publicados quando o CMP completou 10 anos de sua criação em 2005.

Dois eventos marcaram esta época: o Seminário promovido pela Capes em 2005 intitulado "Para além da academia – a pós-graduação contribuindo para a sociedade" e a avaliação trienal dos mestrados profissionais que, a partir do triênio 2004-2006, passou a ser realizada em separado do mestrado acadêmico. Desta forma, entende-se que o interesse pelo fenômeno se deu não apenas por questões teóricas ou ideológicas fomentadas por discussões ocorridas por meio de seminários e reuniões que já vinham acontecendo desde 1999, mas também por questões práticas, já que a avaliação passaria a ser realizada em separado.

Percebe-se que há um potencial para o desenvolvimento de estudos sobre os CMP, o que caracteriza essa modalidade de curso como um campo de pesquisa que precisa ser explorado. O impacto dos CMP na pós-graduação brasileira não pode ser relegado a um segundo plano, pois a institucionalização de sua identidade é necessária e urgente. A busca de um sistema de ensino-aprendizagem que pode fazer uso da teoria e dos métodos desenvolvidos no CMA, mas focalizar maior articulação teoria-prática por meio da vivência de experiências e balizadas pela reflexão, apoiará a formação mais consistente de mestres profissionais em Administração. Desta forma, esta tese avança para a reflexão sobre os CMP a partir de sua contribuição teórica, social e prática.

A contribuição teórica emerge a partir da compreensão dos atores sociais que atuam em CMP (professores, coordenadores e instituição reguladora – Capes) com o propósito de delimitar dimensões de um sistema de aprendizagem para esse tipo de curso que envolva o contexto de aprendizagem e seus determinantes legais, sociais, políticos, econômicos, culturais, e históricos, a partir de um olhar de caráter dinâmico, complexo e multidimensional, abordado por meio de quatro dimensões macro processuais que envolvem os CMP e precisam ser consideradas ao se trabalhar o processo de aprendizagem: histórico-legal, política, econômica e sociocultural.

Além das dimensões macro processuais, o sistema de aprendizagem proposto também envolve quatro dimensões micro processuais que se pautam sobre os saberes teóricos e metodológicos, as experiências sociais e profissionais de discentes e docentes e o desenvolvimento da capacidade reflexiva por meio de processos de aprendizagem balizados por um conjunto de práticas de ensino e de pesquisa aplicada orientadas para o contexto da ação e o ambiente de aprendizagem. A relevância teórica envolve, assim, a proposição de um sistema de aprendizagem que pode fomentar o desenvolvimento da formação do aluno de CMP a partir da consideração das dimensões propostas. Deste modo, esta tese gera uma contribuição teórica incremental, o que, para Corley e Giola (2011), é útil tanto para a ciência quanto para a prática.

A relevância social se dá na medida em que o crescimento dos CMP na pós-graduação brasileira ocorre a partir de uma demanda da sociedade, a qual necessita, por parte dos órgãos públicos, aprimorar os servidores e, por parte das empresas, capacitar os seus funcionários através de uma pós-graduação de alto nível, em um momento em que as especializações não dão mais conta desta demanda. Assim, o sistema de aprendizagem proposto nesta tese pretende contribuir para que os CMP avancem nesse processo de qualificação profissional, formando mestres com um perfil claramente distinto daqueles que são formados no CMA, auxiliando na consolidação de sua identidade a partir do processo de formação daqueles que o fazem.

A contribuição do sistema de aprendizagem proposto pode auxiliar na elaboração de novos programas ou CMP ou mesmo auxiliar os já existentes a encontrarem sua diferenciação em relação ao CMA e, ainda, a melhorar seu processo de formação a partir da reelaboração de seus currículos, bem como a alteração nos processos de formação pela utilização mais eficaz das experiências profissionais e sociais dos alunos-profissionais, bem como do desenvolvimento da prática reflexiva. Esses aspectos revelam a contribuição prática desta tese e, além disso, que ela apresenta uma contribuição para a Administração e Sociedade[1], uma vez que realiza um estudo que tem como intenção prioritária desenvolver conhecimentos de administração voltados ao interesse social.

Para potencializar os vínculos entre teoria, prática e sociedade por meio da proposição de um sistema de aprendizagem, a abordagem teórica adotada foi a aprendizagem experiencial, que vem sendo utilizada como rota alternativa à abordagem tradicional em diversos trabalhos, a exemplo das teses desenvolvidas por Schmitz (2013) e Krakauer (2014), em que os autores utilizaram a aprendizagem experiencial para estudar o ensino de disciplinas específicas do curso de administração como a de gerenciamento de projetos e a de empreendedorismo,

[1] A Administração e Sociedade é a área de Concentração do Doutorado em Administração do PPGA/UFPB.

respectivamente. Ambos avaliaram como positiva a utilização desta abordagem para o desenvolvimento de competências requeridas ao administrador, sendo reconhecida como um caminho para lidar com a complexidade da educação superior.

Os autores que balizam esta proposta e que adotam a abordagem experiencial da aprendizagem partem da discussão sobre educação e experiência realizada por John Dewey (1938) e de autores que consideram toda a aprendizagem como advinda da experiência como Jarvis (1987), Boad e Miller (1996), Fenwick (2003), entre outros. Além disso, considera-se que a aprendizagem experiencial inclui o pensamento cognitivista e individual de Kolb (1984), os espaços de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005, 2009), os aspectos sociais e políticos propostos por Reynolds (2009), além de estar associada aos aspectos culturais da aprendizagem (USHER, 2009).

A aprendizagem experiencial também advém de diversas perspectivas: situada, psicoanalítica, ecológica/ambiental, cultural crítica e construtivista (FENWICK, 2003). Nesta tese, a orientação epistemológica parte do princípio de que a aprendizagem experiencial a ser adotada em CMP tem uma concepção construtivista, ou seja, entende que a aprendizagem é construída a partir de experiências significativas vivenciadas ao longo do curso e da própria vida do indivíduo. A concepção construtivista concebe a aprendizagem como baseada no sentido que as pessoas dão as suas experiências, sendo fundamental para entender a teoria e a prática na aprendizagem de adultos (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Então, a abordagem construtivista no contexto dos CMP vai contribuir, principalmente, no que tange à utilização da prática reflexiva e de um ambiente adequado de aprendizagem, para que as experiências vivenciadas pelos alunos-profissionais e adultos que frequentam tais cursos não sejam incipientes e, pelo contrário, possam ser mobilizadas para o desenvolvimento de profissionais mais qualificados.

Pimentel (2007) concebe a aprendizagem experiencial como aquela que aponta a interdependência entre características internas do aprendiz e circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento pessoal e social. Para a autora, a aprendizagem é individual na medida em que toda ação educativa é uma libertação de forças, tendências e impulsos existentes no indivíduo. Em contrapartida, toda educação é social, conquistada com base em um modo de agir comum. Esta é a visão da aprendizagem experiencial adotada nesta tese, compreendendo que a aprendizagem é composta por elementos moderadores individuais, como a cognição e o comportamento, e elementos moderadores coletivos, como os componentes sociais, políticos,

culturais e ambientais e, ainda, pela reflexão como um elemento facilitador da aprendizagem que atua tanto no nível individual quanto no coletivo.

Com isso, percebe-se que o processo de formação nos cursos de mestrado profissional na área de Administração no Brasil está arraigado em uma tradição acadêmica da pós-graduação e, apesar dos avanços e esforços de diferenciação, ainda se encontra em processo de construção. Assim, esta tese avança nas pesquisas teóricas e empíricas realizadas sobre os cursos de mestrado profissional, especificamente na área de Administração.

## 1.2 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado em nove capítulos. O primeiro capítulo compreende a introdução, que apresenta a contextualização do tema e problema, os objetivos do estudo, sua justificativa e relevância.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico empreendido na pesquisa, que consiste na descrição da abordagem metodológica utilizada, do processo de investigação e da coleta dos dados com os diversos atores investigados: professores, coordenadores e ex-coordenadores de cursos de mestrado profissional, bem como membros da Capes, além de esclarecer o processo de análise dos dados.

O terceiro capítulo retrata o marco teórico-conceitual do trabalho, o qual serviu de base à investigação da temática. Assim, o capítulo é composto por três seções: a primeira aborda as bases da aprendizagem experiencial; a segunda destaca as características, perspectivas e métodos da aprendizagem experiencial; e a terceira trata das implicações da aprendizagem experiencial na formação de mestres profissionais.

O quarto capítulo aborda aspectos teóricos e empíricos que caracterizam a inovação teórico-conceitual desta tese. Nele, é apresentada a proposição do sistema de aprendizagem e as oito dimensões que o compõem.

O capítulo cinco apresenta a análise da primeira etapa empírica desta pesquisa, a fase exploratória desenvolvida a partir de entrevista semiestruturada com professores, coordenadores e ex-coordenadores de CMP, além de membros da Capes, a fim de identificar a trajetória dos CMP no Brasil, que subsidiou a delimitação das dimensões macro do sistema de aprendizagem proposto.

No sexto capítulo, é retratada a fase descritiva da tese, a qual foi obtida a partir da aplicação on-line de um questionário aberto.

O capítulo sete apresenta o resultado das implicações das dimensões macro e micro processuais no processo de formação de mestres profissionais. Esta terceira fase empírica foi obtida a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores de CMP que alcançaram conceitos 4 ou 5 na avaliação trienal 2010-2012 da Capes.

O capítulo oito apresenta as diretrizes de formação do mestre profissional e no capítulo nove são expostas as considerações finais, bem como apresentadas as limitações e recomendações para futuras pesquisas.

# 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo objetiva apresentar o percurso metodológico adotado, cuja decisão depende das questões que vão ser estudadas e do contexto da pesquisa (MAXWELL, 2013). Desta forma, o capítulo inicia fazendo a apresentação da questão e dos objetivos que nortearam esta pesquisa. Em seguida, discute a escolha pela abordagem qualitativa e, por fim, apresenta o *design* da pesquisa com a descrição das três fases realizadas: 1) Etapa preliminar e exploratória; 2) Etapa de descrição do processo de formação de mestres profissionais; e 3) Etapa de análise do sistema de aprendizagem proposto.

## 2.1 OBJETIVOS E NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou elucidar a seguinte questão: **Qual a configuração de um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial para a formação de mestres profissionais em Administração?**

Logo, o objetivo geral desta tese foi propor um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial para a formação de mestres profissionais em Administração. A fim de responder o problema de pesquisa, alguns objetivos específicos foram traçados:

a) delimitar as dimensões que integram um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional em Administração;

b) identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de cursos de mestrado profissional em Administração do Brasil;

c) compreender as implicações de cada uma das dimensões propostas para o processo de formação de mestres a partir da percepção dos coordenadores e ex-coordenadores destes cursos; e

d) identificar a importância de metodologias de ensino ativas para cursos de mestrado profissional.

Para atender ao objetivo principal, foi construído um percurso metodológico apoiado na abordagem de natureza qualitativa de pesquisa, tendo em vista que esta abordagem representa formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos que permitem ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias e/ou teorias como formas de descrever e explicar as questões sociais (FLICK, 2009).

A pesquisa de caráter qualitativo é considerada como um conceito "guarda-chuva" que abrange várias técnicas interpretativas capazes de descrever, decodificar, traduzir e, de certa forma, buscar entender o significado, e não a frequência, de fenômenos mais ou menos naturais que ocorrem no mundo social (MERRIAM, 2009).

Por outro lado, mesmo que a natureza do conhecimento sobre o fenômeno investigado seja advinda de um paradigma epistemológico interpretativista, as técnicas adotadas não ficaram presas em abordagens qualitativas. Tal opção vai ao encontro de Soares e Castro (2012), para quem, apesar de não ser possível uma desvinculação dos planos ontológico e epistemológico na prática da pesquisa sem que esta sofra algum tipo de distorção, nos planos epistemológico e metodológico pode haver um maior deslocamento e mais flexibilidade na passagem de um plano a outro, levando ao enriquecimento da pesquisa.

Assim, apesar de se apoiar no paradigma interpretativista, em função da natureza dinâmica e complexa do campo de estudo, não foi possível realizar a pesquisa de forma direta e simples e a construção do método se pautou em técnicas predominantemente qualitativas, mas também fez uso da técnica quantitativa quando na segunda fase da pesquisa utilizou parte do questionário para caracterizar os respondentes. Com isso, foram estabelecidas várias fases para a pesquisa empírica do fenômeno. Estas, apesar de terem sido realizadas em momentos distintos, são complementares e foram essenciais para o alcance do objetivo desta tese.

Ao considerar que a pesquisa qualitativa desenvolve uma reflexão crítica e um saber acumulado, é preciso que seus pesquisadores não deixem subentendidos os critérios adotados na pesquisa e passíveis de não serem percebidos ou compreendidos. Pelo contrário, é preciso que os pesquisadores adotem critérios e processos de investigação mais explícitos, que possibilitem a compreensão e a replicação do estudo (PAIVA JÚNIOR et al., 2011).

A apresentação detalhada das fases da pesquisa também se pauta pela adoção de critérios de rigor e relevância. Entende-se que o rigor "implica a construção teórica e conceitual cuidadosa e a observância a estritos ditames metodológicos" (MASCARENHAS, ZAMBALDI e MORAES, 2011, p. 266), e a pesquisa rigorosa é aquela que possui "formas e mecanismos que norteiam a realização do trabalho e a elaboração de suas conclusões são claras, apropriadas e resistentes a um processo de crítica franca e aberta" (VASCONCELOS, 2009, p. 5). Além do rigor, necessário à construção do saber científico, esta tese buscou ainda atender a critérios de relevância, os quais, para Vasconcelos (2009), tratam do impacto do conhecimento nas práticas sociais e econômicas.

Para Varadarajan (2003), muitas vezes os critérios de rigor e de relevância são tratados como dicotômicos, porém, muitas vezes, este tratamento dificulta o avanço da ciência. Ciente disso, o pesquisador deve descrever as etapas da pesquisa qualitativa da maneira mais clara possível a fim de que esta possa ser replicada, ratificando, assim, a sua validade.

Para a realização de uma boa pesquisa qualitativa, Creswell (2013) afirma que o pesquisador deve empregar procedimentos rigorosos de coleta e análise de dados e, ainda, deve apresentar os métodos de forma detalhada. Além da explicitação das fases em detalhes, atendendo ao exposto por Vasconcelos (2009), Mascarenhas, Zambaldi e Moraes (2011) e Creswell (2013), este trabalho adotou uma postura baseada nos princípios éticos propostos por Gray (2012) nas três fases da pesquisa, conforme segue:

a) Prevenção de danos aos participantes: alcançado a partir do agendamento das entrevistas, quando foi o caso, de forma a evitar qualquer problema para o respondente, que era o responsável por definir a melhor data e horário para sua participação. Ainda, houve o compromisso da pesquisadora com os princípios de respeito aos respondentes e o encaminhamento de resumo dos resultados do estudo, os quais, acredita-se, serão relevantes para a atuação profissional dos pesquisados; b) Garantia do consentimento informado: nas três fases da pesquisa, a pesquisadora preocupou-se em prover informações suficientes para que os possíveis participantes tivessem elementos de decisão sobre sua participação. Isto foi feito a partir dos e-mails de convite que continham informações sobre a pesquisa e seus objetivos. Na fase três, além dos e-mails, os respondentes receberam slides que explicavam a pesquisa (Apêndice C);

c) Respeito à privacidade dos participantes: não há no trabalho qualquer menção ao nome dos participantes. Nas fases um e três, em que se utilizaram entrevistas como técnica de coleta de dados, aos discursos dos participantes foram atribuídos códigos em lugar de seus nomes, preservando a identidade dos respondentes;

d) Prevenção contra o uso do engano: a pesquisadora foi completamente franca com os respondentes. Estes foram informados de forma clara sobre qual era o objetivo geral da pesquisa, bem como o objetivo específico da fase de que ele havia concordado em participar. Além disso, foram informados do tempo de duração das entrevistas e da finalidade acadêmica dos dados obtidos.

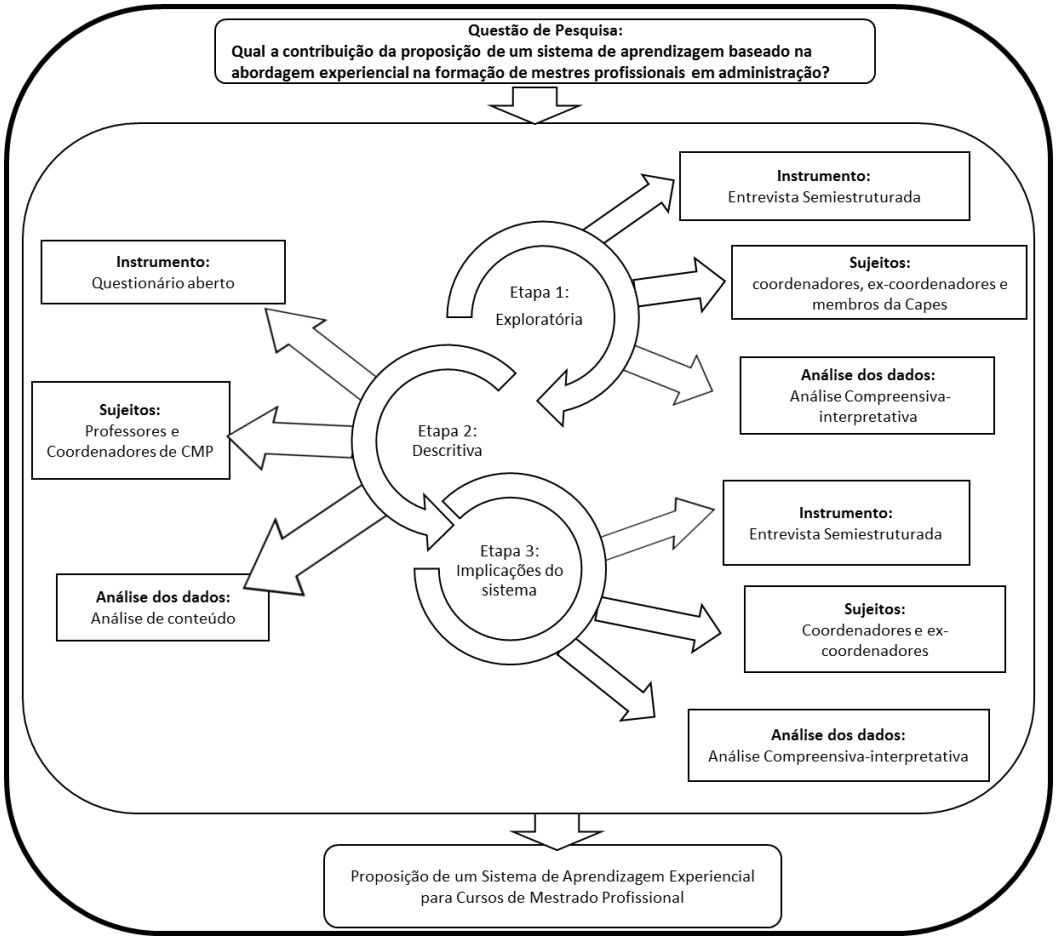
A partir do cumprimento destes princípios, a pesquisadora manteve uma postura ética em todo o ciclo da pesquisa, desde os procedimentos de desenvolvimento e aplicação até a análise e interpretação dos resultados.

As etapas definidas para esta pesquisa são consideradas por Faria (2014, p. 5) como momentos

> distintos e integrados de apropriação do real pelo pensamento a partir do real. Cada momento da pesquisa, é constituído de um conjunto de ações interativas entre o pesquisador e o seu objeto e não há uma sucessão predefinida de eventos tais que de um momento a outro haja uma passagem linear, natural e automática.

O *design* desta pesquisa pode ser visualizado na Figura 2:

Figura 2 - *Design* do processo de pesquisa




Fonte: Elaboração própria, 2014.

Esta tese buscou tratar de questões consideradas importantes para o campo de pesquisa investigado (cursos de mestrado profissional brasileiros), bem como oferecer uma contribuição teórica sobre a abordagem experiencial da aprendizagem. Assim, buscou trazer contribuições teóricas e práticas para o esclarecimento das questões abordadas. Com base no *design* proposto para o processo desta pesquisa, são apresentadas a seguir as três fases que a compõem.

### 2.1.1 Estudo preliminar e etapa exploratória

Antes de adentrar o campo da pesquisa propriamente dito, é importante salientar que esta tese teve início com o estudo teórico preliminar do campo. Nesta fase inicial, a autora buscou se apropriar da construção histórica que levou à criação dos CMP no Brasil, partindo do Parecer Sucupira de 1965 e da legislação que regulamenta estes cursos, especificamente a Portaria nº 17/2009 da Capes. Ainda, realizou a leitura e análise dos artigos teóricos já publicados sobre o tema/campo, grande parte destes concentrados na edição da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) de julho de 2005.

A partir do estudo teórico do campo, foi possível levantar quatro categorias a serem trabalhadas nos CMP, a saber: Diferenças do CMP e CMA, Surgimento dos CMP, Natureza do Trabalho de Conclusão de Curso e Corpo Docente. Dessa forma, a construção inicial da tese ocorreu de forma mais desestruturada, partindo do campo, para só então adentrar os aspectos teórico-conceituais.

Esta construção foge do que Faria (2014) denomina de pesquisa tradicional, pois, para o autor, este tipo de pesquisa é cumulativo, parte de uma teoria para a elaboração de pressupostos ou hipóteses e só então entra em campo para realizar a coleta de dados. A ausência de aspectos conceituais antes de ir a campo é abordada por pesquisadores qualitativos, mas ainda de forma bastante tímida, pois a adoção de tal postura significa a quebra da força paradigmática do positivismo e a busca por um campo científico mais autônomo (MATTOS, 2011; BARBOSA et al., 2013). Minayo (2012) afirma que, na pesquisa qualitativa, é importante se dirigir informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos. Para a autora, o olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo e, a partir da realidade empírica, é preciso imergir na busca de informações previstas ou não no roteiro inicial.

Assim, na primeira fase desta pesquisa, adotou-se o exposto por Flick (2009), para quem a pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las; pelo contrário, os conceitos são desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa.

Destarte, após o levantamento das categorias teóricas supracitadas, a autora realizou a primeira ida ao campo, o que constituiu a primeira fase empírica da tese, denominada de fase

exploratória. A pesquisa exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações, assim como determina quais são os impasses e os bloqueios que podem travar uma pesquisa em grande escala (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

A primeira fase consistiu na aplicação de entrevistas individuais e semiestruturadas (Apêndice A), aplicadas de forma presencial pela pesquisadora entre novembro de 2013 e fevereiro de 2014 com duração média de 40 minutos. As entrevistas foram conduzidas de forma aberta, o que permitiu aos participantes expressassem livremente suas opiniões sobre os temas propostos. Todos os respondentes foram contatados por e-mail e, quando do aceite, eram agendados dia e horário para a entrevista, as quais foram realizadas, por acessibilidade de tempo e recursos, em três capitais: João Pessoa, Recife e Brasília. Apesar da concentração nas três capitais, alguns respondentes eram oriundos do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Santa Catarina.

Nesta fase, a população-alvo da pesquisa foram os coordenadores e ex-coordenadores de CMP, pessoas que já haviam escrito sobre a temática e dirigentes da Capes. *A priori*, em se tratando de uma pesquisa do tipo exploratória, não foi definido o número de indivíduos a serem entrevistados, pois se decidiu realizar a coleta até o momento em que houvesse convergências suficientes para configurar o fenômeno estudado. Assim, foram entrevistados quatro coordenadores e ex-coordenadores de programas e/ou CMP, um professor que possui publicações sobre o fenômeno e três membros da diretoria da Capes. Estas últimas foram consideradas na análise como duas entrevistas, em função de uma delas ter sido realizada simultaneamente com dois servidores, mas não se ter encontrado elementos suficientes para desmembrar as falas destes. Desta forma, a partir destas sete entrevistas, se alcançou a saturação da primeira fase, cujo objetivo foi o de verificar as percepções desta população em relação às categorias levantadas previamente no estudo teórico do campo, o que delimita, de certa forma, a trajetória dos cursos de mestrados profissionais no Brasil.

Após a transcrição na íntegra das sete entrevistas, foi realizada a codificação e análise compreensiva e interpretativa dos discursos, a partir das quais foi possível confirmar as categorias teóricas supracitadas. Para Gibbs (2009), as categorias se definem por meio da relação entre os conceitos e as experiências relatadas pelos entrevistados.

A identificação dos entrevistados nas análises foi feita a partir de códigos. Assim, os quatro coordenadores e ex-coordenadores de CMP e o professor que já publicou sobre a temática foram denominados de E1, E2, E3, E4 e E5. Os membros da Capes foram denominados de G1 e G2.

Após a codificação e análise das categorias em que foram agrupados os discursos dos respondentes, emergiram as dimensões abordadas nesse estudo, as quais foram denominadas de macro processuais, a saber: histórico-legal, sociocultural, política e econômica. As categorias foram então tratadas à luz destas dimensões a partir da análise compreensiva e interpretativa dos discursos (SILVA, 2010).

Em seguida, era necessária a definição de dimensões micro processuais. Estas foram então identificadas a partir de elementos que emergiram da pesquisa exploratória aliados às leituras e reflexões sobre a abordagem experiencial da aprendizagem, que foi a teoria de base adotada nesta tese. Assim, foram delimitadas quatro dimensões micro para a composição do sistema de aprendizagem: ambiente de aprendizagem, prática reflexiva, saberes teóricos e metodológicos, e experiências profissionais e sociais.

### 2.1.2 Etapa de descrição do processo de formação de mestres profissionais

A segunda fase da pesquisa abordou a descrição do processo de formação de mestres profissionais em administração. Para Deslauriers e Kérisit (2008), este tipo de pesquisa é utilizado para descrever uma situação social circunscrita e apresenta o "como" e o "porquê" dos fenômenos. Esta fase objetivou identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de cursos de mestrado profissional em Administração do Brasil. Nela, foram priorizadas as dimensões micro processuais da pesquisa em função de se considerar que estas são compostas por elementos da teoria de base – aprendizagem experiencial – e, portanto, estão mais próximas do processo de formação e aprendizagem dos alunos. Estas dimensões haviam sido levantadas na primeira fase a partir de elementos surgidos da pesquisa exploratória e do levantamento e análise da teoria adotada, mas houve a necessidade de consolidação do levantamento inicial e de verificação da coerência destas dimensões para a formação do mestre profissional.

Para tanto, foi aplicado um questionário aberto com professores e coordenadores de cursos de mestrado profissional em todo o Brasil por meio da utilização do *limesurvey*, uma plataforma on-line que gerencia todo o processo de elaboração do instrumento, acompanhamento da coleta de dados e emissão de relatórios com a base de dados dos respondentes da pesquisa.

As dificuldades da pesquisa on-line são apontadas por Mendes (2009), como a ausência de domínio no uso da internet, a relevância da pesquisa para os entrevistados, o contato com

participantes por meio virtual do início ao fim da pesquisa, e a própria dificuldade para obter contato com os informantes. Contudo, as vantagens desse tipo de pesquisa superam suas dificuldades, conforme Freitas et al. (2004), uma vez que existe a facilidade de divulgação da pesquisa e maior liberdade do respondente para participar dela quando lhe for mais conveniente. Além disso, as informações obtidas por meio deste tipo de pesquisa, através, por exemplo, do *limesurvey*, alimentam uma base de dados num servidor remoto, os quais podem ser acessados a qualquer momento e, desta forma, podem facilitar a análise que será realizada no próprio computador.

A base de dados foi elaborada por meio do acesso aos *sites* dos CMP e/ou das instituições que oferecem essa modalidade de curso. A partir dessa etapa, foi possível levantar 768 potenciais respondentes entre professores e coordenadores de CMP, sem distinção entre professores permanentes, colaboradores e visitantes. O questionário foi enviado por *e-mail* a 651 destes possíveis respondentes dos quais foi possível obter o correio eletrônico, nem sempre disponível nos *sites* das instituições ou no currículo Lattes dos professores.

O questionário foi composto por 18 questões, sendo 11 questões fechadas e de caráter geral e 7 questões abertas relacionadas às dimensões micro propostas para o sistema de aprendizagem. As perguntas de caráter geral objetivaram caracterizar o perfil dos respondentes e delas obtiveram-se 87 respostas (13,4% do total de professores contatados por *e-mail*). As sete questões relacionadas às dimensões micro propostas para o sistema de aprendizagem foram respondidas por 53 pessoas (8,2% do total de professores contatados por *e-mail*).

Após a coleta, as respostas das questões fechadas foram tabuladas com o uso do *Excel* e foi realizada uma análise quantitativa, balizada por procedimentos estatísticos, para caracterizar o perfil dos respondentes. Salienta-se que esse procedimento de análise quantitativo não descaracteriza a abordagem interpretativa do estudo, uma vez que o alcance dos objetivos específicos demandou a delimitação de um percurso metodológico qualitativo. Já as questões abertas foram analisadas seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa por meio da análise de conteúdo. Segundo Bauer (2002), a análise de conteúdo é um método de análise de texto desenvolvido nas Ciências Sociais empíricas. Bardin (2007) a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Assim, para se proceder à análise das questões abertas, foram seguidas as três etapas básicas baseadas em Bardin (2007): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Na pré-análise, foi realizada uma "leitura flutuante" do material coletado a partir da plataforma on-line. Esta leitura foi importante para que as intuições sobre o material aflorassem da pesquisadora. Na sequência, o material coletado foi organizado e as falas significativas começaram a ser selecionadas. Esta foi uma fase mais operacional e de sistematização das ideias a fim de se ter uma visão geral dos dados coletados.

A segunda etapa foi de exploração do material. Dessa forma, as falas foram analisadas de modo mais aprofundado e orientado pelo objetivo da pesquisa, bem como pelo referencial teórico já construído. Nesta etapa, foi realizada a categorização das falas em cada uma das dimensões analisadas. Por se tratar de um questionário, esta categorização ocorreu de maneira simples, já que o instrumento seguia uma ordem de acordo com a dimensão micro processual analisada.

Na etapa final da análise de conteúdo, foram realizados o tratamento e a interpretação dos resultados. Nesse momento, os dados brutos foram sistematizados e agrupados de forma a apresentar o conteúdo pesquisado a partir de características relevantes. Esta etapa foi mais demorada, pois, apesar do questionário seguir uma ordem por dimensão, buscou-se nas falas elementos que as tornavam similares e, ao mesmo tempo, que apresentassem significado relevante para a compreensão do processo de formação de mestres profissionais.

Após estas etapas, o Capítulo 6 foi construído a partir do exposto por Bardin (2007), quando o analista tem a sua disposição resultados significativos para então propor inferências e realizar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Por fim, após análise das respostas obtidas, verificou-se que as dimensões micro processuais propostas no sistema de aprendizagem podem fomentar melhorias no processo de formação de mestres profissionais a depender da maneira como são promovidas nos cursos. Os resultados desta fase forneceram ainda informações contextuais que serviram de base para a construção da terceira fase da pesquisa.

### 2.1.3 Etapa de análise das implicações do sistema de aprendizagem proposto

A terceira etapa da pesquisa foi realizada no intuito de alcançar dois objetivos: a) verificar a implicação das oito dimensões propostas para o sistema de aprendizagem no processo de aprendizagem dos alunos de CMP; b) verificar a utilização de metodologias de ensino ativas e se estas potencializam a aprendizagem de alunos de CMP, na visão de coordenadores e ex-coordenadores desta modalidade de curso.

Esta etapa consistiu na realização de entrevistas individuais e semiestruturadas (Apêndice D) com coordenadores e/ou ex-coordenadores de CMP que possuem conceitos 4 ou 5 atribuídos pela Capes na avaliação trienal realizada em 2013 referente ao período de 2010 a 2012.

A definição do professor a ser entrevistado, seja ele coordenador ou ex-coordenador, levou em consideração o tempo no cargo. Em vários casos, o atual coordenador ocupava o cargo há apenas dois meses, enquanto o anterior havia passado quatro anos. Neste caso, o ex-coordenador era convidado a participar da pesquisa. Os convites foram enviados por *e-mail* e, quando da confirmação de participação, agendavam-se dia e hora para a realização da entrevista, de acordo com a conveniência do participante, e este recebia por *e-mail* alguns *slides* que explicavam a pesquisa, apresentavam as dimensões macro e micro processuais e culminavam com a apresentação do sistema de aprendizagem (Apêndice C).

Assim como ocorreu na primeira etapa da pesquisa, não foi definido previamente o número de indivíduos a serem entrevistados, pois se decidiu realizar a coleta até o momento em que houvesse convergências suficientes para configurar o fenômeno estudado. Nesta pesquisa, a saturação dos dados foi alcançada com oito entrevistas, que tiveram duração média de uma hora.

Os entrevistados foram provenientes de seis estados brasileiros: Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e do Distrito Federal. No momento da pesquisa, realizada entre maio e julho de 2015, cinco estavam atuando como coordenadores e três eram ex-coordenadores de CMP com uma média de 2,5 anos na função.

Das entrevistas realizadas, sete foram feitas por *Skype* e uma entrevista de forma presencial. Apesar da interação face a face ser perdida nas pesquisas realizadas com o apoio da tecnologia, não se considerou que houve perdas significativas em função do meio técnico utilizado, tendo em vista que a interação mediada pelo *Skype* permite aos interagentes o acompanhamento de imagem e voz em tempo real, sendo considerada muito mais rica que uma

entrevista gravada, por telefone ou por *e-mail*. Assim, explorar as múltiplas possibilidades deste meio traz vantagens de várias ordens para a pesquisa científica, como a aproximação de pesquisador e pesquisados dispersos nacional e internacionalmente até a atividade mais diretamente de pesquisa, seja como objeto de investigação ou meio técnico de coleta, sistematização e análise de dados (BRAGA; GASTALDO, 2012).

Assim, a pesquisadora conduziu as entrevistas de modo a compreender as implicações do sistema proposto para o processo de aprendizagem dos alunos de CMP. As entrevistas foram todas gravadas e transcritas na íntegra. Após a transcrição, foram codificadas e analisadas com base na análise compreensiva e interpretativa do discurso (SILVA, 2010). Na primeira etapa, foram realizadas as leituras das transcrições de cada entrevista e a codificação dos discursos como CN.n, em que:

- C: corresponde a coordenador;
- N: corresponde ao número do coordenador, que nesta pesquisa foi de 1 a 8;
- n: corresponde ao número do discurso;

Por exemplo, C1.7 se refere ao coordenador 1 em seu discurso 7.

Após a codificação, foram realizadas leituras e releituras das entrevistas codificadas de modo a realizar o agrupamento dos discursos de acordo com as categorias pré-estabelecidas. As categorias correspondem a cada uma das oito dimensões propostas no sistema de aprendizagem, a interligação entre estas dimensões e a importância das metodologias de ensino experienciais para CMP.

Na última fase, buscou-se entender o significado dos discursos categorizados e, para tanto, foi realizada a interpretação, cujos resultados são apresentados no capítulo sete desta tese.

Esta terceira etapa da pesquisa culminou com a consolidação do sistema de aprendizagem proposto, o qual é apresentado no capítulo oito.

## 2.2 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O objetivo principal desta tese é propor um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial para cursos de mestrado profissional em Administração no Brasil. Desta forma, a partir da conclusão da etapa preliminar e exploratória da pesquisa, apresentada na seção 2.1.1, foi possível propor o sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial com oito dimensões: quatro dimensões macro processuais – histórico-legal, sociocultural, política e econômica – e quatro dimensões micro processuais – ambiente de

aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências sociais e profissionais e prática reflexiva. A proposição do sistema e suas dimensões foi representada na Figura 5, que pode ser visualizada no Capítulo 4.

A segunda fase da pesquisa buscou identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de cursos de mestrado profissional em Administração do Brasil com base nas quatro dimensões micro processuais, tendo em vista que estas haviam emergido com mais força da teoria do que da pesquisa empírica, a qual apenas apontou alguns elementos para construção dessas dimensões. Por conseguinte, a pesquisadora sentiu a necessidade de uma fase empírica que pudesse confirmar esta proposição.

A terceira fase da pesquisa buscou exatamente consolidar esta contribuição teórica. Whetten (2003) afirma que uma contribuição teórica advém de três passos principais: a) identificar os fatores relevantes, verificando sua abrangência e parcimônia; b) verificar como estes fatores estão relacionados e as causalidades entre eles; e c) verificar quais são as dinâmicas psicológicas, econômicas ou sociais que justificam a seleção dos fatores e as relações de causalidade propostas. Assim, a primeira fase da pesquisa identificou os fatores, chamados nesta tese de dimensões, o que, para o autor, corresponde à primeira pergunta que deve ser feita pelo pesquisador quando está construindo a contribuição teórica: O quê?

Os passos dois e três foram cumpridos a partir da segunda fase da pesquisa e, principalmente, da terceira fase, respondendo as questões: Como? Por que?

Para realizar tal proposição e contribuir com o campo de forma teórica, a pesquisa que auxiliou na construção da proposta seguiu os preceitos fundamentais de confiabilidade e validade para a pesquisa de natureza qualitativa.

O fenômeno investigado foram os cursos de mestrado profissional que, assim como outros fenômenos sociais, não é imutável. Desta forma, a pesquisadora atuou na observância da qualidade dos registros, da documentação e da avaliação dos dados, conforme recomenda Flick (2009) para as pesquisas dessa natureza. Nas duas fases que envolveram entrevistas, seguiu-se o preconizado por Godoi e Mattos (2010), ou seja, que a entrevista é uma forma de produção e interpretação da informação através da análise dos discursos, e não um simples registro do que falam os sujeitos. Assim, a confiabilidade foi alcançada a partir da qualidade da codificação das entrevistas, das categorias definidas e das análises realizadas.

Além dos critérios de confiabilidade, também foram observados os critérios de validade da pesquisa qualitativa. Para isto, seguiu-se o que preconiza Flick (2009): os dados passaram pela sensibilidade da pesquisadora junto ao campo, o que foi realizado antes mesmo de qualquer

construção teórica originada da etapa preliminar e exploratória, e foram seguidos os preceitos de transparência durante todo o ciclo da pesquisa, conforme ressaltado a partir da descrição da postura ética seguida pela pesquisadora. Os princípios de confiabilidade e validade da pesquisa ajudaram a pensar a contribuição teórica não a partir da criação da teoria pela teoria, mas com o intuito de que esta tivesse relevância prática.

# 3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Neste capítulo, apresenta-se a abordagem teórica que subsidia a construção do sistema de aprendizagem proposto nesta tese. O capítulo está subdividido em três partes principais: bases da aprendizagem experiencial; abordagens, lentes e perspectivas da aprendizagem experiencial; e as implicações da aprendizagem experiencial na formação do mestre profissional.

## 3.1 BASES DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem é um fenômeno que tem merecido a atenção da comunidade acadêmica e também das organizações nas últimas décadas. Aprender pode ser considerado o maior processo de adaptação humana, pois ocorre em todos os aspectos da vida, indo da escola ao emprego e da infância à idade adulta (ALMEIDA, 2007). Assim, é possível afirmar que as pessoas aprendem ao longo da vida a partir de suas vivências sociais e experiências profissionais. Para Kolb (1997), a experiência cotidiana torna-se o ponto focal da exploração e teste de ideias.

Neste sentido, a teoria da aprendizagem experiencial (TAE) foi elaborada com dois objetivos principais: proporcionar a aprendizagem das especificidades de um tema e fazer o aprendiz descobrir as próprias forças e fraquezas e, a partir delas, tornar-se capaz de aprender com as próprias experiências (KOLB, 1997). Esta teoria apresenta seis proposições (KOLB; KOLB, 2009):

a) a aprendizagem é melhor concebida como um processo do que como resultado. Para melhorar a aprendizagem na educação superior, o foco primário deve ser o engajamento de estudantes em um processo que melhore sua aprendizagem e que forneça *feedback* efetivo de seus esforços;

b) toda aprendizagem é re-aprendizagem. O processo de aprendizagem é facilitado quando integra as crenças e as ideias dos estudantes sobre o que eles estão examinando e testando e ainda pode incluir novas ideias;

c) a aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente contrários de adaptação ao mundo. Conflitos, diferenças e discordâncias são o que dirigem o processo de aprendizagem;

d) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação e não é apenas o resultado da cognição, mas envolve o funcionamento integrado da pessoa, incluindo o pensamento, o sentimento, a percepção e o comportamento;
e) a aprendizagem resulta de uma transação sinérgica entre a pessoa e o ambiente. Padrões estáveis e duradouros da aprendizagem humana surgem de padrões consistentes de transação entre o indivíduo e seu ambiente;
f) a aprendizagem é o processo de criação do conhecimento. A teoria da aprendizagem experiencial propõe uma abordagem construtivista segundo a qual o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aprendiz.

Uma análise das características da TAE indica que ela não é uma abordagem teórica que caracteriza uma aprendizagem passiva ou habitual em que o aluno absorve a *expertise* do professor. A TAE difere do que Freire (1970) denominou de "educação bancária", em que os professores se preocupam apenas em transferir conteúdos, e os alunos, sem nenhuma participação ativa no processo de aprendizagem, apenas buscam absorvê-los. Difere também do que Rogers (1985) chamou de política educacional da "jarra e da caneca", em que se entende que o corpo docente (jarra) possui o conhecimento intelectual e concreto e o estudante (caneca) seria um recipiente passivo à espera do conhecimento.

Beard (2010) corrobora as ideias de Kolb (1984) e afirma que a aprendizagem experiencial tende a ser muito mais ativa do que passiva e, desta forma, envolve as dimensões física, sensorial, emocional, cognitiva e psíquica do indivíduo. Para o autor, uma experiência emergente pode ser uma oportunidade de aprendizagem espontânea, mas também pode ser planejada de forma proativa e enriquecer o processo de aprendizagem através do engajamento das diferentes dimensões nele envolvidas. Assim, a aprendizagem experiencial pode ser utilizada como estratégia deliberada de ensino pelo professor em sala de aula.

Para Kolb (1984), a TAE difere das teorias da aprendizagem comportamental e se afasta dos métodos de educação tradicional. Apesar disto, o autor afirma que a TAE não deve ser vista como uma terceira via alternativa às teorias comportamentais e cognitivas, sugerindo que ela possui uma perspectiva de integração holística da aprendizagem, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento.

De acordo com o autor, existem duas razões para a denominação da aprendizagem de experiencial: a primeira é a sua origem, baseada nos pressupostos e abordagens teóricas de Jonh Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget; e a segunda enfatiza o papel central da experiência no processo de aprendizagem.

As técnicas de pesquisa-ação e o método de laboratório de Lewin foram tomados por base na elaboração da TAE. No modelo proposto por Lewin, a aprendizagem é vista como um processo integrado, composto de um ciclo de quatro estágios, que se inicia a partir da ênfase nas experiências concretas, imediatas, seguida pelos dados e observações daquela experiência. O modelo ainda contempla outros dois estágios: o da formação de conceitos abstratos e generalizações e o de testagem das implicações dos conceitos em novas situações (KOLB, 1984).

Kolb (1984) destaca dois aspectos do modelo de Lewin. O primeiro é a ênfase nas experiências concretas para testar e validar os conceitos abstratos. Para Lewin, a experiência pessoal é o ponto focal do processo de aprendizagem e a partir dela é possível dar significado aos conceitos abstratos. Aqui se percebe a presença das experiências sociais no processo de aprendizagem. O segundo aspecto de destaque são os processos de *feedback*, os quais fornecem a base para um processo contínuo de ação direcionada ao objetivo e à avaliação das consequências destas ações.

O pensamento de Dewey foi também utilizado por Kolb (1984) para apoiar o desenvolvimento da TAE. Dewey (1938) foi um dos primeiros filósofos da educação a colocar ênfase na noção de experiência do século XX e suas ideias foram divulgadas a partir da publicação do livro "Educação e Experiência" em 1938. Foi também Dewey um dos primeiros a ver a educação experiencial como um caminho para revitalizar os currículos universitários e contribuir para mudanças na educação superior (KOLB, 1984; JARVIS, 2006).

Kolb (1984) afirmou que a descrição do processo de aprendizagem de Lewin (1965) é relativamente semelhante ao modelo de Dewey e envolve a observação, o conhecimento e o julgamento. Assim, o filósofo foi fundamental para o que se conhece hoje como aprendizagem experiencial, pois a defendeu como um processo que liga educação, trabalho e desenvolvimento pessoal.

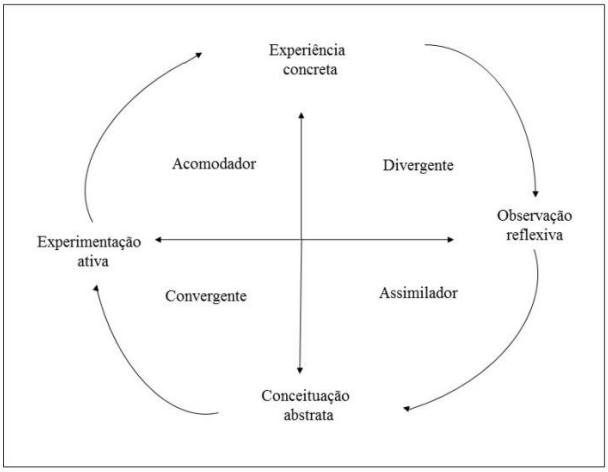
O terceiro modelo adotado por Kolb (1984) é o de Piaget (1978), em que estão presentes as dimensões de experiência e conceito, reflexão e ação, e que entende a aprendizagem como um ciclo de interação entre o indivíduo e o ambiente, similar aos modelos de Lewin e Dewey. De acordo com Kolb (1984), o foco de Piaget era o processo de desenvolvimento cognitivo – a natureza da inteligência e como ela se desenvolve. Neste modelo, o processo de cognição parte do concreto para o abstrato, do ativo para o reflexivo, e está baseado numa contínua transação entre assimilação e acomodação.

Um aspecto comum entre as teorias de Dewey, Piaget e Lewin é que todas consideram que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, não sendo exclusivo ou característico de nenhuma etapa, mas fazendo parte de todas elas (ALMEIDA, 2007). Outro ponto comum entre os modelos apresentados é que eles possuem um caráter dicotômico, pois adotam separadamente o concreto e o abstrato, a reflexão e a ação.

Por outro lado, a teoria da aprendizagem experiencial preconizada por Kolb (1984) apresenta um modelo ilustrado a partir de um ciclo quadrifásico, o qual busca uma aproximação entre quatro tipos de habilidade propostos por ele: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experimentação ativa (EA). Apesar dessa aproximação entre os tipos de habilidades, não se percebe muita diferença entre este modelo e aqueles que lhe deram base (Lewin, Dewey, Piaget), pois o caráter dicotômico ainda prevalece.

No modelo proposto, Kolb (1984) apresenta ainda quatro estilos de aprendizagem, os quais correspondem à combinação dois a dois dos tipos de habilidades. Os estilos de aprendizagem são denominados: convergente, divergente, assimilador e acomodador (KOLB, 1997). Desta forma, uma pessoa com o estilo predominantemente divergente aprende a partir da observação reflexiva e da experiência concreta; as pessoas com estilo assimilador aprendem a partir da observação reflexiva e da conceituação abstrata; o acomodador aprende a partir da experiência concreta e da experimentação ativa; e o convergente aprende a partir da experimentação e da conceituação abstrata. O modelo de Kolb pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Processo de aprendizagem experiencial para Kolb




Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

Desde que foi proposta, a TAE ganhou inúmeros adeptos (FELDER; SALOMAN, 1991; FELDER; SPURLIN, 2005). Grande parte dos autores que desenvolveram inventários de estilos de aprendizagem fundamentaram suas propostas a partir do Inventário dos Estilos de Aprendizagem elaborado por Kolb (1976).

Por outro lado, Beard e Wilson (2006) afirmam que, apesar de seus muitos pontos fortes, a TAE não é imune às críticas, as quais se pautam em três pontos principais: a) a falta de direção atribuída à aprendizagem experiencial, decorrente de uma supervalorização das experiências do aluno em detrimento, inclusive, do próprio currículo; b) a subjetividade da aprendizagem experiencial, baseada apenas nas experiências às quais o aluno é submetido; e c) as limitações que têm sido apresentadas ao ciclo de aprendizagem de Kolb, tendo em vista que este não ilustra o fato de a aprendizagem ser experiencial.

Holman et al. (1997) também teceram críticas em relação à TAE, afirmando que a teoria se insere na tradição da psicologia cognitiva, que negligencia ou vê de forma mecânica os aspectos sociais, históricos e culturais do indivíduo. Para os autores, as interações sociais de uma pessoa são muito importantes para o seu próprio desenvolvimento, bem como do seu pensamento e de sua aprendizagem.

Em relação ao ciclo proposto por Kolb, a principal crítica tecida por Holman et al. (1997) é a de que as quatro fases do ciclo - experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa - são independentes e representam um dualismo, como, por exemplo, a oposição entre experimentação ativa e observação reflexiva. Desta forma, o ciclo de Kolb não avança ou se diferencia em relação aos ciclos propostos por Dewey, Lewin e Piaget.

Ainda, Beard e Wilson (2006) acrescentam que o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb pode ser considerado como uma interpretação minimalista das operações complexas do cérebro e, por conseguinte, seria um tanto limitado ao descrever o processo de aprendizagem. Os autores também afirmam que o que constitui a base da aprendizagem é a argumentação prática consigo mesmo e em colaboração com outras pessoas, reforçando, desta forma, a importância do ambiente e dos relacionamentos sociais para que os processos de aprendizagem ocorram adequadamente.

Alinhado a este pensamento, Reynolds (2009) afirma que a experiência sempre se constituiu a partir das relações sociais. Cada indivíduo, embora único, está posicionado dentro da sociedade ao lado de hierarquias de poder construídas em torno de fatores como classe, casta, raça, sexo, idade e sexualidade. Encontros sociais ocorridos, por exemplo, em uma sala de aula,

são, portanto, mediados dentro dos parâmetros estabelecidos por este contexto social mais amplo. Em 1997, Reynolds já havia tecido uma crítica aos estilos de aprendizagem propostos por Kolb, particularmente sobre a forma na qual estes estilosele predominam dentro do desenvolvimento gerencial.

Keyes (2002) também aponta limitações empíricas e teóricas da TAE, muitas delas baseadas nos autores já citados. O autor argumenta que a TAE descontextualiza o processo de aprendizagem e leva em consideração apenas uma parcela limitada dos muitos fatores que a influenciam. Keyes (2002) se apoia nas críticas de Holman et al. (1997), Vince (1998) e Reynolds (1999), os quais assinalam que a ênfase na experiência individual ocorre à custa dos aspectos psicodinâmicos, sociais e institucionais de aprendizagem. Keyes (2002) apresenta, então, três conjuntos de críticas, as quais ele denomina de sociais, psicodinâmicas e institucionais.

A crítica social se apoia no pensamento de Holman et al. (1997). Segundo ela, a TAE deveria ter maior preocupação com os aspectos sociais da aprendizagem e considerar que a aprendizagem individual não pode ser vista como um processo inseparável da posição sócio-histórica do indivíduo.

A crítica psicodinâmica é embasada em Vince (1998) e Reynolds (1999) e postula que a TAE é limitada por não considerar adequadamente o contexto das relações de poder, além de conferir um status indevido à reflexão retrospectiva. Ainda, consideram que a teoria ignora os processos de aprendizagem "inconsciente" e os mecanismos de defesa que podem inibir o aprendizado, não propondo adequadamente um processo superior de aprendizagem e nem questionando os pressupostos das comunidades de aprendizagem. Reynolds (1999) sugere que a TAE promove uma perspectiva individualizada em grande parte do processo de aprendizagem em detrimento das influências sociais e políticas.

Por fim, a crítica institucional é apoiada no pensamento de Freeman e Stumpf (1980), Hopkins (1993) e Miettinen (1998). Para estes autores, a TAE não possui uma forte posição ou influência institucional necessárias para, de fato, contribuir para o conhecimento codificado e, portanto, a teoria permaneceria impotente para promover qualquer profissão.

Para Keyes (2002), as críticas feitas à TAE, como um todo, sugerem que a ênfase da teoria sobre a centralidade da experiência individual aparece em detrimento dos aspectos psicodinâmicos, sociais e institucionais de aprendizagem. Para o autor, as alternativas incluem a introdução da teoria crítica, da teoria da aprendizagem social, da psicodinâmica, da fenomenologia e, de forma mais radical, o completo boicote institucional da própria TAE.

Quadro 1 - Críticas à abordagem de aprendizagem experiencial

| ABORDAGEM | PROPONENTES | CRÍTICA DA TAE | PROPOSTA DE SOLUÇÃO | LIMITAÇÕES |
|---|---|---|---|---|
| Social | Holman et al. (1997) | Abordagem limitada do processo social | Reconceitualizar com base na teoria construtivista | Erros básicos da natureza dialética da aprendizagem; privilegia conceitos abstratos. |
| Psicodinâmica | Vince (1998); Reynolds (1999) | Lacunas no contexto histórico e reconhecimento as barreiras da aprendizagem | Dar maior ênfase à reflexão, eliminar as barreiras defensivas | Suposição relaxada sobre a dialética e natureza holística da aprendizagem; reflexividade; carece de componente de desenvolvimento |
| Institucional | Freeman e Stumpf (1980); Hopkins (1993); Miettinen (1998) | Não se encaixa perfeitamente em um único paradigma institucional | Interromper o uso; integrar com outras teorias; elaborar uma teoria pura | Baseada na noção modernista da ciência "pura"; ignora a natureza prática e multidisciplinar da aprendizagem gerencial |

Fonte: Elaboração própria a partir de Keyes (2002).

Apesar das muitas limitações e críticas feitas à TAE, conforme apresentado, esta serviu de ponto de partida para diversos outros trabalhos em Aprendizagem Experiencial e, a partir dela, surgiram novas abordagens, lentes e perspectivas que ampliaram o seu escopo de análise. Para Klimoski (2005), o trabalho desenvolvido por Alice e David Kolb tem fornecido uma exemplar contribuição para o campo educacional graças ao avanço progressivo de práticas educacionais baseadas em pesquisa e que vem sendo desenvolvidas há décadas. Para o autor, quando os *stakeholders* envolvidos no processo de aprendizagem trabalham em conjunto para trazer uma cultura de aprendizagem reforçada em sua universidade, não só os alunos se beneficiam, mas também a sociedade.

Também para Reynolds (2009), muita coisa aconteceu no desenvolvimento da teoria e da prática da aprendizagem. O trabalho de David Kolb, em especial, tem gerado debates e refinamentos contra críticas e interpretações alternativas. Assim, a TAE, apesar das críticas, as quais são importantes para que haja avanço na ciência, traz elementos fundantes para a aprendizagem experiencial tal como ela é conhecida hoje. Logo, outros pesquisadores e estudiosos da aprendizagem experiencial avançaram em relação aos preceitos da TAE. Neste trabalho, reconhece-se a importância e as limitações da TAE e apresentam-se vias alternativas a esta teoria.

Com isso, a próxima seção apresenta diversas abordagens, lentes e perspectivas da Aprendizagem Experiencial que foram desenvolvidos por inúmeros autores (FENWICK, 2003; BEARD; WILSON, 2006; MERRIAM; CAFFARELA; BAUMGARTNER, 2007; MERRIAM; BIEREMA, 2014) e que serviram para embasar as dimensões propostas para um sistema de aprendizagem para cursos de mestrado profissional em Administração.

## 3.2 ABORDAGENS, LENTES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Esta seção apresenta alguns conceitos e implicações da experiência, considerada como elemento-chave para a aprendizagem experiencial. Em seguida, são apresentadas as ‘novas’ perspectivas da aprendizagem experiencial, as quais são tidas neste trabalho como vias alternativas à teoria da aprendizagem experiencial preconizada por Kolb, pois buscam avançar em relação a esta e apontam diversos elementos considerados essenciais para que a aprendizagem experiencial ocorra, especificamente em adultos profissionais.

### 3.2.1 As implicações da experiência

Experiência é a prática da vida (BUENO, 2000). Assim, o papel da experiência é o ponto de partida para compreender o processo de aprendizagem. Para Beard e Wilson (2006), experiência e aprendizagem são estreitamente inter-relacionadas e quase inseparáveis. Com isso, discutir aprendizagem experiencial implica em saber o que é experiência e quais as suas implicações para o processo de aprendizagem.

No início do século passado, a experiência ganhou novo *status* a partir das obras de Vigotsky (1926) e Dewey (1938), que passaram a relacioná-la com a aprendizagem e a educação dos indivíduos. Para Vigotsky (2003), não se consegue educar outra pessoa

diretamente, pois não é possível exercer influência direta sobre outrem e com isso produzir mudanças. Para ele, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. Com isto, o autor não diminui a participação ou a importância do professor, ao contrário, este passa a ter um papel fundamental e ativo em estimular que as experiências de seus alunos se transformem em aprendizado. Neste mesmo sentido, Dewey (2011) ressalta que as experiências podem ser planejadas para a sala de aula e afirma que elas são fruto da relação do indivíduo com o seu ambiente.

Segundo Boad e Miller (1996), aprender com a experiência é a abordagem normal, comum à aprendizagem. Para Jarvis (2006), a natureza da própria aprendizagem deve sempre resultar de experiência. No entanto, existem diversas definições do que vem a ser experiência, o que tem ocasionado uma falta de consenso do que vem a ser aprendizagem experiencial, emergindo inúmeras classificações ou perspectivas.

Jarvis (2006), ao examinar definições de experiência em um dicionário, concluiu que enquanto algumas concebem que a experiência é contínua ao longo da vida, outras sugerem que ela é episódica. Para alguns, ela é emocional, enquanto para outros é cognitiva, e assim por diante. O autor aborda a experiência propondo um avanço em relação às ideias de educação e de aprendizagem experiencial e, para isso, sugere quatro caminhos pelos quais se pode compreendê-la: a consciência, a biografia, os episódios e as sensações.

A *consciência* é a habilidade de ser capaz de estar no mundo e conhecê-lo. Jarvis (2006) afirma que experiência consciente é algo como um mistério. A consciência é ainda subdividida em dois tipos: fenomenológico, aquele que envolve emoções, sentido e dor; e psicológico, que envolve vigília, introspecção e conhecimento. O autor considera que a experiência não é um reflexo da imagem do mundo externo, pois cada um percebe o mundo de maneira particular e seleciona o que é relevante para o desenvolvimento da própria biografia.

A *biografia* é o segundo caminho proposto. Para Jarvis (2006), a experiência ocorre sem interrupções e relata, fundamentalmente, a experiência do mundo externo. O autor cita Knowles (1980) e suas discussões sobre andragogia, em que os alunos trazem sua experiência de vida para a situação de aprendizagem. Dessa forma, sugere que a pessoa é mais complexa e que a biografia compreende tanto o corporal quanto o emocional, bem como dimensões cognitivas.

O terceiro caminho proposto por Jarvis (2006) é o *episódio*. Uma experiência episódica pode ser um encontro direto com o mundo externo ou pode ser mediada. No entanto, para o autor, o ponto importante é que, no momento em que o indivíduo se torna consciente do mundo externo, quando a biografia dele e sua interpretação do mundo imediato não estão em harmonia

e ele não pode tomar suas ações como certas, ele é obrigado a se questionar: por quê? Como? E assim por diante. É neste momento que o indivíduo se torna consciente do mundo e tem uma experiência episódica. Esta começa com sensações corporais, que se experimentam em uma dada situação social em um tempo específico.

O último caminho, segundo Jarvis (2006), é a *sensação*. Para o autor, sensação é a capacidade de sentir o mundo. Os indivíduos providos dos sentidos básicos são capazes de aprender sobre o mundo a partir deles: ouvir, ver, cheirar, saborear, tocar e sentir. É possível ver que há um sentido real em que essas sensações são mediadas para o cérebro por meio do corpo que, por sua vez, aponta para a importância do entendimento na relação entre a mente e o corpo. A experiência do que quer que seja é sempre socialmente construída e mediada pelo corpo. A experiência sensorial tem significado como resultado das experiências de aprendizagem anteriores.

A partir do confronto com problemas e desafios, a experiência é aproveitada e gera aprendizado, capacitando os indivíduos a enfrentar novas circunstâncias com novas perspectivas. No entanto, para Jarvis (2012), o mundo não é um lugar constante e, mesmo que se possam utilizar as experiências de sucesso passadas, o indivíduo tende a fazer questionamentos: Por quê? Como? O que isto significa? Isto ocorre porque o ser humano precisa aprender. Infelizmente, esta capacidade de questionar é geralmente perdida com o passar dos anos. As crianças fazem estas perguntas com mais facilidade do que os adultos e, consequentemente, aprendem mais rápido. Para o autor mencionado, a aprendizagem é vivencial e existencial.

Se a aprendizagem é vivencial, ela ocorre a partir da contribuição das experiências. Assim, o ser humano está apto a aprender todo o tempo, seja em ambientes formais ou informais. Nesse sentido, Santos (2013) desenvolveu um trabalho em que buscou analisar a contribuição das experiências sociais, profissionais e da educação formal no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de Administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba. A pesquisa, desenvolvida a partir de uma metodologia quali-quantitativa, identificou 10 fatores que caracterizam as experiências sociais, profissionais e da educação formal. Dentre os mais significativos estão a ação profissional e as atividades acadêmicas. Os resultados apontaram ainda que as experiências profissionais são as mais significativas, seguidas das experiências da educação formal e das sociais.

Tendo em vista essas discussões sobre a experiência, é possível notar que a aprendizagem experiencial tem se tornado central para a teoria e a prática da educação. No

entanto, assim como a pedagogia, ela é inerentemente ambivalente e capaz de muitos significados (USHER, 2009). Assim, como consequência desta multiplicidade de significados e da expectativa de avanço construída em torno da TAE, bem como para responder as críticas em torno dela, apresentam-se a seguir diversas perspectivas, características e métodos da abordagem experiencial da aprendizagem na visão de vários estudiosos.

### 3.2.2 'Novas' perspectivas da aprendizagem experiencial

Haja vista a relação da aprendizagem experiencial (AE) com outras teorias pedagógicas e andragógicas, incluindo o construtivismo, a aprendizagem ativa e a aprendizagem baseada em problemas (CAULFIELD, 2011) e a dificuldade em se definir a AE, que varia de aprendizagem formal até aquelas completamente desestruturadas (MOON, 2004), vários estudiosos optaram por classificá-la a partir de perspectivas, características, métodos ou lentes (FENWICK, 2003; BEARD; WILSON, 2006; MERRIAM; CAFFARELA; BAUMGARTNER, 2007; MERRIAM; BIEREMA, 2014). Todas elas partem de um eixo comum – a experiência, mas cada autor apresenta os elementos que consideram essenciais para a AE, o que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Diferentes classificações da aprendizagem experiencial

| AUTORES | FOCO | PROPOSTA | CLASSIFICAÇÃO |
|---|---|---|---|
| Fenwick (2003) | Lente filosófica | Cinco perspectivas | Perspectiva construtivista<br>Perspectiva situada<br>Perspectiva psicoanalítica<br>Perspectiva cultural crítica<br>Perspectiva ecológica/ambiental |
| Merriam e Bierema (2014) | Educação de adultos | Três modelos | Prática reflexiva<br>Cognição situada<br>Comunidade de prática |
| Merriam, Caffarela e Baumgartner (2007) | Abordagem construtivista e paradigma situacional | Quatro métodos | Prática reflexiva<br>Cognição situada<br>Aprendizagem cognitiva<br>Instrução ancorada |
| Beard e Wilson (2006) | Processo de percepção e aprendizagem experiencial | Cinco fases principais | Estímulo<br>Sentidos<br>Filtro<br>Interpretação<br>Respostas |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir de uma lente filosófica, Fenwick (2003) avançou na discussão de modelos e perspectivas da abordagem experiencial (AE), apresentando cinco perspectivas:

*Perspectiva construtivista:* o aprendiz é tido como criador independente do conhecimento e possui capacidade e confiança para realizar suas próprias construções;

*Perspectiva situada:* concebe a aprendizagem como enraizada na situação em que o aprendiz participa e compreende que tanto o conhecimento quanto a aprendizagem estão engajados em processos de mudança da atividade social;

*Perspectiva psicoanalítica:* envolve os desejos e medos inconscientes, tendo em vista que estes podem afetar o consciente e, por conseguinte, prejudicar a aprendizagem. Tal perspectiva contribui com a AE na medida em que demonstra os limites da consciência reflexiva das experiências vividas;

*Perspectiva cultural crítica:* apresenta o poder como uma questão essencial, focando em como ele age para reprimir ou alavancar as experiências e aprendizagens;

*Perspectiva ecológica/ambiental:* tem por base a teoria da complexidade e foca nas maneiras pelas quais a cognição e o ambiente se vinculam, trabalhando elementos humanos e não humanos.

A classificação de Fenwick (2003) apresenta uma multiplicidade de elementos que permeiam os processos de aprendizagem de maneira geral, que estão presentes na aprendizagem experiencial e se somam à própria experiência. Na perspectiva da autora, o indivíduo é capaz de construir o seu próprio conhecimento. Considera-se um vínculo entre aprendizagem de nível individual e o elemento social (REYNOLDS, 2009), o que avança em relação à TAE. A classificação também envolve elementos psicológicos que afetam a aprendizagem a partir da emoção (ANTONACOPOULOU, 2001), como o medo e o desejo. Apresenta elementos de poder (BOURDIEU; PASSERON, 1982) que permeiam a aprendizagem e ainda discute a aprendizagem como prática a partir de elementos humanos e não humanos (GHERARDI, 2012). Assim, a classificação de Fenwick (2003) pode ser vista como uma via alternativa à TAE.

Merriam, Caffarela e Baumgartner (2007) apresentaram quatro métodos de AE, os quais, assim como os de Fenwick (2003), se apoiam na experiência, mas apresentam alguns elementos a ser considerados para a promoção da aprendizagem:

a) Aprendizagem cognitiva: intenta aculturar os aprendentes dentro de práticas autênticas por meio de atividades e interação social;

b) Instrução ancorada: propõe-se a criar situações nas quais os aprendentes, a partir de experiências contínuas, podem lidar com os problemas e as oportunidades que os especialistas encontram;
c) Prática reflexiva: tem suas bases em Shön (1983, 1987) e diz respeito à aprendizagem adquirida por meio da reflexão sobre a prática ou na prática;
d) Cognição situada: ancorada na perspectiva construtivista de Fenwick (2003).

Merriam e Bierema (2014) indicam outras três formas de entender a AE quando apresentam três modelos particularmente associados à educação de adultos. Para os autores, a conexão entre a aprendizagem de adultos e as experiências vivenciadas é tão básica que é difícil pensar que qualquer tipo de aprendizagem ocorra de forma isolada da experiência, corroborando a visão de outros autores os quais afirmam que a experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem (DEWEY, 1938; KOLB, 1984; MEZIROW, 1991; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Os modelos apresentados por Merriam e Bierema (2014) replicam a prática reflexiva e a cognição situada, já expostos por Merriam, Caffarela e Baumgartner (2007), e acrescentam as *comunidades de prática*, que estão vinculadas ao pensamento da perspectiva situada de Fenwick (2003). Foi possível observar nos modelos de Merriam et al. (2007) e Merriam e Bierema (2014) que a aprendizagem experiencial ocorre apoiada, principalmente, na experiência, mas que outros elementos também colaboram para mobilizá-la, como a cognição, a reflexão e a interação social.

O modelo de Beard e Wilson (2006) concebe um processo de percepção e aprendizagem experiencial abrangendo cinco elementos principais: *estímulo*, *sentido*, *filtro*, *interpretação* e *respostas*.

Os *estímulos* correspondem ao primeiro elemento do processo e podem ser tanto internos quanto externos. Quando estes estímulos são *sentidos*, correspondem ao segundo elemento, e podem ser registrados em um nível consciente e/ou subconsciente. No primeiro nível, pode-se ver ou ouvir alguma coisa; por outro lado, no segundo nível, apesar de os sentidos estarem continuamente aprimorarando a percepção sobre o ambiente, o indivíduo não é consciente de estímulos externos. O mesmo pode ocorrer com estímulos internos, como fome e sede, ou seja, o indivíduo pode tanto estar consciente quanto inconsciente sobre eles.

Quando o indivíduo se torna consciente do estímulo, seja ele interno ou externo, em um nível consciente ou subconsciente, este é *filtrado*, correspondendo ao terceiro elemento do

processo. Tal filtro, segundo os autores, depende de uma variedade de fatores, incluindo conhecimentos prévios, experiência anterior, emoções, necessidades pessoais, dentre outros.

A partir do elemento da *interpretação*, o indivíduo avaliará se os estímulos combinam com suas construções mentais já existentes. Se a experiência acontece como foi predita, geralmente não há alteração do esquema mental e então ocorre a assimilação. Se a experiência foi diferente das expectativas, é possível optar por modificar as estruturas mentais e acomodar as novas informações. Por fim, o último elemento envolve *respostas* cognitivas, afetivas e comportamentais ao estímulo recebido.

A partir do exame das diversas classificações sobre aprendizagem experiencial, nota-se que ainda há necessidade de avanço a fim de que o campo se torne mais coeso e possua uma base teórica mais consolidada. Apesar das diversas concepções sobre a aprendizagem experiencial associarem a experiência à aprendizagem, por vezes, é fácil confundi-las. Por exemplo, para Beard e Wilson (2006), em muitos aspectos, experiência e aprendizagem significam a mesma coisa e, portanto, o termo "aprendizagem experiencial" é uma tautologia, ou seja, uma repetição da mesma ideia. Com isto, percebe-se que, apesar de possuir inúmeras correntes que tratam a aprendizagem experiencial como construtivista, holística, situada, dentre outras, o seu grande alicerce é a experiência.

Assim, para Beard e Wilson (2006) a aprendizagem experiencial é tida como o processo efetivo de engajamento entre o mundo interior da pessoa e o mundo exterior do ambiente, envolvendo desta forma elementos individuais e sociais. Esta posição é acompanhada por Usher (2009), para quem a aprendizagem não deve ser vista como característica natural do aprendiz individual ou como uma técnica pedagógica, mas é preciso entendê-la a partir do contexto sociocultural. Portanto, pode-se dizer que a aprendizagem experiencial é composta por características individuais, como a cognição e a reflexão, e sociais, como o ambiente e a cultura.

Reynolds (2009), crítico das abordagens puramente individuais da aprendizagem, afirma que os benefícios da aprendizagem experiencial são percebidos a partir de sua conexão com os aspectos sociais e políticos do trabalho, bem como dos dilemas e problemas que formam a essência da experiência de trabalho. Para o autor, falta à aprendizagem experiencial uma base teórica crítica que possa ser estabelecida como uma metodologia aceita. Talvez daí decorra a dificuldade de estabelecer uma única concepção para a AE.

Por outro lado, o autor ressalta que há um movimento de mudança em relação à aceitação da AE. O primeiro fator é a gama de aplicações e perspectivas teóricas com as quais a aprendizagem experiencial é atualmente associada. Os métodos ricamente variados vão desde

dramatizações a treinamentos de aventuras, com aplicações em todos os níveis de graduação, pós-graduação, incluindo experiência de doutorado e pós-doutorado. O segundo fator é a maior utilização de aprendizagem experiencial no ensino de gestão, tendo em vista que as ideias sobre gestão e, em especial, sobre liderança, mudaram, de forma que propiciam maior compatibilidade com o discurso democrático da AE.

Nesta seção, foram apresentadas diversas perspectivas e abordagens da aprendizagem experiencial. Contudo, o presente trabalho não se baseará exclusivamente sobre nenhuma delas, pois o aspecto mais relevante para o escopo deste trabalho são os elementos que permeiam a aprendizagem experiencial, os quais perpassam todas as perspectivas.

Em um contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais — principalmente de adultos — constitui-se em um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação (PIRES, 2007). Neste sentido, a aprendizagem experiencial é vista como uma lente para entender o processo de formação de um mestre profissional, pois oportuniza as bases de um aprendizado centrado nas experiências dos aprendizes, nas reflexões sobre essas experiências à luz de uma teoria de base, e um processo de aprendizagem que envolve a troca de experiência e a transformação na visão de mundo dos aprendizes em torno do seu papel e de sua contribuição para as empresas e a sociedade.

Assim, compreender como a aprendizagem experiencial pode ter implicações para a formação de mestres profissionais em Administração se faz urgente e necessário, especialmente em função da busca de identidade para os formados em CMP, questão abordada na seção seguinte.

## 3.3 AS IMPLICAÇÕES DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL NA FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL

O contexto dinâmico da formação em Administração, da graduação à pós-graduação, torna obrigatórias as mudanças nos métodos de ensino e abordagens pedagógicas. Assim, a aprendizagem experiencial se apresenta como um novo campo de práticas educativas que aponta para a necessidade de conceber novas abordagens pedagógicas e, concomitantemente, para o desenvolvimento da formação dos professores para atuarem nesse processo. Atualmente, há uma convergência de interesses no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de

reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos (PIRES, 2007).

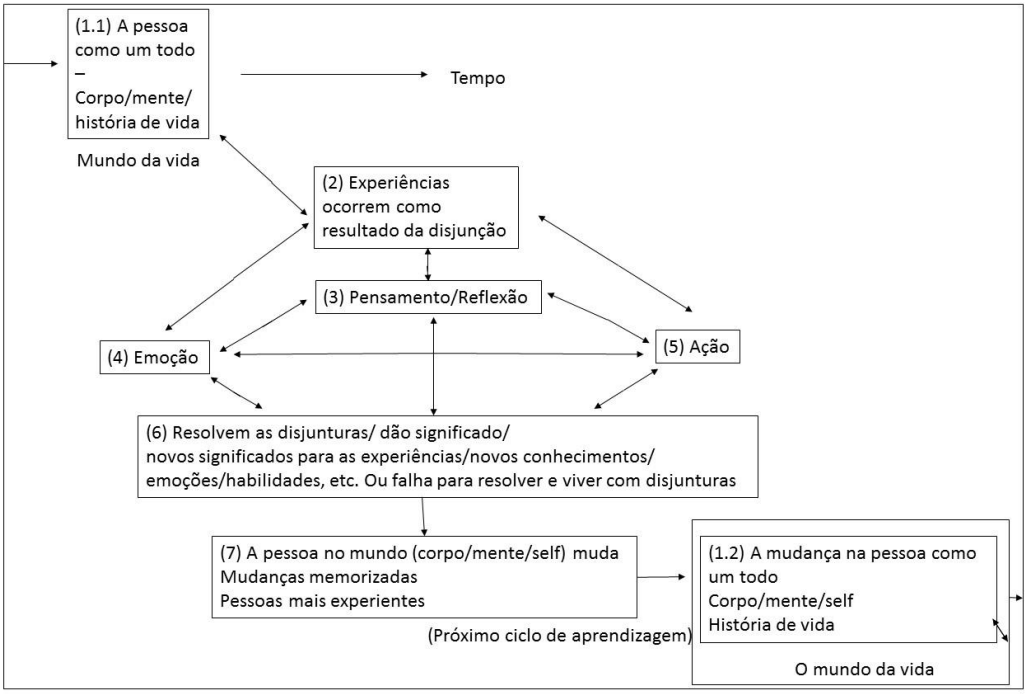
Nesse sentido, Jarvis (2012) afirma que os indivíduos podem sempre aprender em um contexto social. Mesmo que mais de um indivíduo esteja no mesmo lugar ao mesmo tempo, suas experiências podem ser semelhantes, mas não idênticas, embora o autor considere que os processos são quase universais dentro de uma cultura semelhante, apesar de haver algumas diferenças entre pessoas de diferentes culturas.

Assim, nos processos de interação social, há sempre uma troca em função das diferenças culturais e os indivíduos buscam se ajustar em resposta a elas, ocorrendo então a aprendizagem incidental, considerada pelo autor como uma aprendizagem pré-consciente que ocorre quando o indivíduo não está totalmente consciente da amplitude do estímulo que recebe, o que é frequentemente o caso em um mundo cognitivo com experiências sensoriais. Para Marsick e Watkins (1997), na aprendizagem incidental não há consciência dela por parte do indivíduo. Esta visão é similar aos dois primeiros elementos (estímulos e sentidos) do processo de aprendizagem experiencial de Beard e Wilson (2006).

O segundo elemento presente no processo de aprendizagem apresentado por Jarvis (2012) é a experiência de sentido. É mais presente nas crianças, as quais são menos conscientes da dimensão cognitiva e podem estar mais conscientes dos sentidos. Já na idade adulta, o indivíduo passa a se preocupar mais com o significado da interação com o ambiente e deixa de ter a consciência do sentido. Para Dewey (2000), em função da contínua interação do homem com o ambiente, a experiência está sempre ocorrendo.

Finalmente, ao tratar do processo de aprendizagem, Jarvis (2012) busca unir os elementos apresentados na interação social e na experiência de sentido e reconhece que pode haver uma disjunção não só entre o sentido e a cognição, mas também com as emoções. A disjunção pode ocorrer tanto em situações formais, como o ensino, quanto na vida cotidiana, na interação. Assim, o autor apresenta um modelo que representa a união dos elementos que compõem a complexidade dos processos de aprendizagem como um todo e explica a transformação da pessoa a partir destes, como mostra a Figura 4:

Figura 4 - Processo de aprendizagem – transformação da pessoa a partir da aprendizagem




Fonte: Jarvis (2012).

Na Figura 4, a caixa 1.1 retrata a situação do indivíduo e sua história de vida. Ela representa que a aprendizagem decorre da experiência social, mas que esta é determinada, em certa medida, pela natureza tanto do corpo quanto da mente em relação uns aos outros e ao mundo externo. Assim, o indivíduo vive numa situação tomada como certa até que uma dada situação o leva a questionar o estado anterior. Portanto, a seta da caixa 1 apontando para o tempo apenas retrata o processo inquestionável da vida diária. É nesta situação social apresentada na caixa 1.1 que o indivíduo é mais propenso à experiência de disjunção, embora esse estado também possa ocorrer quando o indivíduo está só, quando ele reflete sobre eventos anteriores, ou mesmo quando ele tem uma experiência na interação com o mundo natural, o que demonstra que nem todas as experiências com disjunção ocorrem como resultado de linguagem e interação.

O estado de disjunção ocorre quando já não se pode presumir sobre o mundo e agir sobre ele; é neste momento que ocorre uma experiência (caixa 2), que pode ser transformada pelo pensamento, emoção ou ação (caixas de 3-5) ou por qualquer combinação entre eles. A caixa 6 é incluída para destacar o fato de que o resultado da transformação é o aprendizado efetivo do indivíduo ou a não resolução da disjunção, mas este processo em si sempre resulta em um indivíduo mudado, pois, mesmo quando não há aparentemente nenhum aprendizado a partir da experiência, o ego do aprendiz é afetado (caixa 7). Quando o indivíduo não consegue resolver

sua disjunção, pode também aprender a viver na ignorância, adquirir a consciência de que ele precisa aprender a fim de resolver sua disjunção ou pode começar todo o processo novamente. No entanto, mesmo quando ele aprende, o processo de viver está em curso e, assim, dá-se o processo de aprendizagem como apresentado na caixa 1.2.

Em suma, Jarvis (2012) afirma que, para a aprendizagem ocorrer, é preciso interação social e disjunção das relações e do próprio conhecimento. Para o autor, não existe aprendizagem formal, não formal ou informal, o que não passaria de confusão conceitual do vocabulário utilizado na educação. Na realidade, tem-se interação formal, não formal e informal. É a natureza da interação que fornece experiências de aprendizagem diferentes e são as disjunções que iniciam o processo de aprendizagem.

As interações de todos os tipos (formal, não formal e informal) ocorrem na sala de aula e proporcionam aos alunos novas experiências que podem modificar suas crenças, suas emoções, até mesmo suas estruturas de significado. É provável que ocorram as disjunções a partir da relação professor-aluno e aluno-aluno, abalando seus esquemas de significado. Desta forma, o indivíduo aprende a partir das interações, as quais geram novas experiências, as quais precisam ser observadas em sala de aula e utilizadas como propulsoras de novos conhecimentos e competências.

Schmitz (2013), com base em uma pesquisa com alunos de graduação em Administração, afirma que o papel da experiência no ensino da área é fundamental, porém são raras as iniciativas que a contemplam. No entanto, para o autor, não é suficiente um processo de ensino-aprendizagem com caráter prático e aplicado, mas se torna fundamental analisar a efetividade das experiências proporcionadas para o desenvolvimento das competências esperadas para o exercício profissional.

No contexto da educação gerencial/profissional, tida como o ponto de partida para assegurar a competitividade organizacional, também se fazem necessárias mudanças de suas práticas pedagógicas/andragógicas. Segundo Antonello (2010, p. 33), "A transformação orientada para a aprendizagem organizacional só é possível na medida em que se inicia a transformação contínua do indivíduo, sujeito do processo educativo". Para Sadler (2001), as organizações necessitam desenvolver competências essenciais que são críticas à realização das atividades organizacionais e esse processo envolve a aprendizagem tanto individual quanto de equipes.

Para promover a qualificação de seus quadros profissionais, organizações públicas, privadas e do terceiro setor têm utilizado programas de especialização e mestrado profissional

no Brasil. Além disso, outros países têm adotado o doutorado profissional, a exemplo da Austrália e Reino Unido.

Conforme relatam Bareham e Stevens (2000), já na década de 1990, surgem e se desenvolvem os doutorados profissionais no Reino Unido e, em particular, o de Administração de empresas (*Doctorates in Business Administration* - DBA). Os autores buscaram identificar o que justifica a oferta dos programas de DBA e a quem se destinam seus resultados de aprendizagem. Para isso, realizaram uma pesquisa baseada na documentação dos programas de 16 universidades que ofereciam cursos de DBA em 1999. A análise desses documentos mostrou que estes programas foram concebidos para proporcionar o desenvolvimento de carreira baseada em pesquisa para os profissionais experientes de altos cargos de gestão. Assim, os DBAs colocaram a pesquisa a serviço do desenvolvimento da prática profissional e dos praticantes profissionais. Os resultados de aprendizagem dos programas DBA identificados a partir desta pesquisa foram sensivelmente mais amplos do que aqueles de aprendizagem do PhD tradicional em negócios/gestão.

Sambrook e Stewart (2007) sugeriram que os alunos se dedicam ao DBA como um processo de aprendizagem e entendem que existem coisas para aprender, praticar e melhorar. O conhecimento técnico do assunto e a experiência profissional dos supervisores são esperados e valorizados pelos alunos mais do que a pesquisa ou a experiência de supervisão. Os benefícios identificados pelos alunos incluem ter suas ideias estimuladas por meio de debate e discussão, orientação sobre as regras e requisitos acadêmicos, recebimento de suporte, *feedback* e tranquilidade para desenvolver sua confiança acadêmica. Os autores concluíram ainda que, apesar das tensões, o DBA é um meio inovador e comprovadamente eficaz de alcançar a qualificação profissional avançada.

Em outra pesquisa realizada por Sambrook e Stewart (2008), os resultados confirmam que os alunos escolhem um curso de natureza profissional em busca da qualificação. Os alunos afirmaram que escolhem um doutorado profissional (DBA) para progredir nas suas carreiras e para empenhar-se na aprendizagem de alto nível, considerando que o DBA gera impacto sobre sua vida pessoal e profissional.

Os doutorados profissionais têm sido desenvolvidos em algumas universidades fora do Brasil, especialmente em função da crítica que se faz à relevância da pesquisa dos doutorados acadêmicos para a prática profissional e para o acompanhamento das mudanças no contexto e no conteúdo do conhecimento para uma nova economia (BANERJEE; MORLEY, 2013). No Brasil, os cursos de mestrado profissional também têm o objetivo de atender as demandas da

sociedade através de pesquisa aplicada, além de buscar a qualificação dos quadros profissionais. Com isso, inúmeras pesquisas em Administração e outras áreas do conhecimento têm sido realizadas com o objetivo de analisar e/ou avaliar as contribuições e/ou os impactos do CMP para a vida profissional de seus egressos (CEVALOS, 2011; PRADO, 2011; BRAZILEIRO, 2012; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2012; SCHÄFER, 2013), cujos resultados têm apresentado sempre um impacto positivo do curso.

Desta forma, os CMP no Brasil parecem ser um local adequado para fomentar a aprendizagem de profissionais, assim como os DBA vem demonstrando nos casos citados. De acordo com Kolb (1997), o gerente ou administrador bem-sucedido é reconhecido mais pela sua capacidade de aprender do que por um conjunto de habilidades ou competências que ele já possua. Para o autor, "o ensino gerencial não ficará melhor ao se eliminar a análise teórica ou casos concretos relevantes. A melhoria se dará a partir da integração dos estilos analítico e prático de aprendizagem" (KOLB, 1997, p. 330).

Aprender se respalda em um desenvolvimento anterior e, de forma paradoxal, fundamenta o potencial de desenvolvimento ulterior. Isto significa que os processos de aprender e desenvolver são inerentes ao ser humano em todas as dimensões da vida e que ambos constituem uma relação contínua e interdependente. Por outro lado, significa que são transitórios, baseiam-se em conhecimentos e modos de atuar que, quando internalizados, potencializam o surgimento de novos saberes. A dialética entre aprendizagem e desenvolvimento evoca conhecimentos inéditos e novos meios de solucionar problemas (PIMENTEL, 2007).

Para McGill e Brockbank (2004), a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem no vácuo. Em ações de aprendizagem, os autores enfatizam o emocional e o social, bem como o contexto cognitivo.

Assim, a partir da aprendizagem e desenvolvimento, uma abordagem baseada na experiência pode fornecer aos gerentes e "líderes" a oportunidade de desenvolver uma compreensão com base em sua própria experiência profissional, levando-os a refletir sobre o processo social e político de liderança e sobre as diferentes formas de trabalho de liderança em diferentes contextos. Uma abordagem baseada na experiência fornece possibilidades de aprendizagem no momento em que dá sentido a situações passadas ou mesmo quando se examinam as experiências atuais que oportunizam o aprendizado em tempo real (REYNOLDS, 2009).

### 3.3.1 Vínculos entre aprendizagem experiencial, aprendizagem de adultos e reflexão

A aprendizagem experiencial é um processo de aquisição de saberes e de competências. Estes novos saberes se constroem de forma a integrar os já retidos anteriormente pelo indivíduo (PIRES, 2007). A experiência é então tida como um elemento-chave no processo de aprendizagem (DEWEY, 1938; KOLB, 1984; MEZIROW, 1991; KNOWLES et al., 2011). Para Pires (2007), o processo de aprendizagem experiencial se desenvolve ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos. Em função da contínua interação do homem com o ambiente, a experiência está sempre ocorrendo.

A aprendizagem experiencial parte do pressuposto de que todo o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento já alcançado pelo indivíduo de maneira geral é imprescindível para o aprendizado (PIMENTEL, 2007). No entanto, nem sempre o que é experimentado ou vivenciado se transforma em uma experiência singular, em função de distrações e dispersões. A experiência singular é aquela que, dada sua conclusão, não apenas se encerra, mas se consuma (DEWEY, 2000). São as experiências singulares que se transformam em aprendizado significativo para o indivíduo. Assim, para o desenvolvimento ou qualificação profissional, é essencial adotar uma abordagem experiencial no intuito de impulsionar o aprendizado significativo.

Para Beard e Wilson (2006), é possível aprender a partir de uma nova experiência e da forma como ela se relaciona com as já existentes, mas também podem ser encontrados novos significados em velhas experiências. As experiências antigas podem ser utilizadas em qualquer momento da vida do indivíduo e, embora possam ter sido incorporadas dentro de uma configuração particular, é possível mudá-las como resultado de uma experiência nova. Assim, é possível aproveitar experiências anteriores dos alunos para adicionar profundidade ao ensino-aprendizagem, bem como trazer uma realidade mais concreta para o ambiente mais abstrato da sala de aula ou de treinamento. Tal postura pode envolver a revisão de experiências anteriores em função da aprendizagem teórica e estruturada proporcionada.

Desta forma, em um processo de aprendizagem que envolve adultos profissionais, é preciso levar em conta que eles tomam decisões, mas também improvisam, adaptam, ajustam, etc., e precisam aprender, no curso de suas atividades diárias, a agir como "praticantes reflexivos". Assim, o processo irá testar o seu *sensemaking* e os fará mais abertos a novas possibilidades, o que, em função da natureza dinâmica dos mercados e das mudanças em curso

nas organizações, parece ser uma expectativa bastante razoável e funcional (KLIMOSKI, 2005).

Sobre a aprendizagem de adultos, Mezirow (1991) enfatiza a compreensão contextual, a reflexão crítica sobre os pressupostos e a validação de significados. Nesse sentido, Knowles et al. (2011) afirmam que os adultos precisam ser envolvidos em um processo de planejamento colaborativo de sua aprendizagem, confirmando que, para aprender, é necessário se envolver no processo e refletir criticamente sobre ele a fim de torná-lo significativo.

No entanto, "a simples participação na prática, na ação, não gera aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizá-las, assim como reconstruir experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão" (ELKJAER, 2001, p. 113). Para Mezirow (1991), é a partir de reflexões críticas e aprendizagens significativas que o adulto adquire um pensamento autônomo.

A importância da reflexão já é percebida em contextos de educação profissional. Sambrook e Stewart (2008) buscaram explorar os desafios e oportunidades para acelerar a reflexão crítica na educação e o desenvolvimento da gestão em programas de DBA. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de definir claramente o conceito para que professores e alunos possam incorporar a reflexão crítica desde o início do programa. Para isso, foi identificada uma série de atividades, como o uso da aprendizagem em ação e de relatos reflexivos. Em contrapartida, destacou-se a dificuldade do pessoal na avaliação da reflexão crítica. O estudo apontou, ainda, que o desenvolvimento de reflexão crítica é uma responsabilidade partilhada e que os facilitadores têm o papel de incentivá-la e apoiá-la. No entanto, os facilitadores acreditam, erroneamente, que praticantes experientes chegam com um elevado nível de maturidade para participar de uma reflexão crítica, e, portanto, não requerem explicação ou apoio específico nesta atividade.

Caulfield (2011) apresenta dois exemplos práticos de como incorporar a aprendizagem experiencial dentro de cursos voltados para adultos em ambientes não convencionais de aprendizagem, ou seja, aqueles que saem da sala de aula comum e utilizam outros espaços dentro ou fora da universidade. As atividades realizadas são chamadas de mediação e *homelessness*[2] e possuem natureza interativa, o que, segundo o autor, deve ajudar na promoção de uma reflexão crítica nos alunos.

A mediação foi aplicada em um programa para resolução de litígios, o qual atendia profissionais experientes. A atividade consistia em ter duas pessoas negociando ou resolvendo

[2] Em tradução livre, o termo corresponde em português a 'sem teto', 'sem abrigo'.

algum conflito, enquanto o professor e os demais colegas assistiam e forneciam *feedback* aos participantes. Após várias seções teóricas e práticas sobre a mediação em sala de aula, os alunos são levados a uma sala do júri como atividade final.

O *homelessness* foi aplicado com estudantes de pós-graduação de um programa de serviço público que participaram de um experimento social e, como parte do trabalho, precisavam olhar para a pobreza urbana. O objetivo de aprendizagem desta atividade era melhorar o entendimento dos efeitos da pobreza nas pessoas e entender a facilidade das pessoas se tornarem desabrigadas quando têm empregos que pagam pouco.

Tendo em vista que a aprendizagem não ocorre dissociada do contexto, as duas atividades relatadas por Caulfield (2011) são bastante interessantes para fomentar a interação com o contexto e promover a reflexão crítica, fundamental para cursos de educação profissional. De acordo com Mezirow (1991), aquilo que o indivíduo sabe e acredita faz parte de um contexto biográfico, histórico e cultural no qual ele está inserido e, assim, na idade adulta, pode-se compreender mais claramente a própria experiência.

Objetivando oferecer uma visão mais acurada sobre práticas de aprendizagem experiencial e estratégias pedagógicas adequadas para melhorar o ensino superior de gestão na Eslovênia, Penger et al. (2011) desenvolveram um inventário abrangente de estilos e métodos de aprendizagem experiencial dos estudantes eslovenos.

De acordo com os resultados do estudo, há uma tendência no ensino superior de orientar os alunos efetivamente na direção do processo de aprendizagem experiencial. Isto é, para prepará-los, treiná-los e apoiá-los para aprender em equipes e para identificar e satisfazer as suas necessidades de aprendizagem individual. As implicações para a pedagogia e gestão indicam que, em vez de estratégias clássicas de aprendizagem, adaptando o conteúdo para o aluno, os educadores de gestão devem preferir implementar estratégias e processos de aprendizagem experiencial. Além disso, sugerem que os alunos cientes de uma gama de estratégias de aprendizagem experiencial são mais propensos a selecionar o correto em uma tarefa específica (PENGER et al., 2011).

Docentes no ensino superior precisam tomar consciência dos estilos e preferências da aprendizagem dos alunos a fim de desenvolver e utilizar métodos e estratégias de aprendizagem experiencial eficientes e eficazes, pois, de acordo com Penger et al. (2011), estas podem potencializar a capacidade de adaptação dos alunos a diferentes situações.

Desta forma, percebe-se que a aprendizagem experiencial pode e deve ser utilizada em cursos de qualificação profissional para alunos adultos. Ela pode ser implementada como uma

estratégia pedagógica a partir da utilização de métodos de ensino ativos como relatos reflexivos, mediação ou tarefas que aproximem o aluno do contexto de estudo, conforme defendido por Caulfield (2011) e Sambrook e Stewart (2008), ou ainda como casos para ensino, discussões, leituras e portfólios, conforme Galbraith (2004). A aprendizagem experiencial pode tanto ser inserida em um currículo baseado em disciplinas quanto em competências.

A adoção da aprendizagem experiencial nos currículos de cursos voltados para adultos os deixa em muitos aspectos apoiados em uma perspectiva construtivista, que vê o conhecimento como construído pelos aprendentes e enxergam a experiência como fundamental para entender a teoria e prática na aprendizagem de adultos (MERRIAM; BIREMA, 2014). A perspectiva construtivista reconhece que a aprendizagem experiencial tem ajudado os professores/educadores a focar no aprendiz adulto, em especial, nos processos de tomada de decisão ativa e, desta forma, desafiam a hipótese de que as pessoas aprendem passivamente por meio do repasse de informações (FENWICK, 2003).

Assim, esta tese pretende propor um sistema de aprendizagem para cursos de mestrado profissional que envolva dimensões como o ambiente de aprendizagem e seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos, além de outras dimensões envolvendo os saberes teóricos, as experiências profissionais e sociais de discentes e docentes, o desenvolvimento da capacidade reflexiva por meio de processos de aprendizagem balizados por um conjunto de práticas de ensino e de pesquisa aplicado e orientado para o contexto da ação.

No próximo capítulo, apresentam-se em maior profundidade as dimensões micro apoiadas na aprendizagem experiencial que balizam a proposição de um sistema de aprendizagem para cursos de mestrado profissional, as quais são: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva.

# 4 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta o processo de aprendizagem em cursos de mestrado profissional (CMP) na área de Administração. Estes cursos têm por objetivo proporcionar uma formação de qualidade em nível de pós-graduação a técnicos e profissionais de organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Para Silva (2009), a aprendizagem ocorre de diferentes maneiras e em diferentes níveis, tendo em vista a complexidade do fenômeno.

Mintzberg (2006) e Fox (1994) discutem aspectos que podem contribuir para o avanço na compreensão dos processos de aprendizagem nos CMP na área de Administração. Os autores focam na aprendizagem e educação gerencial mas, embora o foco dos CMP em Administração seja a qualificação de técnicos e profissionais dos mais variados segmentos e níveis, não necessariamente gerentes, eles podem ajudar a compreender o processo de aprendizagem em um ambiente voltado para profissionais de uma maneira geral.

Mintzberg (2006) apresenta a análise de Conger (1992, 1996) sobre programas formais de liderança, a qual caracterizou quatro tipos de programas:

a) *Crescimento pessoal*: buscam fomentar o potencial de líderes a partir do atendimento de seus desejos mais íntimos e capacidades;

b) *Feedback*: consistem em dar *feedback* sobre pontos fortes e fracos dos líderes e podem gerar resultados positivos, mas também podem não trazer mudança, especialmente pela falta de um programa de acompanhamento, como o *coaching*;

c) *Compreensão conceitual*: a formação ocorre principalmente a partir de discussões e estudos de caso e tem como objetivo tornar os líderes mais conscientes de suas habilidades, mas raramente os levam a refletir criticamente;

d) *Desenvolvimento de habilidades*: objetiva ensinar alguma habilidade a partir de estudos de caso ou *feedback*.

Cada tipo de programa para líderes apresentado por Mintzberg (2006) tem objetivos diferentes. Então, em que podem ser úteis ao CMP? Primeiro, é possível somar as características apresentadas nos quatro programas para potencializar a formação dos mestres profissionais em Administração. Por exemplo, os CMP podem estimular o fornecimento de *feedbacks* e a utilização mais efetiva de discussões e casos de ensino.

Por sua vez, Fox (1994), baseado em Kenney e Reid (1986), apresenta uma distinção entre três modalidades de aprendizagem gerencial como um campo de estudos:

a) Educação gerencial: busca o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores e é capaz de oferecer a jovens e adultos condições para o entendimento das tradições e ideias que influenciam e podem contribuir com a sociedade.
b) Treinamento gerencial: tem o intuito de modificar a atitude, o conhecimento ou as habilidades por meio das experiências de aprendizagem a fim de alcançar elevados níveis de desempenho.
c) Desenvolvimento gerencial: busca o crescimento ou aumento das habilidades dos participantes por meio de programas que incluem elementos da experiência e do estudo.

Apesar de Fox (1994) ter apresentado estas três modalidades há pouco mais de 20 anos, elas continuam atuais e podem, assim como aquelas apresentadas por Mintzberg (2006), ser adaptadas para auxiliar no desenvolvimento de mestres profissionais. Nesse sentido, é possível aproveitar o exposto por Fox (1994) para os CMP, especialmente a utilização dos conceitos de educação e desenvolvimento gerencial, pois ambos buscam desenvolver conhecimentos, habilidades e valores nos participantes e, para tanto, utilizam-se de elementos da experiência dos alunos.

Assim, a aprendizagem a partir da experiência parece apresentar um maior alinhamento à formação de mestres na modalidade profissional, uma vez que ajuda a compatibilizar a educação e o desenvolvimento gerencial. Além disso, a presença do mundo da prática nos cursos de mestrado profissional particulariza o processo de aprendizagem em relação aos CMA. Logo, justifica-se a utilização de autores que tratam da aprendizagem voltada para gerentes, tendo em vista o caráter pragmático de grande parte das modalidades apresentadas.

Importante ressaltar ainda que, para melhorar o desempenho das organizações, o desenvolvimento de competências tem sido alvo da formação profissional. Com isto, em cursos de mestrado profissional, especificamente de Administração, fomentar a vivência de experiências e articular teoria e prática no contexto da ação profissional são aspectos que devem estar no epicentro do processo de aprendizagem.

Assim, nas salas de aula, é necessário que o aluno reflita sobre suas experiências anteriores, sejam estas sociais ou profissionais, visando compreendê-las e ressignificá-las em relação à dinâmica da prática profissional. Por outro lado, segundo Beard e Wilson (2006), a experiência pode sustentar a aprendizagem, mas isso nem sempre resulta nela. É necessário que o indivíduo se envolva com a experiência e reflita sobre o que aconteceu, como aconteceu e por quê. Dito de outra forma, o processo de aprendizagem ocorre a partir da experiência e da reflexão.

O ambiente de aprendizagem também é um elemento a ser considerado, pois os processos formais de interação ocorridos em sala de aula passam pela conjuntura do próprio ambiente/contexto de aprendizagem ao qual o aluno é submetido. O ambiente formal (sala de aula) não significa necessariamente aulas tradicionais, exclusivamente expositivas, tendo o professor no centro. Pelo contrário, para apresentar alguns conteúdos e conceitos, é necessário, além de práticas tradicionais de ensino, a utilização de práticas experienciais que podem estimular uma aprendizagem significativa a partir das experiências, da reflexão e do apoio do ambiente. Para Silva *(*2012), no ambiente de aprendizagem de Administração, é possível fazer uso de diferentes estratégias de ensino a partir de diferentes situações simuladas da vida real e da troca de experiências entre professor e aluno.

Desta forma, destaca-se a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino tradicional, pois o conhecimento transmitido de maneira passiva é menos significativo que o conhecimento experienciado/vivenciado pelo aluno. A utilização exclusiva de metodologias passivas de ensino/aprendizagem tende a fazer os alunos se sentirem desmotivados e entediados na sala de aula (WURDINGER; CARLSON, 2010), o que não estimula nem a criatividade, nem a reflexão crítica dos alunos. Já os métodos experienciais costumam ser vistos como mais interessantes, uma vez que aumentam o engajamento dos estudantes, exploram questões complexas em gestão (BOGGS; MICKEL; HOLTOM, 2007) e costumam resultar em aprendizagem mais profunda (KISFALVI; OLIVER, 2015).

A discussão do processo de aprendizagem em CMP é relevante, sobretudo porque estes cursos buscam qualificar profissionais e, por isso, necessitam romper a barreira entre teoria e prática. Para tanto, o professor precisa deixar de ser um mero transmissor de informações e passar a atuar como facilitador em um processo de ensino-aprendizagem que reaproxime a teoria da prática, o contexto de formação com o da ação profissional. A singularidade do CMP decorre do contexto que o diferencia do CMA e do doutorado, os quais atuam, quase que invariavelmente, com alunos acadêmicos e possuem objetivos distintos do CMP, como a formação de professores e de pesquisadores.

Ao mesmo tempo em que a teoria e a prática precisam se reaproximar, a experiência continua a ser vista como a "matéria-prima" do conhecimento. A experiência é o elemento de conexão entre o processo de formação e o contexto da ação profissional. Isso caracteriza a complexidade da aprendizagem em cursos de mestrado profissional a partir de uma construção de identidade que pode ser tanto individual quanto coletiva baseada em um processo de

aprendizagem que possibilite o compartilhamento e a integração das experiências por meio da reflexão coletiva, o que pode ser promovido na sala de aula.

Por outro lado, para Usher (2009), os educadores precisam ir além da prática demasiadamente simplista com base em observações de que "você sempre pode aprender com a experiência". Segundo o autor, os educadores devem olhar mais para as condições necessárias para promover a aprendizagem a partir da experiência. Isso impõe a necessidade de aprofundar a experiência do aluno, construindo um clima psicológico favorável à aprendizagem, bem como oferecendo a infraestrutura necessária para exploração das experiências dos envolvidos – docentes e discentes.

No processo de formação, de acordo com Jarvis (2006), existem dois tipos de experiências: primárias e secundárias. As experiências primárias são aquelas vividas de forma direta pela própria pessoa e as experiências secundárias são aquelas vividas de forma indireta por meio da apreensão dos discursos do outro. O autor ressalta que grande parte do que se aprende sobre o mundo e muito do que é ensinado nas faculdades ou universidades é também experiência secundária - são experiências interpretadas de outros que são transmitidas a partir do convívio diário, do compartilhamento de narrativas e da escuta dos discursos. No entanto, aponta o autor, o processo de oferta de experiências secundárias tem sido visto como insuficiente por muitos educadores que, por isso, oferecem experiências primárias, por meio de dramatização, simulação e assim por diante, para que os alunos possam experienciar cognitiva, física e emocionalmente o que eles devem aprender.

Para Beard e Wilson (2006), em um processo de percepção da aprendizagem experiencial iniciado a partir de estímulos externos ou internos e que tomam sentido de forma consciente ou inconsciente, espera-se que ao final se obtenham respostas comportamentais, cognitivas e afetivas que possam promover a aprendizagem significativa.

De acordo com Jarvis (2006), a relação entre teoria e prática também pode ser vista como uma relação entre a experiência primária e secundária. Assim, a distinção entre a experiência primária e secundária é crucial para diferenciar o aprendizado por si só e aquele que tem sido chamado de aprendizagem experiencial. Toda a aprendizagem ocorre a partir da experiência, mas a aprendizagem experiencial está mais preocupada com a experiência primária.

Desta forma, os CMP precisam fazer uso de estratégias de ensino experienciais (método do caso, simulações, aprendizagem baseada em problemas, etc.) a fim de que o processo de

aprendizagem potencialize as experiências primárias dos alunos, de modo que o processo seja significativo e transformador não só para a pessoa em si, mas para a sua prática profissional.

Para que ocorra a aprendizagem a partir da experiência, inclusive com o desenvolvimento de um conjunto de saberes teóricos e metodológicos, com o objetivo de melhorar as práticas dos alunos-profissionais nas organizações, os professores precisam tornar-se quase invisíveis (BEARD; WILSON, 2006) e fazer com que a aprendizagem seja centrada no aluno. Cabe ao professor selecionar e desenvolver o conjunto de habilidades de aprendizagem apropriadas a cada situação. Em educação gerencial, alguns autores têm experimentado utilizar a combinação de aulas cognitivas e de atividades experienciais (ANAKWE; PUROHIT, 2006). No entanto, apesar de atraentes, os métodos experienciais têm sido pouco utilizados (JOSHI et al., 2005; SCHMITZ, 2013). Wurdinger e Carlson (2010) afirmam que um grande desafio para os educadores é perseguir e implementar estratégias de ensino capazes de aumentar a motivação dos alunos e inspirá-los a aprender.

Assim, no ambiente de educação orientado para adultos-profissionais, o aluno deve ser colocado no centro do processo de aprendizagem e o professor deve atuar como um guia ou facilitador responsável pela escolha dos melhores métodos de ensino-aprendizagem para cada conteúdo a ser ministrado, bem como potencializar a disseminação e a integração das experiências passadas dos alunos a fim de não apenas fazê-los aprender novas competências, mas mobilizá-las no contexto da ação profissional.

Em suma, a abordagem experiencial da aprendizagem busca ressaltar os vínculos entre a sala de aula e o mundo real, ou seja, a proposta se alinha aos CMP. No entanto, não se pode desconsiderar que estes cursos, assim como os CMA e o doutorado, estão inseridos em um contexto mais amplo – histórico, legal, social, cultural, político e econômico – que influencia na própria constituição do e nos processos de ensino-aprendizagem. Nos CMP, algumas peculiaridades advêm da influência destes elementos, pois, nesse tipo de curso, busca-se conciliar os contrários: os eixos acadêmico e profissional (FISCHER, 2003). Além disso, o desafio de vincular o rigor da pesquisa à aplicabilidade de seus resultados impacta a própria identidade dos CMP (NEGRET, 2008), sendo necessária a diferenciação entre eles e o CMA (TAKAHASHI et al., 2010). No mais, faz-se relevante a realização de novas pesquisas para identificar as percepções de diversos grupos sobre a identidade de cada curso a fim de visualizar os pontos de aproximação e de distanciamento dos eixos acadêmico e profissional (BRAZILEIRO, 2012).

A partir da discussão desta seção, entende-se que o processo de aprendizagem em CMP passa pela mobilização de elementos micro e macro em seu nível de influência. Estes elementos

foram denominados de dimensões micro e macro processuais, as quais compõem o sistema de aprendizagem apoiado na abordagem experiencial que é proposta nesta tese.

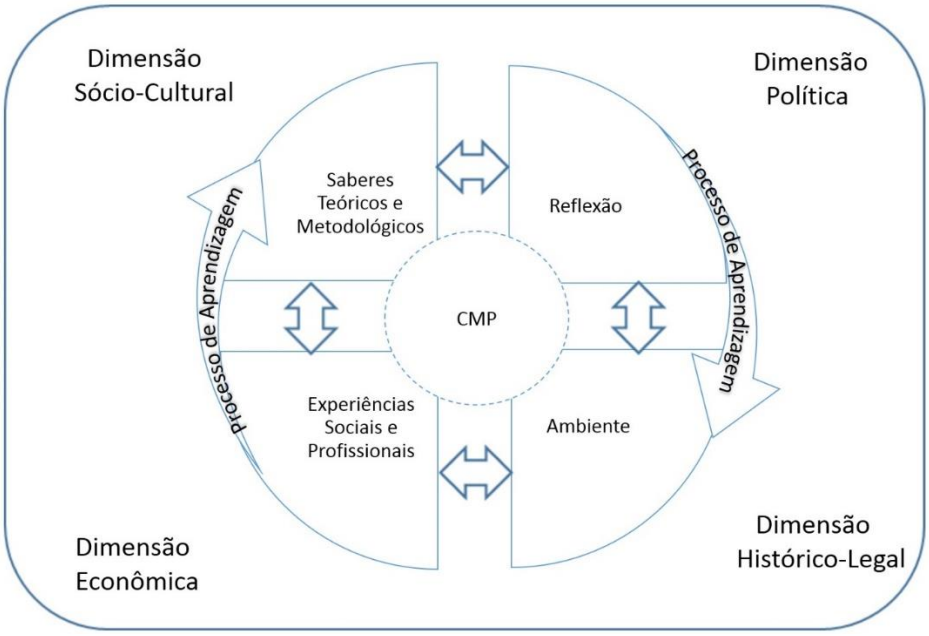
## 4.1 PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL PARA MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO

O processo de aprendizagem em CMP na área de Administração pode ser mediado pela abordagem experiencial, especialmente por se tratar de alunos adultos que trabalham e que são capazes de mobilizar saberes teóricos e metodológicos, além de já terem vivenciado experiências sociais e profissionais, por meio da reflexão crítica e de um ambiente favorável. Esses elementos caracterizam as quatro dimensões micro processuais propostas nesta tese: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências sociais e profissionais e prática reflexiva.

Além disso, os CMP na área de Administração estão inseridos em um ambiente legal, social, cultural, político e econômico, os quais também podem influenciar, de maneira indireta, o processo de aprendizagem nestes cursos. Estes elementos caracterizam as quatro dimensões macro processuais propostas: histórico-legal; sociocultural; política e econômica.

Assim, com base na literatura sobre cursos de mestrado profissional e aprendizagem experiencial e na realização de uma pesquisa exploratória, conforme já detalhado nos Capítulos 1 e 2, a Figura 5 caracteriza os elementos e dimensões que envolvem a proposta de um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial para CMP em Administração no Brasil. Esta proposta foi apresentada na conferência internacional *Organisational learning, Knowledge and Capabilities* (OLKC), realizada na cidade de Milão, na Itália, em 2015, sob o título *Experiential Learning System for Professional Master's Graduate Courses in Brazil* (BISPO; SILVA, 2015).

Figura 5 - Sistema de aprendizagem experiencial para os CMP




Fonte: Elaboração própria, 2015.

As especificidades de cada uma das dimensões micro e macro processuais propostas e apresentadas na Figura 5 serão abordadas nas próximas seções.

### 4.1.1 Dimensões macro processuais dos cursos de mestrado profissional

Os cursos de mestrado profissional estão inseridos em um ambiente macro processual que envolve quatro dimensões: histórico-legal; sociocultural; política e econômica; demonstrando, assim, que a dinâmica dos CMP é complexa e multifacetada.

O contexto dinâmico de formação do mestrado profissional em Administração indica uma estrutura de referência mais ampla e incorpora dimensões da formação que não podem ser esquecidas ao analisar o processo de evolução e legitimação dessa modalidade de curso. Assim, a institucionalização do CMP tem uma característica multidimensional e nela se identificam dimensões relacionadas ao contexto de formação que indicam a indissociabilidade e a sobreposição entre elas.

A dimensão histórico-legal considera a influência de toda a legislação que envolve o CMP e o regulamenta. Já a dimensão sociocultural caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento a demandas da sociedade. A dimensão política apresenta a disputa no campo científico e a busca por legitimação dos cursos de mestrado profissional neste campo. A dimensão econômica retrata a

obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados, apesar do discurso governamental e da legislação de incentivo à qualificação profissional, a exemplo do programa Ciência sem Fronteiras, o Profmat (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), etc. O Quadro 3 apresenta as diretrizes de cada uma das dimensões macro propostas e os principais autores que apoiaram estas diretrizes.

Quadro 3 - Dimensões macro processuais

| **DIMENSÕES** | **DIRETRIZES** | **PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES** |
|---|---|---|
| Dimensão Histórico-Legal | Considera a influência de toda a legislação que envolve o CMP e o regulamenta. | Brasil (1965, 1998, 2009a, 2009b); Barros; Valentim ; Melo (2005); Steiner (2005); Fischer (2010a). |
| Dimensão Sociocultural | Caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento a demandas da sociedade. | Ruas (2003); Fischer (2005); Ribeiro (2010). |
| Dimensão Política | Apresenta a disputa e a busca por legitimação no campo científico. | Bourdieu (1976); Mattos (1997); Spink (1997); Fischer (2005); Menandro (2010); Ribeiro (2010); |
| Dimensão Econômica | Retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados. | Brasil (2009b); Fischer (2010a); Menandro (2010). |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As dimensões macro processuais apresentadas de forma resumida no Quadro 3 serão detalhadas nas seções seguintes a fim de apresentar as bases teóricas adotadas neste trabalho para cada uma delas.

#### 4.1.1.1 Dimensão Histórico-legal

A dimensão histórico-legal considera a influência de toda a história e legislação que envolve os cursos de mestrado profissional e os regulamentam. Na pós-graduação brasileira, estes cursos são um fenômeno relativamente recente, datando de meados da década de 1990.

No entanto, o Parecer n. 977/1965 do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira em função do relator Newton Sucupira, foi o primeiro a abordar a educação profissional como uma necessidade (BRASIL, 1965).

Apesar das recomendações contidas no Parecer Sucupira, a pós-graduação brasileira institucionalizou durante vários anos o CMA como único formato de pós-graduação em nível de mestrado. Apenas em 1995 a Capes instituiu uma comissão com o intuito de analisar as demandas do mercado de trabalho e averiguar a possibilidade de aproximação dos cursos *stricto sensu* com o contexto empresarial. O resultado foi um documento intitulado "Mestrado no Brasil: a situação e uma nova perspectiva". A partir do documento, a diretoria colegiada da Capes elaborou uma proposta e a submeteu ao conselho superior da agência, a qual foi denominada "Programa de Flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado". Este documento foi posteriormente transformado na Resolução n. 1/95[3] que, por sua vez, deu origem à Portaria n. 47/1995 (BRASIL, 1995) que distingue os CMA, até então única modalidade em vigor no Brasil, dos mestrados profissionalizantes, como eram em princípio denominados os mestrados profissionais (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; FISCHER, 2010).

A Portaria n. 47/1995 foi revogada pela Portaria n. 80/1998 que dispõe sobre o reconhecimento dos CMP. Nela, a Capes ressalta o acompanhamento e a avaliação dos CMP, dispõe sobre os requisitos para a avaliação destes e ainda aponta o tipo de instituição que pode ofertar este tipo de curso (BRASIL, 1998).

Apesar dos esforços de discussão sobre a modalidade profissional do mestrado, em 1999, o então presidente da Capes, professor Abílio Baeta Neves, solicitou aos representantes de área que "formulassem uma proposta para diferenciar, julgar e avaliar os mestrados profissionalizantes" (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p.126), tendo em vista que a década estava no fim e pouco havia se avançado em relação aos CMP.

Ainda em 1999, os primeiros alunos de CMP foram formados. De acordo com Steiner (2005), o crescimento nos primeiros anos de implantação do mestrado profissional foi muito significativo. No entanto, apesar de ser uma iniciativa incipiente, "já está claro que as universidades maiores e mais tradicionais não incorporaram esta nova modalidade de forma significativa" (STEINER, 2005, p. 344).

O debate sobre a modalidade do mestrado profissional é mantido nos anos seguintes e, em 2001, o Conselho Superior lança e homologa as ideias do documento "A necessidade de

[3] Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/86/82>. Acesso em: 09 set. 2015.

desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento" (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005). Em 2003, 2005 e 2006 foram realizados seminários pela Capes a fim de manter o mestrado profissional na pauta de discussão, corroborando assim a preocupação da comunidade acadêmica.

A avaliação trienal dos CMP do período de 2004 a 2006 foi realizada em 2007 e pela primeira vez ocorreu em separado do CMA. No entanto, apenas em 2008 o CTC (Comitê Técnico Científico) aprova uma ficha de avaliação de programas de mestrado profissional, a qual é utilizada no triênio seguinte (2007 a 2009).

Em 2009, a legislação específica para os CMP avança com a publicação da Portaria normativa n. 7, a qual o situa dentro do contexto da pós-graduação. Neste mesmo ano, é publicada a Portaria n. 17/2009 que mantém os mesmos pontos da anterior, mas adiciona alguns parâmetros para o acompanhamento e a avaliação trienal dos cursos (BRASIL, 2009a, 2009b).

A Capes permanece avançando em termos de legislação e em 4 de outubro de 2011 lança quatro portarias relacionadas à pós-graduação e que tem efeitos, também, sobre os CMP. As Portarias n. 191/2011 (BRASIL, 2011a) e n. 192/2011 (BRASIL, 2011b) relacionam-se ao corpo docente. A primeira define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino, e a segunda delimita, para efeitos de avaliação, realizada pela Capes, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes.

Já as Portarias n. 193/2011 (BRASIL, 2011c) e n. 194/2011 (BRASIL, 2011d) têm aspecto mais abrangente em relação aos cursos de mestrado e doutorado. A primeira destaca, para efeitos de avaliação pela Capes, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes, e a segunda fixa procedimentos para divulgação, envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação e início de funcionamento dos cursos novos de mestrado e doutorado.

Em janeiro de 2012, a Capes publica a Portaria n. 01/2012 (BRASIL, 2012), que define, para efeitos da avaliação, realizada pela própria agência, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes, ficando revogada a Portaria n. 192/2011. Nesta portaria, a atuação como docentes permanentes em até três programas só era admitida, excepcional e temporariamente, em três situações.

> a) nos casos em que o terceiro programa for um curso da região norte e dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato do Grosso do Sul e que estejam nas áreas prioritárias: áreas tecnológicas e áreas de formação de professores para a educação básica;
> b) nos casos em que o terceiro programa for um curso de mestrado profissional;

> c) nos casos em que o terceiro programa for um curso de pós-graduação em temas de inovação científica e/ou tecnológica e de relevância estratégica para o país, e que possam ser somente apresentados à CAPES como decorrência de ações indutivas determinadas pela Agência (BRASIL, 2012).

Esta, de certa forma, foi a maneira com que a Capes, enquanto agência reguladora da pós-graduação brasileira, buscou incentivar a propagação de CMP. No entanto, em dezembro de 2014, foi publicada a Portaria n. 174/2014 e nela houve uma modificação que ampliou o direito de professores permanentes atuarem em até três programas de pós-graduação sem restrição de tipo (CMP ou de Inovação científica e tecnológica), lugar (região Norte e estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), conforme preconizava a Portaria n. 01/2012.

De acordo com Fischer (2010b), os CMP não são uma mera opção curricular da pós-graduação brasileira, mas podem ser vistos como um recurso estratégico para se discutir a pós-graduação no século XXI. Tal afirmação está alinhada com a necessidade do governo brasileiro de melhorar os índices de qualificação profissional, sem, no entanto, dispensar recursos financeiros para tanto, conforme será apresentado na Dimensão Econômica.

Apesar de não terem saído novas resoluções ou portarias específicas para o CMP desde 2009, o debate sobre esta modalidade de curso ainda está presente na comunidade acadêmica, sendo inclusive realizado todos os anos um fórum nacional para discuti-la. Especificamente na área de Administração, no ano de 2014, foi realizado o primeiro Colóquio de Educação e Pesquisa Sobre Cursos de Mestrado Profissional em Administração, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), organizado pelo Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC), com o objetivo de fortalecer a discussão sobre o processo de formação profissional no contexto dos CMP em Administração. A iniciativa do NAC e a relevância do tema levou à consolidação do evento, o qual em sua segunda versão foi promovido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UDESC).

#### 4.1.1.2 Dimensão sociocultural

A dimensão sociocultural caracteriza a relevância sociocultural do processo de educação para a qualificação profissional e para o atendimento a demandas da sociedade. Há a necessidade, em qualquer nível do conhecimento, de se verificar "o efetivo compromisso com a relevância social de seu investimento. A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a prática educacional só pode ancorar na convergência com os valores e objetivos responsáveis pela emancipação dos sujeitos [...]" (SEVERINO, 2006, p. 40). A

educação atua no sentido de emancipar o indivíduo, dando a ele não apenas conhecimento e capacidade de mobilização de suas competências, mas deve também auxiliar no desenvolvimento de uma orientação para o interesse social e a cidadania.

A partir de políticas de expansão da pós-graduação, o CMP foi institucionalizado como modalidade de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, algumas dúvidas ou desconfianças em relação a ele são levantadas pela comunidade acadêmica, tendo em vista a dificuldade de diferenciár essa modalidade de curso da acadêmica, em virtude da alta institucionalização desta na pós-graduação brasileira, bem como em função de questões ideológicas e de financiamento desta modalidade de curso.

De maneira geral, afora as questões políticas e econômicas envolvidas, mas focando nas questões sociais e acadêmicas, cada uma das modalidades de mestrado tem a sua relevância social e, por isso, não devem ser vistas como concorrentes, mas como opções para públicos distintos com objetivos distintos. Enquanto o CMA foca na preparação para a docência e a pesquisa, atuando com alunos de tempo integral e, geralmente, sem experiência profissional, o CMP foca na qualificação profissional daqueles que atuam em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor a partir do fomento de pesquisa de natureza aplicada.

Fischer (2005) defende uma complementariedade entre as modalidades de mestrado e afirma que os CMP devem ser vistos como experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas. O processo de aprendizagem de profissionais praticantes que assumem o papel de alunos demanda mudanças no currículo e faz com que os professores repensem sua prática docente e possam fazer trocas com os alunos de forma que a aprendizagem seja potencializada a partir da experiência.

Desta forma, os CMP apresentam relevância social, inclusive internamente, dentro do ambiente acadêmico. Esta atuação dos mestrados profissionais pode contribuir para que a universidade mantenha suas funções reflexivas, já que essa é uma função social (RIBEIRO, 2010). Além disso, é uma oportunidade de fomentar maior integração da universidade com os problemas da sociedade e, no caso da Administração, o desenvolvimento de práticas inovadoras para beneficiar as organizações e a sociedade.

Apesar da desconfiança presente na academia, os CMP em Administração têm tido boa aceitação por profissionais e organizações. Segundo Ruas (2003, p.56), “o que parece estar por trás dessa demanda é a aparente predisposição entre indivíduos e empresas por programas de formação gerencial direcionados às problemáticas empresariais efetivas”. A formação dos quadros técnicos das organizações é relevante à medida que a organização traz impacto para a

sociedade e há a necessidade de fomentar a geração e a difusão do conhecimento aplicado, mas que contemplem também a dimensão social. Por outro lado, a falta de identidade sobre o papel social dos CMP acaba direcionando a elaboração de propostas que relegam ou não consideram o impacto social da formação de mestres no desenvolvimento da sociedade.

#### 4.1.1.3 Dimensão política

A dimensão política apresenta a disputa e a busca por legitimação dos cursos de mestrado profissional no campo científico. Bourdieu (1976) trata o campo científico como uma disputa por capitais, especialmente o cultural e o simbólico. Desta feita, a aceitação dos CMP pela comunidade acadêmica não se deu de forma completa e abrangente em função da forte institucionalização dos CMA e doutorado presentes nas universidades. Fischer (2005) aponta a pós-graduação como sendo concebida por formatos conservadores e miméticos.

Quando a discussão sobre os CMP teve início, especialmente em Administração, no ano de 1992, o país vivia um momento de abertura econômica para o mercado externo, a partir do processo de globalização e, portanto, necessitava de mão de obra qualificada para atuar em um mercado em expansão. Por outro lado, as universidades, em sua grande maioria, eram públicas e fechadas em seu ambiente produtor de contribuições teóricas, com professores e alunos com dedicação integral à academia.

Neste cenário, segundo Ribeiro (2010), ocorria a expansão do sistema de educação superior no Brasil, a qual foi conduzida pelo Ministério da Educação, que estimulou a criação de instituições de educação superior por empresas privadas. Assim, segundo o autor, as críticas e a rejeição sofridas pelos primeiros mestrados profissionais guardavam uma estreita relação com a mudança geral na forma de condução do ensino superior no Brasil e não uma rejeição específica aos cursos por si mesmos.

No entanto, Menandro (2010) afirma que foi tomado por uma perplexidade diante das reações negativas que a proposta de concepção dos CMP gerou em diversas áreas, ainda que todas as suas potencialidades não tivessem sido discutidas, “evidenciando estar em jogo um processo assemelhado à neofobia” (MENANDRO, 2010, p. 369). Isto demonstra que, em função da elevada institucionalização dos cursos da modalidade acadêmica, o medo do “novo” estava presente no campo científico. Fischer (2010b, p. 265) afirma que o CMP é “a forma mais visível de disputas ideológicas entre áreas do conhecimento e lideranças acadêmicas que

defendem tradições versus inovação como se fossem excludentes, reforçando a inércia estrutural e a hipervalorização do eixo acadêmico".

Para os acadêmicos presentes nas universidades públicas, especialmente aqueles que faziam/fazem parte dos programas acadêmicos de pós-graduação, mudar a forma de pensar o mestrado era realmente difícil. Conforme afirma Spink (1997, p. 166), "a construção social do mestrado levou seu significado numa direção própria, que precisa ser explicitamente questionada". Segundo o autor, quando se pensa o mestrado enquanto contribuição ao conhecimento, cria-se um conflito não apenas com o CMP, mas envolve questões mais profundas como a discussão entre teoria e prática, já que no mundo acadêmico a primeira é tida como superior. Assim, ao situar o CMP no mundo de acadêmicos, o *status quo* é abalado, tornando necessária uma discussão sobre o mestrado em si.

É necessário compreender o CMP como um programa cooperativo de formação e de pesquisa e, desse modo, que "a academia não precisa abdicar de sua competência analítica e metodológica, mas aceitar que não lhe cabe a última palavra quanto à relevância do que está sendo feito" (MATTOS, 1997, p. 165).

O surgimento e a expansão dos CMP trazem à tona, ao mesmo tempo, uma relação de apropriação da produção acadêmica pela sociedade, assim como de apropriação da reprodução social pela Academia. No entanto, a criação dos CMP só será vista como mercadoria se a universidade permitir, pois um novo modelo de pós-graduação pode servir como mobilizador de competências e contribuições sociais a fim de substituir competitividade por cooperação coletiva (RIBEIRO, 2010).

Para Ribeiro (2010, p.448), o "surgimento desse novo tipo de pós-graduação não deve ser encarado como um simplório e acomodado movimento de adequação de uma forma de distinção social – a obtenção de um título de mestre – às necessidades do mercado. Deve, sim, ser encarado como uma rara possibilidade de renovar as formas de se produzirem saberes no Brasil". Com isto, entende-se que o elemento político, no qual o CMP busca ainda seu espaço de reconhecimento e legitimação como curso de pós-graduação *stricto sensu*, afeta, mesmo que de forma indireta, o processo de aprendizagem de mestres profissionais, pois tanto os cursos quanto os alunos precisam imprimir um esforço maior para legitimar sua qualidade diante da sociedade.

4.1.1.4 Dimensão econômica

A dimensão econômica retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados. Em 2009, a Capes publicou a Portaria n. 17/2009, que dispõe sobre o curso de mestrado profissional, e seu artigo 11 afirma: "salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o CMP não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes" (BRASIL, 2009b).

À vista disso, o problema da sustentabilidade econômica dos CMP é levantado por Fischer (2010a). Menandro (2010) concorda que a sustentabilidade destes cursos é um ponto relevante a ser discutido e ressalta que, se a agência de fomento da pós-graduação – a Capes – não financia os CMP, resta à iniciativa privada ou, ainda, às instituições públicas o fazerem. Com isto, o autor afirma que:

> A exigência de financiamento independente das fontes governamentais de recursos pode representar um filtro pelo qual só passem profissionais já absorvidos por empresas ou por instituições públicas (ou porque estas empresas ou instituições estão financiando o projeto, ou porque têm renda que permite assumir essa despesa, muitas vezes alta, com a formação complementar). Interessados que não estejam em uma dessas condições terão dificuldade de se engajar em Mestrados Profissionais (MENANDRO, 2010, p. 371).

Assim, nota-se a restrição dos CMP a outros profissionais que não se adequarem aos grupos expostos pelo autor, o que pode levar à exclusão daqueles profissionais que não estejam integrados a organizações dispostas a qualificar os seus quadros de pessoal, o que suscita a permanência do debate sobre a sustentabilidade econômica dos CMP.

A esse respeito, Barros, Valentim e Melo (2005) afirmam que boa parte do conjunto de propostas formuladas pelo PNPG 2005- 2010

> [...] remete à exigência de aumentar os investimentos no setor de educação, onerando ainda mais a capacidade financeira do Estado, daí a necessidade de se buscar novas parcerias e fontes de financiamento, além da esfera do Estado. As parcerias público-privadas no ensino superior, em especial na pós-graduação, poderiam ser uma estratégia para garantir, em primeiro lugar, uma política industrial com grande probabilidade de criação de um ambiente competitivo calcado em uma atuação indutora do crescimento com igualdade, como também pela oportunidade de aproximar o mundo acadêmico e da pesquisa ao seu espaço de aplicação (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 128).

Os CMP em Administração são um exemplo de curso criado a fim de aumentar os números da pós-graduação, sem, no entanto, colocar dinheiro público para a sua criação e manutenção. No entanto, as parcerias público-privadas ainda não são uma realidade para o

contexto brasileiro, especialmente quando se trata de instituições de ensino públicas, pois elas esbarram tanto em questões ideológicas quanto burocráticas, o que demanda um esforço em encontrar alternativas para sua sobrevivência.

Por outro lado, Fischer (2010a) relata que o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) institucionalizou políticas e ações interligadas em todos os níveis de ensino. Inclusive, o Decreto n. 6.302/2007 (BRASIL, 2007) sobre o Brasil Profissionalizante ratificou a política de apoio à profissionalização.

> Ora, se a política de apoio à educação profissional é afirmativa a este ponto, não é de surpreender que a portaria normativa tenha sido considerada a expressão de uma política de Estado, que retoma o apoio à formação profissional expresso no parecer que institui a pós-graduação brasileira (FISCHER, 2010b, p.357).

Ainda é ponto de discussão no meio acadêmico e na própria Capes a questão da sustentabilidade dos CMP, mas algumas exceções começam a ocorrer, a exemplo do Profmat, Profletras, entre outros, que recebem incentivo da Capes, inclusive com bolsas para os alunos-professores da educação básica. A partir dessa iniciativa, outras áreas também devem cobrar uma posição da agência reguladora, pois, conforme afirma Menandro (2010, p. 371) "uma solução para esse impasse não poderá ser postergada indefinidamente pela Capes".

Assim, acredita-se que as dimensões macro processuais apresentadas nesta seção trazem implicações para o processo de aprendizagem de alunos de CMP. No entanto, pressupõe-se que estas implicações devem ocorrer de forma indireta, o que só poderá ser observado a partir dos capítulos de análise (Capítulos 5, 6 e 7). As dimensões micro processuais são apresentadas na próxima seção.

### 4.1.2 Dimensões micro processuais dos cursos de mestrado profissional

Além do ambiente macro processual, os cursos de mestrado profissional estão inseridos em um ambiente micro processual que envolve quatro dimensões: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva. Estas dimensões devem ser percebidas como integradas dinamicamente. Para lidar com esta configuração, o processo de aprendizagem nestes cursos precisa ser ativo, com professores e gestores qualificados para lidar com a dinamicidade destes cursos, os quais foram concebidos, em sua essência, para qualificar profissionais engajados nos setores produtivos.

A dimensão ambiente de aprendizagem retrata a relação do indivíduo com o ambiente de aprendizagem, seja ele físico, histórico, biográfico, psicológico e social (CHISM, 2006;

MERRIAM; BROCKETT, 2007; CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011). A dimensão dos saberes teóricos e metodológicos se configura na importância da teoria e da metodologia, seja ela de pesquisa ou diagnóstica, para os CMP. A dimensão das experiências sociais e profissionais caracteriza a conexão que os indivíduos podem ter com suas experiências passadas para promover novas aprendizagens. A dimensão da prática reflexiva apresenta o processo de aprendizagem como essencialmente vinculado à reflexão e que, a partir dela, é possível que ocorra a transformação do indivíduo.

O Quadro 4 apresenta as diretrizes de cada uma das dimensões micro processuais propostas e os principais autores que as apoiaram.

Quadro 4 - Dimensões micro processuais

| **DIMENSÕES** | **DIRETRIZES** | **PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES** |
|---|---|---|
| Dimensão Ambiente de Aprendizagem | Relação entre o indivíduo e seu ambiente físico, psicológico, social, político, econômico, cultural, histórico, biográfico e tecnológico. | Kolb (1984); Mezirow (1991); McGill e Brockbank (2004); Kolb e Kolb (2005); Merriam e Brockett (2007); Usher (2009); Bitencourt (2010). |
| Dimensão Saberes Teóricos e Metodológicos | Conhecimentos substantivos do campo;<br>Compreensão de que tipo de conhecimento é considerado válido. | Perrenoud (1999; 2001); Le Boterf (2003); Silva e Costa (2014). |
| Dimensão Experiências Profissionais e Sociais | Novos *insights* a partir das vivências;<br>Entendimento crítico do mundo derivado do conhecimento. | Moon (2004); Merriam; Brockett (2007); Silva (2009); Usher (2009); Dewey (2011); Merriam e Bierema (2014); |
| Dimensão Prática Reflexiva | • Dinâmica<br>• Crítica<br>• Individual<br>• Coletiva | Daudelin (1996); Mezirow (2000); Shön (2000); Moon (2004); Klimoski (2005); Cunliffe (2009); Silva (2009). |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As dimensões micro processuais apresentadas de forma sucinta no Quadro 4 serão detalhadas nas seções seguintes a fim de apresentar as bases teóricas adotadas neste trabalho para cada uma delas.

#### 4.1.2.1 Ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem é o local de interação entre os participantes do processo de aprendizagem e seu contexto, que é formado por elementos físicos, psicológicos, sociais, biográficos, emocionais, históricos, culturais, institucionais e tecnológicos.

A variável 'espaço de aprendizagem' passa a integrar a aprendizagem experiencial e é analisada a partir da interface entre os estilos de aprendizagem dos alunos e o ambiente institucional, verificando as relações entre os indivíduos e o ambiente (KOLB; KOLB, 2005). A aprendizagem experiencial não deve ser vista como uma característica individual do aprendiz ou como uma técnica pedagógica, mas em termos do contexto – sociocultural e institucional – dos quais derivam o seu significado (USHER, 2009).

A visão de Kolb e Kolb (2005) sobre os espaços de aprendizagem revela que o ambiente de aprendizagem é composto pela interação do indivíduo com o seu ambiente. Esta interação ocasiona a tensão capaz de modificar o comportamento e os relacionamentos em sala de aula, na família e no ambiente social e institucional, bem como a construção do conhecimento, o qual se dá não apenas em ambientes físicos, mas também psicológicos.

Para Kisfalvi e Oliver (2015), a aprendizagem experiencial pode resultar em aprendizagem mais profunda quando realizada em um espaço com aspectos físicos adequados, confiança, respeito, suspensão de julgamento e censura e vontade de partilhar e ouvir. Para os autores, um espaço seguro pode ser desenvolvido e mantido quando se cria laços fortes desde o início, quando se estabelecem regras básicas, quando se ensina pelo exemplo e se desenvolve uma atitude reflexiva.

Merriam e Brockett (2007) apresentam o ambiente de aprendizagem como uma dimensão importante a ser considerada na aprendizagem de adultos, que é o caso nos CMP. No entanto, pouca atenção tem sido dada às dimensões física, psicológica e social deste ambiente. Para os autores, o *ambiente físico* está relacionado com fatores como tamanho da sala, temperatura, luminosidade, acústica, cadeiras e, ainda, questões que envolvem tecnologia, ou seja, como esta é utilizada em sala de aula. Assim, quando o espaço de aprendizagem não atende ao mínimo de conforto para os indivíduos, os processos de aprendizagem serão prejudicados. Já o *ambiente psicológico* se refere ao clima no qual tanto professores quanto alunos são capazes de se envolver em uma troca genuína. Por último, o *ambiente social* é centrado na cultura do ensino-aprendizagem.

Juntos, os elementos dos ambientes físico, psicológico e social são importantes para promover a melhoria na prática da educação de adultos (MERRIAM; BROCKETT, 2007). A aprendizagem não ocorre dissociada do contexto. Dessa forma, aquilo que o indivíduo sabe e acredita faz parte do contexto biográfico, histórico e cultural no qual ele está inserido e, assim, na idade adulta, pode-se compreender mais claramente a própria experiência (MEZIROW, 1991).

Apesar do ambiente de aprendizagem ser importante para qualquer curso, do ensino básico à pós-graduação, nos CMP ele adquire uma maior importância. Isto ocorre em função, especialmente, do público atendido por estes cursos. De maneira geral, são alunos detentores de uma prática profissional já arraigada e, portanto, com experiências sociais e profissionais intensas, o que faz com que os elementos histórico, cultural, biográfico e social se tornem grandes influenciadores do processo de aprendizagem quando bem utilizados pelo corpo docente. Além disso, o fato destes alunos não suspenderem suas atividades laborais para realizar um CMP faz com que o ambiente físico ganhe importância, principalmente em função do cansaço que acomete naturalmente as pessoas que possuem uma dupla jornada: trabalho e estudo.

#### 4.1.2.2 Saberes teóricos e metodológicos

Os saberes teóricos são considerados como o conhecimento substantivo do campo da Administração, tanto conhecimentos gerais como específicos. Já os saberes metodológicos estão vinculados à formação para a pesquisa, ao campo de produção de conhecimento que orienta o pesquisador na definição de questões e na escolha de métodos de pesquisa, além dos procedimentos necessários para o planejamento de pesquisas quantitativas e qualitativas e as estratégias para coleta e análise de material empírico. No contexto dos cursos de Administração, são poucos os artigos que retratam os saberes teóricos e metodológicos. O artigo de Silva e Costa (2014) é uma das poucas exceções quando apresenta uma proposta de itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em Administração, mas numa perspectiva mais ligada à formação acadêmica.

Para Le Boterf (2003), os saberes teóricos servem para entender um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Desta forma, estes saberes buscam descrever e explicar a sua estrutura, entender a razão de ser. Não basta fazer bem, mas entender aquilo que fez. Os saberes teóricos têm um papel heurístico no qual se permite orientar para a

ação e é possível, a partir deles, formular hipóteses. Assim, o saber teórico não está desvinculado da prática, mas é capaz de se desenvolver segundo seus próprios princípios.

O autor sustenta que o saber teórico é relativamente estável, pois não ocorrem mudanças de paradigmas com frequência. De modo geral, esse saber é transmitido pela escola e pela formação, "é o ensino geral, cuja finalidade não é preparar diretamente para o exercício de atividades profissionais, mas atingir níveis de conhecimento em diversas disciplinas" (LE BOTERF, 2003, p. 96-97). Aproxima-se, assim, do conceito empreendido por Silva e Costa (2014) quando tratam os saberes teóricos como conhecimentos gerais e específicos no contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Já para Perrenoud (1999), os saberes teóricos envolvem o bom senso apoiado sobre capacidades de observação e de raciocínio e permitem um primeiro nível de reflexão. Para ser eficaz em sua prática, este saber precisa ser mobilizado (LE BOTERF, 2003). Por isso, no ensino, a prática reflexiva não pode se limitar à resolução das crises, de problemas ou de dilemas atrozes. Ela deve ocorrer a partir de um funcionamento estável, necessário e vital.

Nos CMP, apesar da possível experiência profissional trazida pelos alunos para o ambiente de aprendizagem, os saberes teóricos precisam ser ensinados e discutidos a fim de apoiar os alunos na escolha das teorias mais adequadas para dar respostas ao seu problema organizacional/prático, e ainda, por ser um curso de pós-graduação *stricto sensu*, os saberes teóricos irão diferenciá-lo dos cursos de especialização, os quais são, geralmente, instrumentais. Em cursos de CMA e Doutorado, os saberes teóricos são mobilizados a fim de se encontrarem lacunas teóricas. Estes cursos, apesar de terem, muitas vezes, relevância prática para as organizações, encontram mais dificuldade de aproximação com o mundo real.

Os saberes metodológicos estão relacionados à observação, à interpretação, à análise, à antecipação, mas também à memorização e à comunicação oral e escrita, uma vez que a reflexão nem sempre se desenvolve em circuito fechado nem imediato. As habilidades são mais reconhecidas se concebidas como a aplicação de saberes metodológicos (PERRENOUD, 1999, 2001). No entanto, estes devem ser baseados nos saberes teóricos, como a didática das disciplinas ou a psicologia cognitiva. Segundo o autor, apesar desses saberes procedimentais não terem o prestígio das ciências ou da história, eles são saberes menos "vulgares" que as habilidades.

Na formação de um aluno em um CMP, os saberes metodológicos estão associados ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos relacionados a uma investigação científica, o que demanda a compreensão de que tipo de conhecimento é considerado válido a cada perspectiva

epistemológica, ao planejamento e à aplicação de vertentes filosóficas e correntes científicas que orientam o pesquisador na definição de questões e métodos de pesquisa, além dos procedimentos necessários para o planejamento de pesquisas quantitativas e qualitativas, e as estratégias para coleta e análise de material empírico (SILVA; COSTA, 2014).

Por entender que o conhecimento substantivo da área, bem como a epistemologia de seu uso, orientará o pesquisador na definição de questões de pesquisa e na escolha dos métodos mais adequados, os saberes metodológicos em CMP precisam ser mobilizados para além da pesquisa do tipo científica e, muitas vezes, devem se deparar com a necessidade de se aplicarem métodos de diagnóstico nas organizações, por exemplo. Assim, os saberes metodológicos poderão promover a aproximação de ciência e prática.

#### 4.1.2.3 Experiências profissionais e sociais

As experiências profissionais e sociais estão intrinsecamente relacionadas à aprendizagem. As experiências profissionais são aquelas adquiridas no local de trabalho, enquanto que as experiências sociais são as adquiridas em contextos sociais, como família ou lazer. Para Dewey (2011), a aprendizagem ocorre ao longo da vida, a partir das experiências vivenciadas em um processo de adaptação a novas situações. Em um processo de educação, o mais importante é selecionar as experiências presentes para utilizá-las na aprendizagem. No entanto, em função das experiências ocorrerem ao longo da vida, elas tanto podem facilitar o processo de aprendizagem como podem criar barreiras a ele, caso tenham uma conotação negativa.

Merriam e Bierema (2014) afirmam que os indivíduos possuem uma variedade de experiências de vida que podem ser elaboradas em uma situação de aprendizagem, mas que também estimulam a necessidade desta. Assim, os indivíduos podem conectar-se com suas experiências passadas para promover novas aprendizagens, uma vez que as experiências em curso, muitas vezes, exigem-nas. Assim, concluem os autores que a experiência é um recurso e um estímulo para a aprendizagem.

A experiência precisa ser compreendida e interpretada em relação a diferentes contextos, sejam eles sociais ou profissionais. Para Usher (2009), a experiência pode funcionar tanto para capacitar quanto para controlar. Neste sentido, ele busca elucidar quais são as implicações para a prática educativa. Quando o foco é na experiência do aluno, o autor sugere que os educadores precisam ajudá-lo a interrogar e a problematizar a própria experiência, bem

como acessá-la e validá-la. Em cursos de CMP, com alunos repletos de experiências profissionais, o papel do professor é de levá-los a refletir sobre estas experiências de modo a mobilizá-las em favor de melhores práticas organizacionais. O aluno no CMP deve ser levado a compreender que as experiências são importantes, mas que, atreladas aos saberes teóricos e metodológicos, poderão ser melhor utilizadas.

Assim, a experiência deve ser vista como um elemento passível de ser utilizado para potencializar a aprendizagem de alunos em CMP. Conforme afirmam Merriam e Brockett (2007) a experiência é um dos aspectos principais na aprendizagem de adultos. Ela está tão arraigada na teoria e na prática da educação de adultos que seria até difícil encontrar exemplos que não apresentassem o papel da experiência vinculado à aprendizagem.

#### 4.1.2.4 Prática reflexiva

Exercitar a prática reflexiva a partir das experiências pode levar a uma aprendizagem significativa. Nos cursos de mestrado profissional na área de Administração, os alunos-profissionais devem ser estimulados a refletir sobre suas experiências, tanto as profissionais quanto as sociais. Para Daudelin (1996), a reflexão é algo natural e familiar e as atividades realizadas na sala de aula, no mundo do trabalho e na vida pessoal levam à reflexão, pois esta ocorre tanto em ambientes formais quanto informais.

Mintzberg (2006), ao relatar o processo reflexivo de gerentes, afirma que a reflexão irá ocorrer à medida que estes levam suas experiências para a sala de aula, onde os docentes irão introduzir inúmeros conceitos e modelos, nesta tese entendidos como saberes teóricos e metodológicos. Com isso, a reflexão acontece em sala de aula e a aprendizagem resultante deste processo irá ser levada de volta à organização, onde os alunos-profissionais irão adquirir novas experiências e fazer novas reflexões que serão levadas de volta à sala de aula, em um ciclo recorrente. Para Mintzberg (2006, p. 247) “a reflexão vivenciada na sala de aula confronta novas ideias com crenças estabelecidas, ao nível do indivíduo, de pequenos grupos e em toda a turma”.

Já na visão de Roglio e Light (2009), existem alguns elementos-chave para desenvolver a prática reflexiva em programas de MBA executivo: a utilização dos princípios de aprendizagem de adultos, o papel do instrutor/professor, estratégias de ensino adequadas, a aprendizagem coletiva e o desenho do currículo. Estes elementos emergiram da realização de

uma pesquisa sobre o desenvolvimento da prática reflexiva com 20 executivos que frequentavam um MBA executivo considerado entre os cinco melhores do mundo.

A partir do exposto por Mintzberg (2006) e Roglio e Light (2009) sobre a prática reflexiva, embora o foco dos autores sejam MBAs voltados para executivos, percebe-se que os elementos mencionados também devem ser observados em CMP brasileiros. Os profissionais e técnicos que frequentam cursos de CMP em busca de qualificação chegam carregados de experiência profissional e receberão dos professores uma carga de saberes teóricos e metodológicos que os levarão a refletir sobre estas experiências. Assim, um corpo docente preparado, estratégias de ensino adequadas, e um currículo que favoreça a promoção desta aprendizagem são elementos possíveis de serem adotados e que podem trazer um resultado de aprendizagem satisfatório para os alunos e suas organizações.

Daudelin (1996) define reflexão como o processo de recuar e ponderar a partir de uma experiência, com atenção e persistência; já a aprendizagem é definida como a criação de significados a partir de eventos passados ou atuais que servem como um guia para o comportamento futuro.

Por sua vez, Mezirow (2000) define reflexão como a dinâmica central na intenção da aprendizagem, que pode ser considerada um processo a partir do qual se avalia criticamente o conteúdo, o processo ou as premissas dos esforços das pessoas para interpretar e dar sentido a uma experiência. Na aprendizagem de adultos, como é o caso nos CMP, a compreensão do contexto e a reflexão crítica sobre os pressupostos e a validação dos significados são imprescindíveis. Desta forma, aprender na idade adulta se torna um processo mais difícil, pois envolve conhecimento, grau de compreensão, consciência do contexto e reflexão crítica sobre a situação.

Schön (2000) utiliza a expressão conhecer-na-ação para fazer referência aos tipos de conhecimento que as pessoas revelam, naquilo que o autor denomina de ações inteligentes. Estas ações são aquelas possíveis de se executar de forma espontânea, mas que não se consegue descrever de forma eficaz, o que seria equivalente às ações não reflexivas, abordadas por Mezirow (2000) como sendo as ações habituais, aquelas atividades que não necessitam de reflexão para serem executadas, tendo em vista que o aprendizado já está incorporado, como andar de bicicleta ou dirigir um carro. No entanto, às vezes é possível, a partir da observação e reflexão sobre as ações, fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nelas, “as descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções” (SCHÖN, 2000, p. 31).

Ainda segundo o autor, na prática profissional, o conhecer-na-ação tem suas raízes no contexto social e institucional e é compartilhado com uma comunidade de profissionais. Desta forma, o conhecer-na-prática ocorre dentro dos ambientes institucionais de cada profissão, cada uma com suas características particulares. É possível aprender uma prática por conta própria, mas, apesar da vantagem da liberdade para experimentar, há a desvantagem de não se ganhar experiência a partir do outro. Assim, transportar as práticas para a sala de aula com um ambiente projetado para a tarefa de aprender tem a vantagem da liberdade de experimentar e ainda de aproveitar as experiências acumuladas pelo professor e pelos colegas.

O processo de reflexão está envolvido no processo de aprendizagem, tendo em vista que só a partir deste primeiro é possível que o último ocorra (MOON, 2004). Apenas vivenciar a experiência sem reflexão não leva necessariamente ao aprendizado, uma vez que "Aprender pela experiência requer o desenvolvimento da capacidade reflexiva, pois é ela a responsável pela atribuição de significados e pelo desenvolvimento de padrões de comportamento que direcionam as ações das pessoas" (SILVA, 2009, p. 198).

Moon (2004) considera que a aprendizagem reflexiva ocorre quando há algo novo para aprender e também quando não há material novo de aprendizagem e o aprendiz tenta desenvolver seu entendimento com base naquilo que ele já sabe. Para o autor, todas as formas de aprendizagem reflexiva devem ter um papel na aprendizagem experiencial. É provável que as situações de aprendizagem mais desafiadoras envolvam aprendizagem reflexiva, enquanto as situações simples provavelmente não envolvem reflexão. Ambas, no entanto, podem ser construídas como situações de aprendizagem experiencial.

Assim, a prática reflexiva impacta no processo de aprendizagem, pois, quando mobilizada junto às experiências, tende a levar os alunos a uma aprendizagem significativa.

As dimensões micro processuais apresentadas nesta seção são constituídas por elementos advindos da aprendizagem experiencial, conforme exposto no Capítulo 3. De acordo com os preceitos desta teoria, estes elementos podem afetar o processo de aprendizagem dos indivíduos. Neste caso, diferentemente das dimensões macro processuais, acredita-se que as dimensões micro têm implicações diretas na aprendizagem de alunos de CMP, o que poderá ser observado a partir dos capítulos de análise (Capítulos 5, 6 e 7).

Os três capítulos empíricos são apresentados a seguir. Eles foram realizados em três momentos distintos deste estudo, mas de maneira interligada a fim de alcançar o objetivo principal desta tese.

O Capítulo 5 apresenta o estudo preliminar e exploratório do campo com as análises das entrevistas realizadas com professores e coordenadores de CMP, pessoas interessadas na temática e membros da diretoria da Capes. Desta etapa da pesquisa emergiram as dimensões macro processuais apresentadas na seção 4.1.1 deste capítulo.

O Capítulo 6 buscou compreender o processo de aprendizagem de alunos de CMP a partir da visão de professores e coordenadores destes cursos por meio da aplicação de um questionário aberto com foco nas dimensões micro processuais.

E, por fim, o Capítulo 7 apresentou a coordenadores e ex-coordenadores de CMP o sistema que foi proposto com suas oito dimensões a fim de verificar a adequação da proposta ao campo, bem como a necessidade de ajustes a fim de atender à relevância social e prática desta tese.

# 5 ESTUDO INICIAL E EXPLORATÓRIO

A partir do estudo teórico do campo, foi possível levantar quatro categorias que contribuem para uma maior compreensão sobre a dinâmica da constituição e do funcionamento dos CMP: Diferenças entre CMP e CMA, Surgimento dos CMP, Trabalho de Conclusão de Curso e Corpo Docente. No entanto, apenas o levantamento de categorias teóricas era insuficiente para compreender o fenômeno. Desta forma, foi realizado um estudo exploratório com pessoas envolvidas com os CMP para promover uma aproximação com o campo por meio da realização de entrevistas com professores, coordenadores e ex-coordenadores de CMP, pessoas que escrevem sobre a temática e membros da Capes, o que constitui a primeira fase desta pesquisa já retratada no capítulo de Procedimentos Metodológicos.

O roteiro de entrevista semiestruturado utilizado nesta fase foi composto por 14 questões abertas (Apêndice A), tendo em vista a liberdade para realizar questões emergentes no momento da entrevista que um roteiro deste tipo proporciona. As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2013 e fevereiro de 2014 com cinco professores e dois membros da diretoria da Capes ligados à CMP na área de Administração. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para a realização posterior das análises.

A partir da análise das categorias levantadas teoricamente e das entrevistas exploratórias, foram identificadas quatro dimensões, tratadas nesta tese como dimensões macro processuais e que passaram a integrar o sistema de aprendizagem proposto nesta tese.

As dimensões macro processuais identificadas dentro de cada uma das categorias foram: histórico-legal, sociocultural, política e econômica. Desta forma, são apresentadas as análises das categorias e as respectivas dimensões a partir da análise das entrevistas.

## 5.1 SURGIMENTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Os enunciados dos entrevistados sobre o surgimento dos cursos de mestrado profissional estão configurados em três das quatro dimensões macro processuais: histórico-legal, sociocultural e econômica.

### 5.1.1 Dimensão histórico-legal

A dimensão histórico-legal foi ressaltada pelos entrevistados a partir do resgate do Parecer Sucupira, lembrando que ele foi o primeiro a abordar a educação profissional como uma necessidade. O Parecer Sucupira relata, dentre os motivos fundamentais para instauração do sistema de cursos de pós-graduação, "assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores" (BRASIL, 1965). Neste sentido, para os entrevistados, o parecer Sucupira é tido como impulsionador do CMP, possuindo influência determinante no surgimento desse tipo de curso, conforme se observa nos discursos de E3, E4 e E5:

> Então, é... existem várias controvérsias [...]. Então, eu diria assim, que a ideia que tá por trás do Mestrado Profissional é, se a gente recuperar o **Parecer Sucupira lá da década de 60** [...]. (E3)

> Olhe, os Mestrados Profissionais já estavam previstos desde 1965 quando houve um **parecer chamado Sucupira, de Newton Sucupira**. Nesse parecer existiam duas categorias que, de certa forma, era um sistema baseado em um sistema americano. [...] Com a consolidação do sistema acadêmico e depois com toda a crise do mercado de trabalho e toda esta globalização, toda essa aproximação, eu diria que não há um motivo específico, as coisas não são tão lineares assim, preto no branco. Eu acho que há um conjunto de referências, as pessoas mudam, as pessoas mais velhas, mais resistentes, foram substituídas por outras pessoas mais jovens, por pessoas com mais abertura e aí chegou ao ponto tal que começou haver essa perspectiva de compreensão de valorizar esse outro tipo de mestrado. (E4)

> Essa coisa costuma ser retomada do ponto de vista institucional, essa coisa de mestrado profissional a partir do famoso **Parecer Sucupira de 1965, o 977**, não é? Esta coisa em que ele começa a falar de pós-graduação e prática, e práticas profissionais. (E5)

O discurso de E4 vai além do Parecer Sucupira e ainda aponta que o CMP surge a partir de mudanças que impulsionaram a valorização de uma 'nova' modalidade de mestrado. Assim, na visão do entrevistado, a questão histórica associada às mudanças também impulsionou os CMP.

Apesar dos respondentes retomarem o Parecer Sucupira como principal impulsionador do surgimento dos CMP, apenas em 1995, passados 30 anos da publicação deste Parecer, é que a Capes, agência reguladora da pós-graduação no Brasil, inicia um movimento para averiguar a possibilidade de aproximação dos cursos *stricto sensu* com o contexto empresarial. Para Fischer (2010b), a instituição do CMP a partir da proposta do parecer Sucupira se depara com um sistema orientado para a formação de docentes e pesquisadores. Assim, o CMP busca se

inserir nesse sistema a partir de uma oscilação entre valores e critérios acadêmicos e as exigências de formação do mercado. Isto demonstra que o Parecer Sucupira pode ter colaborado para instituir os CMP, mas, sozinho, não sustenta a proposta.

### 5.1.2 Dimensão sociocultural

A dimensão sociocultural também aparece quando do surgimento dos cursos de mestrado profissional, tendo em vista que os entrevistados apontaram-no como uma necessidade social do país aumentar o número de pessoas mais qualificadas, isto é, ampliar o número de mestres. Também apontaram o seu surgimento como uma política pública a fim de atender a necessidade das organizações e colaborar para a melhoria de sua gestão, conforme pode ser observado nos discursos abaixo:

> É a missão de política pública, é o surgimento para **colaborar na melhoria da gestão da organização dos setores produtivos**, [...] um conhecimento que chegasse a dar um impacto na sociedade. É uma missão que traz o mundo do trabalho para a academia. É uma necessidade. (E1)

> [...] a ideia é **capacitar os profissionais para a pesquisa**, é que os profissionais que atuam no mercado, na organização pública, que eles sejam capazes de utilizar a pesquisa para fins profissionais. Então é capacitar o profissional mesmo, nesse sentido. (E3)

> [...] os MP **surgem exatamente para atender uma demanda da sociedade** e, assim, de setores específicos, como indústria ou até setores de administração pública. Hoje, a maioria das atividades desenvolvidas requer um grau de qualificação que só a universidade, só a graduação, não é capaz e aí a gente acredita sim que o Mestrado Profissional consegue atender já a pessoa que está lá, inserida no mercado de trabalho para conseguir dar uma formação mais direcionada. (G2)

Estes discursos estão alinhados ao que preconiza a Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009, a qual definiu os objetivos para o Mestrado Profissional: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora; transferir conhecimento para a sociedade visando o desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação da formação profissional visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações; e contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade das organizações (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, se destaca a fala de G1:

> [...] Então eu acredito, não, não na nossa área, não na área de Administração, mas, em outras áreas se veio a ideia de que deveríamos ter uma formação mais técnica, mais

> voltada para o desenvolvimento, mais voltada para as organização. Então, os engenheiros que vão atuar nas organizações, nas empresas que vão criar, vão desenvolver coisas, o setor produtivo, mas de forma geral. Então, esses indivíduos, ao ter uma qualificação de mestrado, doutorado, esses descolavam do setor produtivo, então eu acho que foi pensado nesse sentido e aí a formação tinha esse viés mais de ter **pessoas do setor produtivo envolvido na formação discente e ter os produtos voltados para a utilização no setor produtivo** [...]. Não sei se é isso mesmo o que você olha. Por outro lado, também o indivíduo que tem a formação acadêmica, principalmente, na nossa área nos Mestrados Acadêmicos, ele não tinha nenhuma formação pedagógica e ele passava a ter uma formação de fazer pesquisa e não resolvia nem a questão da pesquisa em si porque não tem a profundidade, não resolvia a questão das organizações [...]. (G1)

G1 aponta a necessidade do CMP como apoio ao setor produtivo, algo que, segundo ele, os CMA não fazem, e ainda ressalta a questão de ter profissionais participando da formação de outros profissionais a fim de atender essa demanda. Os documentos da área de Administração trazem como preponderante para a qualidade dos cursos:

> O corpo docente deve ser integrado de forma equilibrada por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada, desenvolvimento e à inovação [...]. A experiência dos docentes permanentes deve ser coerente com a área de concentração e linhas de atuação da proposta. (CAPES, 2013).

Importante salientar que tanto a legislação dos CMP quanto o próprio documento de área de Administração valorizam que os docentes dessa modalidade de curso tenham experiência profissional.

### 5.1.3 Dimensão Econômica

A dimensão econômica foi ressaltada como fator importante no surgimento dos CMP quando os respondentes retrataram que os programas devem ser autofinanciados a partir da cobrança de mensalidades, as quais são pagas pelos próprios alunos ou por meio de convênios com instituições do setor produtivo. Desta forma, o CMP é um curso ofertado para alunos que trabalham e que, portanto, têm condições de financiar o curso ou, ainda, de terem seu curso financiado pelas organizações nas quais atuam, conforme ilustrado a partir da fala de E2.

> Eu acho que surgiu **porque precisava aumentar o número de mestres no Brasil. O governo não tinha dinheiro e inventou os mestrados profissionais para não dar bolsas** [...]. Então seria um **mestrado autofinanciado** pelo próprio aluno e não um mestrado oferecido pelo estado, pelo governo, então deram esse nome para pegar pessoas que tivessem condições de pagar e não estudantes, e é óbvio que para isso tem de ter salário, tem de estar no mercado, por isso o nome mestrado profissional. (E2)

A esse respeito, o artigo 11 da Portaria n. 17/2009 afirma: "salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes" (BRASIL, 2009b). Por outro lado, Fischer (2010a) relata que o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) institucionalizou políticas e ações interligadas em todos os níveis de ensino. Isso demonstra que ainda há uma longa discussão a ser realizada em torno do financiamento da pós-graduação brasileira, a qual independe inclusive do momento econômico que vive o país em 2015.

Ainda em relação à dimensão econômica, mas em um sentido distinto do que foi abordado por E2, alguns respondentes relataram que os CMP têm um papel de substitutos dos cursos de especialização ofertados pelas universidades públicas, dos quais não é mais permitido pela legislação vigente a cobrança de mensalidades. Consequentemente, os professores que ministram aula nos poucos cursos de especialização ainda ofertados pelas universidades públicas não recebem mais qualquer benefício, a exemplo de bolsas, conforme apontam E1 e E5:

> [...] porque havia convênios, os professores recebiam bolsa, o que depois foi desautorizado pela visão do sistema das universidades públicas. Então, encerrou essa possibilidade do professor que atuava no MP receber uma bolsa ou uma retribuição pela aula que dava no mestrado. (E1)

> Bom, mas também houve uma questão que motivou muito o desenvolvimento que vieram a tomar os Mestrados Profissionais. Foi nas federais, nas Universidades Federais, porque foi por essa época, nos inícios dos anos 1990, que se criaram no Brasil os MBA, os chamados MBA, que são cursos de especialização em Administração e que o pessoal numa jogada de *marketing* pôs a mesma sigla do mestrado profissional americano e a coisa pegou, pegou e dava remuneração. Estou falando das federais onde há aquele esquema rígido para pagamento com recursos do Tesouro e essa coisa de recursos próprios, uma coisa muito complicada e tal. Então, **quando o Tribunal de Contas, os órgãos de controle interno do poder Executivo começaram a bater em cima das federais por causa disso, [referindo-se às especializações pagas] por causa dessa remuneração, [...] depois o controle interno do Executivo bateu em cima disso e o pessoal começou a correr para o mestrado profissional**, [...] o que é importante notar aí é que já havia experiência no Brasil consolidada de cursos de Administração de pós-graduação com característica profissionalizante [...]. E aí as federais, que eram as acadêmicas mais tradicionais e não sei o que, acharam que estavam fazendo uma coisa muito nova, certo? E que depois o tempo tá mostrando [...]. (E5)

A partir destes enunciados, é possível perceber que o fator econômico foi marcante para o surgimento dos CMP, especialmente nas universidades públicas. O motivo ressaltado por E1 e E5 gira em torno da remuneração para docentes dessa modalidade. Tal questão gera discussões ideológicas dentro das instituições públicas de ensino, pois há uma corrente de

docentes claramente contrária ao recebimento de qualquer provento advindo deste tipo de curso, em função de se alinhar ao pensamento do ensino público e gratuito.

Por fim, os achados dessa primeira categoria foram sumarizados no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese dos achados da categoria 'Surgimento dos CMP'

| **DIMENSÕES** | **ACHADOS** | **DISCURSOS** |
|---|---|---|
| Legal | Resgate do Parecer Sucupira, lembrado como o primeiro documento a abordar a educação profissional como uma necessidade. | "Essa coisa costuma ser retomada do ponto de vista institucional, essa coisa de mestrado profissional, a partir do famoso Parecer Sucupira de 1965, o 977, não é? Esta coisa em que ele começa a falar de pós-graduação e prática, e práticas profissionais" |
| Social | Necessidade social do país em aumentar o número de pessoas mais bem qualificadas a partir da ampliação do número de mestres;<br><br>Política pública a fim de atender a necessidade das organizações e melhorar sua gestão. | "[...] missão de política pública, é o surgimento para colaborar na melhoria da gestão da organização dos setores produtivos [...]" |
| Econômica | Programas autofinanciados pelos próprios alunos ou por suas organizações;<br><br>Remuneração para docentes que atuam em instituição pública. | "Então seria um mestrado autofinanciado pelo próprio aluno e não um mestrado oferecido pelo estado, pelo governo [...]"<br><br>"[...] houve uma questão que motivou muito o desenvolvimento que vieram a tomar os Mestrados Profissionais. Foi nas federais, [...] nos inícios dos anos 1990, que se criaram no Brasil os MBA [...] e a coisa pegou, pegou e dava remuneração [...]. Quando o Tribunal de Contas, os órgãos de controle interno do poder Executivo começaram a bater em cima das federais por causa disso, por causa dessa remuneração, [...] e o pessoal começou a correr para o mestrado profissional [...]". |

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Pelo que foi observado nessa primeira categoria de análise, o surgimento dos CMP, especificamente na área de Administração, sofreu influência das dimensões histórico-legal,

sociocultural e econômica. Este surgimento ocorre apoiado no Parecer Sucupira, que data de 1965, de uma necessidade social do Brasil em aumentar os índices de qualificação profissional e também da real necessidade das organizações em ter profissionais mais qualificados para atender suas demandas.

Apesar da necessidade do governo de aumentar o número de mestres, as agências de financiamento dos cursos de pós-graduação não arcaram com o financiamento dos CMP, baseadas numa legislação que exige que esses cursos sejam autofinanciados. Além disso, a propulsão desses cursos nas universidades públicas ocorreu em substituição aos cursos de especialização que eram ofertados por elas, dada a possibilidade de os docentes receberem o pagamento de bolsas pelo trabalho prestado a estes cursos, o que não era mais possível com as especializações.

## 5.2 DIFERENÇA DO MESTRADO PROFISSIONAL PARA O ACADÊMICO

A segunda categoria investigada foi a percepção dos entrevistados sobre as diferenças entre os cursos de mestrado profissional e os cursos de mestrado acadêmico. Nesta segunda categoria, foi possível identificar predominantemente a presença da dimensão política; no entanto, a dimensão sociocultural também aparece em alguns discursos.

### 5.2.1 Dimensão política

Em relação à dimensão política, é possível perceber, a partir das falas dos entrevistados, que diferenciar o CMP do CMA não é tarefa fácil. Apesar da Portaria n. 17/2009 trazer claramente quais são os objetivos do CMP, a prática tem se mostrado mais complexa. Essa diferenciação já havia sido apontada no Parecer CNE/CES n. 0079/2002 (BRASIL, 2002) ao colocar que “Mestrado Profissional" é a designação do mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, sendo esta ênfase a única diferença em relação ao acadêmico. Os entrevistados, no entanto, também demonstraram certa esperança de que a área alcance essa diferenciação, ou melhor, que esta diferença fique clara.

> [...] **eu acredito que o próprio objeto da Administração faz com que essa diferenciação na nossa área ela se torne um pouco complicada**. Assim, já se tem trabalhado bastante nesse sentido [...] ao ponto de que hoje nós temos um coordenador adjunto nos MP, ao ponto de que já houve esse ano [referindo-se ao ano de 2013]

> mudanças na ficha, enfim. Lógico, a ficha ainda é uma ficha modificada em cima da ficha dos mestrados acadêmicos. Mas, enfim, eu acho que a gente tá caminhando para isso, né? (E3)

> Hoje estamos fazendo essa diferenciação, mas, **quando foi criado, não havia nenhuma diferenciação**. Os critérios de avaliação eram os mesmos, os modelos eram os mesmos, os professores eram os que vinham de programas acadêmicos, que haviam feito mestrado e doutorado acadêmico e não havia diferença nenhuma. Hoje **há um esforço de diferenciação** [...]. Ainda assim, são muito frágeis porque nada impede que alguém que faça um mestrado profissional continue sua carreira como pesquisador e faça, inclusive depois, um doutorado. Em princípio, a diferença seria uma dimensão de terminalidade, a pessoa faria o mestrado profissional e não continuaria com a carreira acadêmica, não procuraria um doutorado [...]. (E2)

No discurso de E2 percebemos elementos bastante próximos de E3 em relação às dificuldades de diferenciação entre o CMA e o CMP. Para E2, os esforços de diferenciação entre os cursos de modalidade acadêmica e os de modalidade profissional são muito recentes. O discurso de E4 confirma a dificuldade de diferenciação, quando afirma:

> [...] basicamente, pelo que eu estou vendo, em alguns casos, **quase não está havendo diferença [**...]. No mestrado profissional, ele deveria estar voltado realmente para solucionar um problema que determinados grupos, determinadas empresas, determinadas instituições, eles têm. Então, seria um estudo voltado para dar uma solução àquele problema, mas eu acho que nós, administradores, professores, sei lá, Capes, o que for, é, entende? Mas as contingências do mundo não estão propiciando fazer uma diferença tão estrita. É tanto que, eu vou falar um assunto e depois volto, é tanto que ultimamente já se fala que o título de mestre oriundo do Mestrado Acadêmico ele possibilita entrar no doutorado acadêmico, no doutorado, aliás, do Mestrado Profissional, ele possibilita entrar no doutorado acadêmico, né? Coisas que, alguns anos atrás, essa não era a compreensão. A compreensão que se tinha era que: terminou o Mestrado Profissional, solucionou o problema e aí fica. Era para voltar uma solução [...]. Eu acho que **a proposta marca a diferença**, mas, na prática, isso ainda não está muito claro [...]. (E4)

Assim, o discurso de E4 afirma que a proposta do CMP aponta as diferenças entre as modalidades, como ele colocou: "marca a diferença". No entanto, segundo o entrevistado, quando se parte para a prática, essa diferença não parece estar clara, corroborando a visão de E2 e E3. Takahashi et al. (2010) teceram algumas considerações e contraposições a respeito dos pressupostos que permeiam as duas modalidades de mestrado, o acadêmico e o profissional, com vistas à compreensão das semelhanças e diferenças entre elas. Os autores concluíram que o CMA é uma proposta consolidada no Brasil enquanto que o CMP é uma modalidade "em construção". Esse resultado confirma a dificuldade de diferenciação apontada pelos entrevistados.

Por outro lado, o discurso de E1 aponta que a legislação mais recente que regulamenta os CMP foi suficiente para que estes cursos superassem qualquer dificuldade de diferenciação, apesar de, como afirma o entrevistado, a formação acadêmica dos docentes dificultar que isto

ocorra. Inclusive, aponta o entrevistado, a dificuldade de diferenciação perpassa uma crise de identidade do CMP.

> Olha! Aí **passou por uma crise de identidade**. Foi iniciada uma portaria formalmente em 98, mas só em 2009, com a deliberação normativa 17, que foi regulamentado e indicado lá o perfil. Então, **o perfil estava posto para desenvolver uma capacidade gerencial visando melhorar ou alavancar uma carreira gerencial para os candidatos e para os alunos do Mestrado Profissional**. [...] Só que, como não havia, nós todos, os professores que atuamos lá, enquanto aluno, enquanto depois mestres e doutores, viemos de uma formação acadêmica, [...] a origem toda era acadêmica, **então a identidade não se criava** [...]. Então, no setor privado, a pesquisa não acontecia e também o próprio mestrado não sabia da forma de fazer esses convênios empresariais. Todos estavam em busca de mestrado *in company*, mas nos moldes acadêmicos, considerando-se que, nessa época, nos anos 2000, 2003, 2004 o que dava importância a uma universidade corporativa, por exemplo, era o convênio com um mestrado nos moldes acadêmicos e os Mestrados Profissionais eram mais predispostos a isso, os acadêmicos mais ortodoxos ainda não queriam nem conversa com o setor. Então, isso foi nos anos 2004, [...] **então a identidade do Mestrado Profissional passa por esse interesse recíproco de uma empresa que enfrenta um problema de negócio ou um problema empresarial, é encontrar saída que são propostas pelo seu funcionário** que vai atuar como aluno de mestrado. (E1)

Em 2002, foi realizado um estudo sobre a origem e institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* profissional e os cursos de CMP se encontravam, na ocasião, construindo uma identidade própria. O resultado demonstrava que ainda havia muito o que ser feito para que essa modalidade de curso conquistasse sua legitimação e consolidação institucional (MELO, 2002). A fala de E1, extraída de entrevista em 2014, ainda vai nesse mesmo sentido, de que há uma dificuldade para se formar uma identidade própria do CMP. Essa dificuldade se dá, especialmente, pela dificuldade relatada pelos entrevistados de diferenciar claramente o CMA do CMP.

Por outro lado, ainda se encontram falas que ressaltam a disputa no campo científico, o que, possivelmente, ocorre em função da pós-graduação ser concebida por formatos conservadores e miméticos (FISCHER, 2005), com uma maior valorização do CMA. Ainda nesse esforço de diferenciação no campo científico, mesmo passados quase meio século do parecer Sucupira, os cursos de CMP, para E5, são vistos assim:

> [...] a forma de construir o pensamento, a opinião e a opinião qualificada sobre Mestrado Profissional é essa: ciência, grandes áreas do conhecimento, e academia. Isso aí é que existe a coisa e quem quiser é que seja parecido com este, porque este é seguro, esse é bom, esse é durável, etc., e, naturalmente, vamos admitir não só pelo esforço da política pública, mas, pelo bom senso, que tem que aplicar, é administração, mas vamos admitir as exigências do profissionalismo e, portanto, mestrados profissionais. Estamos só falando de pós-graduação *stricto sensu*, né? **Vamos admitir, na pós-graduação *stricto sensu*, os mestrados profissionais e tal, mas é sempre aquele segundo nível, é sempre aquela coisa de 'vamos ver o que é que podemos fazer'**. (E5)

De acordo com Steiner (2005), a indução da modalidade do mestrado profissionalizante, como eram chamados os CMP, aumentou a diversidade de diplomas na pós-graduação, antes restrita aos títulos de doutorado e mestrado acadêmico. Trata-se, pois, de uma medida que aumentou a flexibilidade do sistema. É muito provável que o termo flexibilidade tenha dado aos CMP uma conotação negativa. Este termo tem sido empregado não apenas como flexibilidade do sistema, mas para retratar que, neste tipo de curso, o aluno pode permanecer trabalhando e que, portanto, não há exigência de dedicação integral ou exclusiva, como é comum nos cursos acadêmicos. Além disso, criticam-se os horários em que estes cursos são ofertados, geralmente em fins de semana, concentrados em uma semana por mês ou ainda em dois dias da semana. Assim, este tipo de flexibilização tem sido apontado por muitos críticos dos CMP como aspectos que tornam o curso "mais fácil".

### 5.2.2 Dimensão sociocultural

A dimensão sociocultural reaparece nas falas dos respondentes quando solicitados a diferenciar o CMP do CMA. Eles revelam, mais uma vez, que os mestrados profissionais se diferenciam dos acadêmicos por atuarem junto à sociedade.

> [...] o mestrado profissional, ele **viria a atender uma demanda da empresa**, **da organização, da instituição, da sociedade e não uma demanda de ordem teórica.** Em uma pesquisa de doutorado, você procura uma lacuna na teoria e faz a pesquisa a serviço da construção dessa teoria e, no mestrado profissional, você não está preocupado em construir a teoria, mas em aplicá-la [...]. Então é mais no sentido assim de levar a uma intervenção naquela instituição ou de alguma recomendação para aquela instituição, mais do que agregar valor com a teoria que foi utilizada. (E2)

> O que eu entendo em relação à formação do **Mestrado Acadêmico é uma formação voltada para geração do conhecimento ou aprender a gerar conhecimento** e o **Mestrado Profissional é pegar conhecimento existente e olhar com um olhar um pouco mais estruturado à luz de teorias, olhar problemas da empresa, das organizações, à luz da teoria, e propor soluções** talvez um pouco mais inteligentes, com um pouco mais de reflexão, né? Isso é uma coisa, acho que o **Mestrado Acadêmico, ele tende a ser um pouco mais disciplinado**, então você trabalha questões muito a fundo de uma forma mais única, de uma perspectiva única, enquanto que o **Mestrado Profissional tende a te dar uma visão um pouco mais complexa, um pouco mais abrangente, com uma visão de diferentes perspectivas para você olhar**. O que diferencia também é você tem que **dar a formação pensando no como que aquilo vai ser aproveitado pela organização** [...]. (G1)

O que se percebe nas falas de E2 e de G1 é que há uma preocupação de atender as necessidades organizacionais, mas também de atender a uma demanda da sociedade, de modo geral, e da empresa, em particular. As duas falas apontam que os CMA estão voltados para a

geração de conhecimento a partir de lacunas encontradas na teoria, enquanto que o CMP, a partir das teorias, busca propor soluções para problemas organizacionais.

> [...] eles [referindo-se aos alunos de CMP] já têm até o primeiro ano conseguido defender a importância dessa pesquisa para a própria empresa, então, até as pessoas na empresa, as chefias deles, estão ansiosas para ver as respostas [...]. (E1)

Assim, se percebe que o CMP busca o desenvolvimento da capacidade gerencial do aluno. Os entrevistados indicam que a modalidade está orientada para a busca de resolução de problemas reais, corroborando o pensamento de Ruas (2003) quando afirma que, por trás da demanda por este tipo de curso, parece estar a aparente predisposição de indivíduos e empresas por programas de formação gerencial que estejam alinhados às problemáticas empresariais efetivas.

Este *link* entre a teoria e a prática, ou seja, entre os cursos de formação e os problemas reais das organizações, é apontado por E3:

> [...] uma das principais diferenças é [...] **os alunos são profissionais**. A ideia, ninguém pode controlar o que acontece na realidade, mas a ideia é que o Mestrado Profissional selecione alunos que atuem no mercado e quando eu digo mercado não é só empresa, é instituição pública, é em ONGs, em organizações sociais, enfim [....]. (E3)

Neste sentido, de acordo com Spink (1997), quando se pensa o mestrado enquanto contribuição ao conhecimento, cria-se um conflito não apenas com o mestrado profissional, mas que envolve questões mais profundas como a discussão entre teoria e prática. Já que no mundo acadêmico a primeira é tida como superior, situar o mestrado profissional no mundo de acadêmicos abala o *status quo*, tornando necessária uma discussão sobre o próprio mestrado em si. Desta forma, as dificuldades de diferenciação entre CMA e CMP perpassam questões culturais do próprio sistema acadêmico de pós-graduação brasileira. O Quadro 6 sumariza os achados da segunda categoria.

Quadro 6 - Síntese dos achados para a categoria 'Diferenças do CMP para o CMA'

| DIMENSÕES | ACHADOS | DISCURSOS |
|---|---|---|
| Política | Dificuldade de diferenciar o CMP do CMA.<br><br>Disputa no campo científico. | "Hoje há um esforço de diferenciação [...]. Ainda assim são muito frágeis porque nada impede que alguém que faça um mestrado profissional continue sua carreira como pesquisador e faça, inclusive, depois, um doutorado. Em princípio, a diferença seria uma dimensão de terminalidade, a pessoa faria o mestrado profissional e não continuaria com a carreira acadêmica, não procuraria um doutorado [...]". |
| Social | Atuação junto à sociedade.<br><br>O MP busca o desenvolvimento da capacidade gerencial do aluno.<br><br>Link entre a teoria e a prática. | "o MP tende a te dar uma visão um pouco mais abrangente com uma visão de diferentes perspectivas para você olhar. O que diferencia também é você ter que dar a formação pensando no como que aquilo vai ser aproveitado pela organização"<br><br>"[...] uma das principais diferenças é [...] **os alunos são profissionais**. A ideia, ninguém pode controlar o que acontece na realidade, mas a ideia é que o Mestrado Profissional selecione alunos que atuem no mercado e quando eu digo mercado não é só empresa, é instituição pública, é em ONGs, em organizações sociais, enfim [....]." |

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Em se tratando da diferença entre o CMA e o CMP, verificou-se que a dimensão política esteve mais presente nos discursos dos entrevistados. Para eles, esta diferenciação é complicada, apesar dos esforços da Capes para tanto, o que é constatado a partir das várias portarias e documentos publicados desde 1995, dos seminários ocorridos no âmbito da instituição, bem como do esforço isolado de diversos docentes (FISCHER, 2003, 2010a; MENANDRO, 2010; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010) que vivenciam o mestrado profissional e/ou publicam a respeito para esclarecer a comunidade acadêmica e ao público em geral suas especificidades e objetivos.

Possivelmente, tal dificuldade de diferenciação decorre da disputa do CMP pela legitimação no campo científico, o que faz com que este seja, muitas vezes, visto como curso de segunda linha.

A dimensão sociocultural também foi citada quando os respondentes foram perguntados da diferença entre o CMP e o CMA. Mais uma vez, assim como ocorreu com a categoria do surgimento dos CMP, alegaram que esta modalidade se diferencia pelo atendimento das demandas da sociedade, possuindo uma visão mais abrangente para que a formação de seus egressos seja aproveitada pela organização e, ainda, ressaltaram como outra diferença o fato de possuírem alunos profissionais. Esses alunos conseguem quebrar uma barreira do CMA, que trabalha de forma mais próxima com a construção do conhecimento a partir do suprimento de lacunas teóricas, e que estão voltados, prioritariamente, para a formação de pesquisadores (PATRUS; LIMA, 2014). Por sua vez, o CMP busca fazer uma apropriação de teorias já existentes para, a partir delas, realizar uma aproximação com a prática. Evidentemente, nada impede que a aproximação entre teoria e prática também ocorra no CMA, mas parece que isso tem ocorrido com menos frequência ou ainda de forma não consciente pelo aluno que vai a campo realizar a pesquisa apenas no intuito de confirmar a teoria escolhida.

## 5.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO (TC)

Para esta categoria, três dimensões foram identificadas: histórico-legal, sociocultural e política. Não se percebeu qualquer predominância entre elas, como ocorreu na categoria de Diferenças entre o CMA e o CMP.

### 5.3.1 Dimensão histórico-legal

Na dimensão histórico-legal, fica evidente a preocupação com a avaliação dos cursos de CMP. Apesar de a legislação pertinente permitir a adoção de outras formas de TC por estes cursos, a dissertação parece ainda ser predominante, com algumas nuances de diferença, conforme pode ser visualizado nos discursos dos entrevistados:

> Então, isso é também por conta desse aprendizado do quadro docente, que são originários do mestrado acadêmico. A discussão estava primeiro na composição das bancas e no tipo de trabalho de conclusão de curso e, **até o momento, estamos ainda trabalhando com o formato de dissertação, mas já encontramos trabalhos que geraram, junto com a dissertação, por exemplo, *software* ou ferramentas [**...]. É, **já começamos a discutir esse outro produto** que já, inclusive desde 2010, nós

> começamos a utilizar essa mesma dissertação. Quando está na fase da pesquisa de campo, ela gera um relatório de resultados de campo, ele já compõe um produto chamado relatório de resultado de campo e isso eles já fazem prestes a defesa e a defesa já seria um segundo. Os nossos problemas estavam no formato, quantas páginas, e isso ainda está sendo discutido para que seja assim: se uma dissertação tem 80, 100 páginas, um relatório de campo precisa ter no máximo 20, 30 páginas e é bastante e ainda estamos pensando em fazer uma **síntese disso, da dissertação finalizada já para gerar outro produto que seria o retorno para a empresa na forma de um relatório executivo, um relatório técnico** [...] mas, do mesmo trabalho, a gente gerar essas três formas. (E1)

> [...] a Capes agora é que está tentando ter um pouco mais de clareza a respeito do objeto do mestrado, quer dizer, não existia uma legislação específica, não existia uma avaliação específica. E então quem tinha um mestrado, quem desenvolvia, por exemplo, fazia um *software* ou, sei lá, um relatório técnico de três páginas, quatro páginas, mesmo que fosse aplicado para solucionar um problema. Isso poderia, como a comissão que avalia era da acadêmica e do mestrado profissional, **gerar um maior risco de ser avaliado negativamente** por conta de um trabalho como esse. Quer dizer, eu acho que era a nossa resistência de mudar nossa compreensão, não era nem maldade, era nossa compreensão de que assim deveria ser, nosso excesso de academicismo, certo? Nosso medo com a avaliação porque nós também éramos avaliadores e exigíamos os critérios. Os indicadores de avaliação eram ou são os mesmos, agora é que tá mudando, mas continuam sendo os mesmos. (E4)

> [...] os mestrados profissionais exigem até mais que os acadêmicos, pois eles exigem **um relatório técnico**, exigem a **aplicação prática** e, muitas vezes por medo do novo, **os coordenadores estão exigindo dos alunos** as duas coisas – a dissertação e o relatório técnico. Os que estão exigindo só a dissertação procuram dar outro caráter para ela, um caráter com **aplicação prática**. Alguns tem feito intervenção, usando a pesquisa-ação. (G1)

Os discursos apresentados por E1, E4 e G1 vão no mesmo sentido e ressaltam a dificuldade dos CMP em adotar outras formas de Trabalho de Conclusão diferentes da dissertação. O motivo, conforme aponta E4, parece ser o medo da avaliação dos cursos que é realizada pela agência regulamentadora, a Capes. O entrevistado E4 chega a ressaltar que as comissões de avaliação dos dois cursos - CMA e CMP - são as mesmas e, desta forma, haveria o "risco de ser avaliado negativamente". No entanto, já a partir de 2013, as comissões de avaliação do CMP e CMA são distintas, não havendo qualquer contato entre grupos de avaliadores, fato que demonstra desconhecimento do entrevistado. Dessa forma, cumprir aquilo que já é conhecido, ou exigir do aluno aquilo que já é institucionalizado como Trabalho de Conclusão de Curso, no caso, a dissertação, é o melhor a ser feito, na visão do entrevistado, tendo em vista a maior facilidade em cumprir os critérios já conhecidos da avaliação. E1 também descreve as dificuldades em relação ao TC e, para saná-las, aponta a possibilidade de se exigir do aluno três Trabalhos de Conclusão de Curso – dissertação, relatório de resultado de campo e relatório executivo ou técnico.

Para G1, representante da Capes, os CMP muitas vezes exigem dos alunos mais de um Trabalho de Curso, corroborando com o exposto por E1, por "medo do novo" e, assim, os cursos

exigem a dissertação, já institucionalizada, e ainda a exposição da aplicação prática, muitas vezes, a partir de um outro documento: o relatório técnico.

Os entrevistados demonstraram a dificuldade da institucionalização de outros tipos de TC, além da dissertação, o que repercute na dificuldade de diferenciação das duas modalidades de curso já retratadas no item 5.2. Essa dificuldade se dá, em parte, em função do desconhecimento da própria legislação, o que demonstra a necessidade de maior conscientização daqueles que estão envolvidos com o CMP de se capacitarem para atuar de forma mais efetiva no curso.

### 5.3.2 Dimensão política

Em relação à dimensão política, os entrevistados afirmaram que existe uma diferença entre a área de Administração, objeto deste trabalho, e as outras áreas. Assim, apesar da Capes permitir outros tipos de Trabalhos de Conclusão além da dissertação, afirma E2 que:

> [...] **ainda acho que a dissertação é o melhor produto na área de Administração**. Você fazer um *software*, você pode ter a ideia do *software*, mas não vai executar o *software*, então você tem que fazer a dissertação para falar da ideia do seu *software*. Um outro produto, uma consultoria, tá, como é que você faz uma consultoria? Você faz todo o registro da sua consultoria, você pode fazer a análise do problema, que referencial você utilizou ali, que conceito você utilizou para ter os resultados e as conclusões que você tira do seu trabalho e você vai ter que **escrever metodologicamente como você fez essa consultoria**, como você chegou aos resultados e por que que deu certo e por que que não deu certo. Isso é linguagem, isso é texto. **Então, na nossa área, eu ainda não vi outras alternativas que não sejam a dissertação e, às vezes, a dissertação mais um relatório técnico que é aquilo que você faz para a empresa** [...]. (E2)

Talvez essa colocação ressalte uma parcela do medo retratada na dimensão histórico-legal, mas também pode demonstrar a resistência do corpo acadêmico, oriundo, em sua maioria, de mestrados e doutorados acadêmicos, em aceitar ou se adaptar a uma nova perspectiva. Segundo Spink (1997), ainda existe a necessidade de discutir não apenas o trabalho final dos CMP, mas também de refletir sobre o formato de dissertação adotado atualmente nos CMA.

Outra dificuldade em se adotar Trabalho de Conclusão distinto da dissertação, que remete à dimensão política, é apontada por E5 em seu discurso.

> [...] **não dá para nascer filho de uma barriga, filho profissional de uma barriga acadêmica** [...]. Como é que vai ser, como é que vai ser sair de um programa, o programa é dominado pelo acadêmico, o grande programa é que é o programa acadêmico e dentro dele você tem o mestrado profissional, sabe como é? Isso aí não vou dizer que é impossível, não estou dizendo que é impossível, e eu posso sustentar

> isso perante a CAPES, não é impossível, vocês podem insistir, mas, vocês podiam experimentar outra coisa. Se você num intercâmbio destes programas com universidades corporativas, com escolas profissionalizantes, você aceitar desenvolver lá o mestrado, a linha *stricto sensu* profissional com um intercâmbio, não é uma vigilância porque a CAPES continuará com os seus critérios que estão bons, certo? Agora os objetivos é que, no meu modo de entender, ela não vai conseguir, não vai conseguir plenamente, não vai conseguir como espera, não vai conseguir como investimento público, não vai conseguir porque a barriga é acadêmica, é um grande programa, está dentro de um grande programa acadêmico [...] (E5).

O discurso de E5 também sinaliza uma dimensão de poder, uma vez que há uma estrutura dominante – CMA – que acaba dificultando a legitimação do CMP dentro da estrutura da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Por outro lado, G2 aponta que a dissertação como Trabalho de Conclusão de Curso aparece predominantemente nos projetos dos cursos de CMP em função da "mentalidade dos coordenadores", tendo em vista que a Portaria n. 17/2009 apresenta de forma clara a real possibilidade de se utilizar outras formas de TC.

> [...] ainda é uma realidade de todas as áreas. Nas áreas mais tecnológicas, eles flexibilizam, mas **o que você vê de propostas, a maioria ainda coloca a dissertação abrindo para outras. Por alto eu já afirmo que é TC, a dissertação para todas as áreas** [...] já **vi patente**, [...] já vi muito foi **patente e dissertação**. A pessoa produz como produção técnica, mas o trabalho de conclusão é a dissertação, mas **isso também é muito a mentalidade dos coordenadores de programa**. (G2)

Assim, nota-se que a dimensão política é muito forte dentro da pós-graduação brasileira, especificamente em relação ao TC. Os discursos apontam que não falta clareza ou conhecimento das possibilidades de TC dentro do CMP, o que parece faltar é confiança dos coordenadores dos programas e seus respectivos professores em discutir a melhor forma de TC para os CMP em Administração. Caso se aponte para a dissertação como o melhor formato, que seja pelo que é melhor em termos de aprendizado para os alunos e não por que é mais conveniente para o corpo docente ou para a Capes.

### 5.3.3 Dimensão sociocultural

A dimensão sociocultural reaparece forte nesta categoria atrelada à preocupação de que o retorno do CMP para a organização ou mesmo para a sociedade se dá a partir do TC. É a partir da pesquisa, da intervenção, da elaboração de um produto, que o CMP dá respostas a quem o financia, de modo geral, a sociedade de organizações, conforme se observa nos enunciados de G1 e E3:

> [...] o produto final pode ser entendido facilmente por quem está na empresa e ser absorvido pelas pessoas na empresa, então é uma disseminação do conhecimento de uma forma um pouco mais direta. O **acadêmico, ele é um produto mais hermético**, que as pessoas usam um monte de técnicas que, muitas vezes, não sabem o que estão fazendo [...]. Então, acho que ele tem um descolamento um pouco maior da prática, então acho que o Mestrado Profissional cria uma tensão diferente entre o conhecimento acumulado, existente, conhecimento gerado pelo modelo científico e de estudar umas questões, muitas vezes, com o olhar disciplinar [...]. (G1)

> Então, o que eu tenho observado é um movimento de **caracterizar melhor esse trabalho de conclusão de curso** em cima do que eu te falei, que é de fato um problema relacionado a uma questão real, então isso eu acho que tem se focado. Agora **o nome dissertação ela não tem mudado, pelo menos as pessoas não têm coragem de mudar** e eu vou te dizer mais: eu acho aí vem aquela questão anterior, eu acho **que aquela diferença de um ingressante profissional e de um trabalho voltado para um problema real são as principais características, agora ele não deixa de ser um *stricto sensu*, então, por não deixar de ser um *stricto sensu*, talvez a dissertação ainda seja forte.** No nosso mestrado, nós mudamos a estrutura e o que que deve estar contido numa contextualização, o que tem que focar muito forte a contribuição desse trabalho, o **problema prático identificado**, mas continua sendo uma dissertação [...]. (E3)

A partir destes discursos, percebe-se que aqueles que estão envolvidos com os CMP buscam cumprir o principal objetivo da modalidade, apontado por Lívio Amaral (BRASIL, 2009) como sendo a formação de recursos humanos para atuar em setores não acadêmicos, transferir conhecimentos à sociedade, atender demandas específicas e arranjos produtivos para o desenvolvimento nacional, regional e local. Além disso, também contribuir para ampliar a competitividade e a produtividade de empresas, organizações públicas e privadas. O cumprimento destes objetivos está atrelado ao retorno que os trabalhos de fim de curso podem dar às organizações. Percebe-se pela fala de E3 que, apesar de oficialmente não se mudar o nome do trabalho de conclusão de 'dissertação', há toda uma reflexão em torno do processo de construção desse trabalho que faz com que o problema prático seja identificado e tratado para, desta forma, fornecer retorno à sociedade de organizações. Os dados dos achados para essa categoria e respectivos discursos ilustrativos podem ser observados no Quadro 7.

Quadro 7 - Síntese dos achados para a categoria 'Trabalho de Conclusão'

| DIMENSÕES | ACHADOS | DISCURSOS |
|---|---|---|
| Legal | Medo da avaliação | "os mestrados profissionais exigem até mais que os acadêmicos, pois eles exigem um relatório técnico, exigem a aplicação prática e, muitas vezes, por medo do novo, os coordenadores estão exigindo dos alunos as duas coisas – a dissertação e o relatório técnico [...]" |
| Política | Medo da avaliação<br><br>Resistência do corpo acadêmico em aceitar ou se adaptar a uma nova perspectiva. | "ainda acho que a dissertação é o melhor produto na área de Administração".<br><br>"não dá para nascer filho de uma barriga, filho profissional de uma barriga acadêmica [...]" |
| Social | Retorno à sociedade e às organizações a partir do Trabalho de Conclusão. | "o produto final ele pode ser entendido facilmente por quem está na empresa e ser absorvido pelas pessoas na empresa, então é uma disseminação do conhecimento de uma forma um pouco mais direta [...]". |

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Nesta categoria, foram identificadas as dimensões histórico-legal, política e sociocultural. Na dimensão histórico-legal, ressalta-se o medo de não ter os cursos bem avaliados pela Capes, o que faz com que o trabalho de conclusão de curso permaneça, prioritariamente, com o formato de dissertação, apesar de a legislação permitir outros inúmeros formatos de avaliação. A maior alegação dos entrevistados nesse sentido é de que os avaliadores do CMA e do CMP são os mesmos e que, apesar de uma ficha de avaliação diferenciada, esta é ainda baseada no modelo de ficha de avaliação dos CMA. Esta realidade está sendo modificada na área de Administração, e pode ser um discurso baseado no desconhecimento do funcionamento da avaliação, conforme já ressaltado. Espera-se que as pessoas envolvidas com o CMP, professores e coordenadores, possam tomar conhecimento das mudanças que vem sendo implementadas em termos de avaliação desde a institucionalização dos CMP, já que a área possui comissões, indicadores e manual distintos para cada modalidade de curso.

Na dimensão política, o medo da avaliação é ainda ressaltado pelos entrevistados quando afirmam que permanecem com a dissertação como trabalho de conclusão e, mais grave, que irão solicitar do aluno três trabalhos de conclusão a fim de atender os critérios de avaliação.

Outro entrevistado considera a dissertação o melhor produto que pode ser oferecido à sociedade pelo CMP em Administração. Tal constatação pode, por um lado, demonstrar a dificuldade do campo em aceitar as novas propostas de TC presentes na legislação, provavelmente em virtude da tradição acadêmica, conforme apontado também pelos entrevistados. Por outro lado, a dissertação pode mesmo ser a melhor opção para um curso de uma área social aplicada. No entanto, o maior problema do TC não é o formato de dissertação, mas não se encontrar uma dissertação com características de CMP.

Já em relação à dimensão sociocultural, os entrevistados afirmaram que o retorno à sociedade se dá por meio do produto final, o TC e, mais especificamente, no caso de Administração, a dissertação, que deve ser de fácil entendimento para o público da organização.

## 5.4 CORPO DOCENTE

Na categoria Corpo Docente, foram identificadas as dimensões histórico-legal e política.

### 5.4.1 Dimensão histórico-legal

Uma das permissões contidas na Portaria n. 17/2009 é que o corpo docente dos cursos de mestrado profissional, além de professores que possuem título de doutorado, também pode abranger profissionais com reconhecida competência na área objeto do CMP. De acordo com a Portaria, é possível para o CMP: "apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação" (BRASIL, 2009b). No entanto, afirma G2:

> [...] são os próprios cursos que credenciam e, dependendo da área, a legislação estabelece uma regra e isso vai estar no documento de cada área, [...]. E aí cada área estabelece o seu critério, eles podem dizer que 50% dos professores sejam profissionais [...]. Particularmente não tem tido muita inserção não, se você pegar os dados da avaliação, você olha e a grande maioria são professores que já atuam em mestrados acadêmicos, são doutores. (G2)

E4 dá uma explicação que se insere na dimensão histórico-legal a respeito desse assunto:

> É porque os gestores-coordenadores têm medo de perder a avaliação porque incluem na ficha de avaliação da Capes pessoas que não têm a qualificação necessária [...]. (E4)

Com isso, o que se nota em relação ao corpo docente é que o fator medo da avaliação, assim como ocorre com o TC, faz com que os coordenadores busquem professores com título de doutorado, evitando, desta forma, os possíveis riscos de uma avaliação negativa.

### 5.4.2 Dimensão política

Ainda se tratando de corpo docente, a dimensão política é ressaltada. A presença de professores não doutores no quadro dos CMP tem causado certa inquietação no campo. A questão ainda não está bem resolvida, apesar de os entrevistados concordarem que a presença de profissionais no corpo docente de um curso criado para profissionais é benéfica. Nesse sentido, relata E1:

> [...] quem não é doutor está atuando como colaborador. Do quadro permanente, não doutores, atualmente não temos. [...]. **Eu não enxergo equivocado, nem como algo que desqualifique** não porque justamente se trata de uma interlocução de conhecimento, se trata de uma reconstrução de conhecimento aplicado e, às vezes, essa larga experiência de gestão, na medida em que o quadro docente não atua isoladamente permite a construção, inclusive, de oficinas [...], então não vejo que isso atrapalhe [...]. (E1).

Para G1, apesar do quadro geral dos cursos de CMP ainda apresentar a predominância de doutores, há uma tendência à mudança:

> [...] ainda se tem a maioria de doutores, o que mostra a **reserva de mercado**. Ainda não se tem muito o profissional do mercado, mas isso tende a mudar, há um incentivo para isso, no mínimo oito doutores e que os demais venham do mercado, tenham experiência [...] (G1).

Por outro lado, há aqueles que não enxergam os benefícios da participação de profissionais no corpo docente, conforme aponta E2, e outros que apontam a importância da formação acadêmica e profissional dos professores, conforme levantado por E3.

> **Eu acho que não deve mudar não, sabe? A não ser, assim, nos casos, eu acho que devia ser exceção. Eu acho que o doutorado dá a pessoa uma visão metodológica que a pessoa para estar no Mestrado Profissional tem que ter**. Fico pensando assim no consultor na nossa área, vou falar de consultor porque é prático. O consultor, ele não tem a preocupação, se ele não for bem informado, ele não tem a preocupação metodológica rigorosa porque ele vai muito pela intuição dele e a ciência não funciona com base na intuição, a ciência parte da intuição, mas ela precisa dos métodos para confirmar essa intuição. (E2)

> [...] a ideia é assim: **como é um *stricto sensu*, a ideia é que esse professor tenha formação em pesquisa e que, ao mesmo tempo, ele tenha formação profissional**.

> Então isso, ao meu ver, torna o mestrado profissional muito mais difícil de alcançar uma excelência porque é difícil tu conseguir isso, conseguir formar essas duas coisas, mas, enfim, hoje existe um percentual que é mínimo em relação ao corpo duro dos professores, do corpo permanente que pode ser de profissionais de mercado [...]. N**o nosso curso, nós temos alguns professores que têm atuação fortíssima no mercado** [...], eles **são muito voltados para o mercado, mas eles têm formação,** então a gente usa esses professores [...]. É que isso é difícil de medir até certo ponto, a notoriedade dele. É que tem várias métricas que são difíceis. (E3)

A preocupação apontada por E2 e E3 faz todo o sentido. Tendo em vista o CMP se tratar de um curso *stricto sensu*, é imprescindível que os docentes tenham conhecimento teórico e metodológico para ensinar adequadamente. No entanto, na percepção de E5, o profissional do mercado pode ser preparado para atuar no CMP:

> [...] pode ser preparado, ele, este profissional, pode entrar na sala de aula ou entrar no ambiente de mestrado profissional e ter um desempenho *muito melhor*. E se você disser, aí eu vou responder na lata, como se diz 'batendo na lata', se você perguntar, dizendo assim: olhe, os dois precisam fazer uma adaptação para um projeto de Mestrado Profissional, os dois - que eu quero dizer, o professor de formação acadêmica e o profissional de formação profissional, formação técnica profissional - os dois. Qual é, supondo a preparação, a adaptação para isso, qual é o que estaria em melhores condições ou mais próximo? Eu diria, sem dúvida nenhuma, o profissional. O acadêmico está muito mais distante, vai ser muito mais difícil trazer esse cara para uma concepção de mestrado profissional. (E5)

A percepção do pesquisado sugere que é mais fácil o profissional se adaptar à academia, com toda sua bagagem de experiência, do que o inverso. Assim, é provável que essa resistência à aceitação de professores não doutores seja advinda de uma desconfiança dos acadêmicos. No entanto, conforme afirma Mattos (1997), é necessário compreender o mestrado profissional como um programa cooperativo de formação e de pesquisa em que a academia pode, por um lado, permanecer com sua competência analítica e metodológica, mas, por outro, precisa aceitar que não lhe cabe a última palavra quanto à relevância do que está sendo feito. Os dados sumarizados desta categoria são apresentados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Síntese dos achados para a categoria ‘Corpo Docente’

| DIMENSÕES | ACHADOS | DISCURSOS |
|---|---|---|
| Legal | Pouca participação de professores não doutores | “[...] Particularmente não tem tido muita inserção não. Se você pegar os dados da avaliação, você olha e a grande maioria são professores que já atuam em mestrados acadêmicos, são doutores”. |
| Política | A presença de professores não doutores no quadro dos CMP tem causado certa inquietação no campo. | “[...] a maioria de doutores, o que mostra a reserva de mercado. Ainda não se tem muito o profissional do mercado, mas isso tende a mudar, há um incentivo para isso [...].”<br><br>“se trata de uma interlocução de conhecimento, se trata de uma reconstrução de conhecimento aplicado [...]”<br><br>“eu acho que devia ser exceção. Eu acho que o doutorado dá a pessoa uma visão metodológica que a pessoa para estar no MP tem que ter” |

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Na última categoria analisada, a de corpo docente, foi possível identificar as dimensões histórico-legal e política. Os resultados apresentaram que o corpo docente dos CMP é formado em sua quase totalidade por doutores, alegando os entrevistados, mais uma vez, o medo da avaliação. Desta forma, acabam por ser excluídos os profissionais com reconhecida capacidade e experiência de dar sua contribuição aos CMP, apesar de a legislação reconhecê-los como peça importante na formação dos alunos-profissionais.

Os entrevistados confirmam a presença maciça de professores com título de doutorado na composição do quadro dos CMP em Administração. Tal fato pode revelar, segundo um respondente da Capes, uma reserva de mercado, ou seja, uma defesa dos próprios pares. Com isso, excluem-se pessoas com reconhecida capacidade de dar a contribuição aos CMP, impedindo assim a interlocução entre os alunos-profissionais e os docentes-profissionais mais experientes no mercado, o que preconiza a presença da dimensão política.

## 5.5 REFLEXÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo fez uma análise das dimensões macro que compõem o sistema de aprendizagem proposto para esta tese a partir de quatro categorias. A primeira abordou os motivos do surgimento do CMP, para o qual foram apontados o Parecer Sucupira que abordou

a necessidade de dois eixos de formação – o acadêmico e o profissional (BRASIL, 1965), e as demandas da sociedade por pessoal qualificado. De acordo com Mamede (2015), o CMP surge para atender a uma necessidade no nível de qualificação de mestrado, cujo objetivo foi reforçado no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, em termos de um atendimento a demandas sociais. Não há dúvidas de que o Parecer Sucupira foi uma importante inspiração para a institucionalização do CMP e que a sociedade de organizações tem reais necessidades de corpo técnico qualificado. No entanto, será que pensar o surgimento do CMP apenas do ponto de vista histórico-legal e sociocultural não seria ingênuo? Seriam estes motivos suficientes para institucionalizar um curso de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*?

Por outro lado, nesta mesma categoria, foi levantada a necessidade do governo em aumentar o número de mestres sem realizar novos investimentos na pós-graduação. A questão da sustentabilidade econômica do CMP ainda é pauta de discussão em fóruns e seminários. De acordo com Fischer (2010a), a sustentabilidade financeira e a avaliação dos CMP foram pontos críticos e de resistência tanto no documento produzido pelo Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa (FORPROP) quanto naquele produzido pelo Fórum de Coordenadores de CMP. Seria o propósito econômico, vinculado ao autofinanciamento dessa modalidade de curso, o grande impulsionador do CMP? Além disso, seria este fator econômico o elemento dificultador da legitimação do CMP na pós-graduação brasileira a partir de discussões ideológicas e políticas? Apesar das discussões sobre o tema, este ainda continua em pauta.

A segunda categoria abordou a diferença do CMP para o CMA. A dificuldade de diferenciar esses cursos e a disputa no campo foram apontadas como ainda presentes na pós-graduação brasileira. O mestrado acadêmico, consolidado como único curso deste nível na pós-graduação brasileira durante muitos anos desde a institucionalização da pós-graduação no Brasil, leva o CMP a ter dificuldades de diferenciação e, consequentemente, de legitimação. Apesar das dificuldades, elementos de particularização dos CMP foram apontados, como a atuação junto à sociedade, o desenvolvimento da capacidade gerencial e o *link* entre teoria e prática.

Já o medo da avaliação permeou as categorias de Corpo docente e Trabalho de curso. Será que a avaliação é o grande vilão dessa história, ou as pessoas não sabem fazer diferente e atribuem a responsabilidade pela dificuldade de mudar a um agente externo? Para Negret (2008), a ideia predominante dos processos de avaliação é analisar os resultados obtidos. Entretanto, para o autor, é importante que também sejam avaliados os entraves, as dificuldades e as lições aprendidas no processo de desenvolvimento do programa para, a partir destes, ajustar

os procedimentos metodológicos, mudar os rumos e melhorar o desempenho e os resultados. Desta forma, a avaliação deveria ser enxergada como o momento oportuno para o crescimento dos cursos e programas, mas esta também deveria ser a atitude tomada pela agência, a Capes.

O medo contribui para uma possível dificuldade em se pensar um modelo de formação em CMP e também de romper com seus valores e crenças sobre a formação *stricto sensu*. Seria essa a verdadeira causa do medo? As questões aqui levantadas são apenas de reflexão e merecem outros estudos para tentar respondê-las.

# 6 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE MESTRES PROFISSIONAIS

Este capítulo apresenta os resultados da segunda etapa empírica da pesquisa, constituída por uma pesquisa descritiva. Esta etapa foi realizada por meio de um questionário aberto encaminhado a 650 professores e coordenadores de cursos de mestrado profissional de todo o Brasil. O questionário foi composto por 18 questões, sendo 11 questões fechadas com dados gerais do perfil dos respondentes e sete questões abertas relacionadas às micro dimensões processuais propostas para o sistema de aprendizagem em CMP: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, prática reflexiva e experiências profissionais e sociais.

O objetivo desta fase foi identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de CMP em todo o Brasil com base nas dimensões propostas. Assim, são apresentadas neste capítulo as respostas das questões fechadas a partir de tabulação e análise realizada com o apoio do SPSS e as análises das questões abertas, que foram realizadas seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa baseada na análise de conteúdo.

As questões fechadas buscaram verificar as relações entre os dados coletados, como o tempo de atuação no CMP, tempo de titulação, participação em banca e orientações, etc. Já as questões abertas procuraram analisar como o ambiente de aprendizagem contribui para o processo de formação de mestres profissionais, como a reflexão pode contribuir com este processo, bem como se os professores podem estimular a prática reflexiva nesses cursos. Além disso, buscaram compreender como as experiências sociais e profissionais dos alunos de mestrado profissional contribuem para o desenvolvimento de competências, qual é o papel daquelas na aprendizagem e ainda conhecer a relevância dos saberes teóricos e metodológicos em CMP.

## 6.1 DADOS GERAIS DO PERFIL DOS RESPONDENTES

Esta fase da pesquisa tem o objetivo principal de compreender a formação do mestre profissional em Administração a partir das dimensões traçadas para o estudo. No entanto, considerou-se interessante traçar um breve perfil dos docentes que atuam em CMP. Para tal, não se considerou necessário levantar o perfil sociodemográfico dos respondentes, mas questioná-los sobre sua trajetória acadêmica, como ano de titulação no doutorado e contexto de realização do curso, além de buscar conhecer sua atuação no CMP.

A fim de caracterizar este perfil, foi utilizada a técnica de análise de *cluster* pelo método de extração hierárquica implementado no *software* estatístico SPSS a partir do método de Ward com medida de extração euclidiana. Foram solicitados dois grupos a partir do resultado apresentado pelo gráfico dendrograma. A extração dos dois grupos foi realizada pelo procedimento clássico de tomar o ponto médio do maior segmento vertical e verificar no segmento horizontal quantos grupos ele delimita, no caso, dois grupos, os quais foram denominados de 'Menor senioridade' e 'Alta senioridade'.

Para realizar a extração, excluiu-se um *outlier* que contava com 100 participações em banca e cujas respostas estavam interferindo negativamente na extração dos grupos.

No total, foram obtidas respostas de professores e coordenadores que atuam em 33 dos 47 CMP na área de Administração, o que pode ser considerado uma boa representatividade. As tabelas a seguir ilustram este perfil, bem como apresentam algumas relações entre as variáveis pesquisadas realizadas a partir da análise de *cluster*.

Tabela 2 - Tempo de formação

| **Variável** | **Categoria** | **N** | **Média (Anos)** |
|---|---|---|---|
| **Tempo de formação** | Menor senioridade | 64 | 8,6 |
| | Alta senioridade | 18 | 13,6 |
| | Total | 82 | 9,7 |

Fonte: Elaboração própria, 2014.

A Tabela 2 apresenta o tempo médio de formação dos docentes. De acordo com os dados, o tempo médio de formação do grupo 'Menor senioridade' é de 8,6 anos, enquanto o grupo 'Alta senioridade' possui em média 13,6 anos desde a conclusão do doutorado. Tendo em vista o maior volume de pessoas concentradas no grupo 'Menor senioridade', nota-se que, em média, a maioria dos respondentes concluiu o curso de doutorado há menos de dez anos, o que demonstra um corpo docente 'jovem' ou com poucos anos de formação no doutorado.

Tabela 3 - Contexto em que realizou o curso de doutorado

| **Local** | **N** | **%** |
|---|---|---|
| **Brasil** | 71 | 84,5% |
| **Exterior** | 16 | 15,5% |
| **Total** | **84** | **100,0%** |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A Tabela 3 mostra que a grande maioria dos respondentes (84,5%) concluiu o curso de doutorado no Brasil. Tais respostas corroboram o obtido na Tabela 2, em que 64 respondentes concluíram o seu doutoramento em média há menos de dez anos, momento em que houve grande aumento dos cursos de doutorado no país. A Tabela 4 apresenta o resultado da análise de *cluster* realizada para quatro variáveis.

Tabela 4 - Perfil de atuação dos respondentes em CMP

| Variável | Categoria | N | Média |
|---|---|---|---|
| **Número de orientações de MP (em andamento)** | Menor senioridade | 64 | 3,359 |
| | Alta senioridade | 18 | 4,222 |
| | Total | 82 | 3,549 |
| **Número de orientações de MP (concluídas)** | Menor senioridade | 64 | 2,109 |
| | Alta senioridade | 18 | 17,056 |
| | Total | 82 | 5,390 |
| **Número aproximado de participações em bancas de MP** | Menor senioridade | 64 | 6,344 |
| | Alta senioridade | 18 | 32,944 |
| | Total | 82 | 12,183 |
| **Anos de atuação em MP** | Menor senioridade | 64 | 3,153 |
| | Alta senioridade | 18 | 8,556 |
| | Total | 82 | 4,339 |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Conforme se observa na Tabela 4, a média de orientações em andamento dos dois grupos analisados conjuntamente é de 3,5. O grupo de alta senioridade obteve uma média sensivelmente maior que o grupo de menor senioridade. Tendo em vista que a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo permite que até 20% do corpo docente possua entre 9 e 12 orientações em andamento (CAPES, 2013), pode-se notar que os resultados obtidos indicam que o número médio de orientações é adequado.

Em relação às orientações concluídas, o grupo ‘Alta senioridade’ orientou aproximadamente oito vezes mais alunos que o grupo ‘Menor senioridade’. Em números absolutos, no momento da pesquisa, os professores e coordenadores possuíam 303 orientações em andamento nos CMP.

Já em relação ao número de participação em bancas, o grupo ‘Alta senioridade’ participou de cinco vezes mais bancas que o grupo ‘Menor Senioridade’. A média do primeiro grupo foi de 32,94 bancas, enquanto que o segundo apresentou uma média de 6,34 bancas. Apenas um respondente, considerado *outlier* na análise estatística, alegou ter participado de mais de 100 bancas de CMP.

No entanto, os resultados de orientações e participação em bancas não apresentam uma relação direta com os anos de atuação em mestrado profissional, tendo em vista que, de acordo com os resultados, o grupo de ‘Alta senioridade’ possui uma atuação no CMP aproximadamente 2,5 vezes maior que o grupo ‘Menor Senioridade’.

Esses resultados revelam que 20% dos professores que atuam em CMP e são considerados de ‘Alta senioridade’ possuem um intenso envolvimento com o curso.

A Tabela 5 apresenta o cruzamento dos dois grupos subdivididos pelo grau de senioridade e a categoria da qual o docente faz parte.

Tabela 5 - Senioridade * Categoria docente

| | | | **Professor do quadro permanente?** | | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | **Sim** | **Não** | |
| **Senioridade** | **Menor senioridade** | N | 55 | 9 | 64 |
| | | n esperado | 53,9 | 10,1 | 64,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 85,9% | 14,1% | 100,0% |
| | **Alta senioridade** | n | 14 | 4 | 18 |
| | | n esperado | 15,1 | 2,9 | 18,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 77,8% | 22,2% | 100,0% |
| **Total** | | n | 69 | 13 | 82 |
| | | n esperado | 69,0 | 13,0 | 82,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 84,1% | 15,9% | 100,0% |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Conforme se observa na tabela anterior, tanto os professores do grupo de alta senioridade (77,8%) quanto os de menor senioridade (85,9%) são predominantemente pertencentes à categoria de professor permanente dos CMP investigados.

Tabela 6 - Senioridade * Atuação Docente

| | | | Atua no CMP, no CMA e no Doutorado? | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Sim | Não | |
| Senioridade | Menor senioridade | N | 18 | 46 | 64 |
| | | n esperado | 21,1 | 42,9 | 64,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 28,1% | 71,9% | 100,0% |
| | Alta senioridade | N | 9 | 9 | 18 |
| | | n esperado | 5,9 | 12,1 | 18,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| Total | | N | 27 | 55 | 82 |
| | | n esperado | 27,0 | 55,0 | 82,0 |
| | | % dentro de Senioridade | 32,9% | 67,1% | 100,0% |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A maioria dos professores que pertencem ao grupo de menor senioridade atua exclusivamente em CMP (71,9%), enquanto que 50% do grupo de alta senioridade atua exclusivamente no CMP e os outros 50% atuam em CMP, CMA e doutorado. O fato da maioria dos docentes atuar exclusivamente em CMP pode facilitar o fortalecimento de uma identidade para o curso. Contudo, estes docentes são advindos, em sua maioria, de cursos da modalidade acadêmica, mestrado e doutorado, de escolas tradicionais como a USP (20 professores) e a UFRGS (8 professores), o que ainda dificulta o fortalecimento de uma identidade no CMP, pois estes docentes podem querer atuar no CMP de maneira semelhante a sua vivência no CMA e doutorado e, assim, tratar as duas modalidades como iguais.

A partir destas questões de caráter geral, obteve-se um perfil para os docentes de CMP em Administração: são provenientes de 33 cursos de CMP, concluíram o curso de doutorado realizado no Brasil há menos de dez anos, atuam exclusivamente no CMP como professores do quadro permanente há até cinco anos, estão orientando em média 3,5 dissertações e já participaram de bancas em CMP.

## 6.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE MESTRES PROFISSIONAIS A PARTIR DAS DIMENSÕES MICRO PROCESSUAIS

A segunda parte do questionário abordou questões envolvendo as micro dimensões processuais propostas no sistema de aprendizagem apoiado na abordagem experiencial, o qual foi exposto no Capítulo 4. As questões envolveram quatro dimensões: ambiente de aprendizagem, prática reflexiva, experiências sociais e profissionais, e saberes teóricos e metodológicos. As respostas foram obtidas a partir de questões abertas respondidas por 55 professores e coordenadores de CMP.

### 6.2.1 Ambiente de aprendizagem

A primeira questão estava relacionada ao ambiente de aprendizagem físico, psicológico, social (MERRIAM; BROCKETT, 2007) e tecnológico. O intuito era saber como este ambiente contribui para os processos de aprendizagem nos CMP. A variável ambiente de aprendizagem foi abordada por David e Alice Kolb (2005), que a chamaram de "espaço de aprendizagem". Para os autores, esta variável passa a integrar a aprendizagem experiencial e é analisada a partir da interface entre os estilos de aprendizagem dos alunos e o ambiente institucional, verificando as relações entre os indivíduos e o ambiente.

A maioria dos respondentes afirma que o ambiente é fundamental para o processo de aprendizagem. Para R23, "**O ambiente influencia no processo de aprendizagem**, em especial, se propicia a interação entre saber acadêmico e o gerado na prática profissional dos discentes", opinião compartilhada por outros respondentes:

> **O ambiente contribui fortemente**, já que a aprendizagem também está alicerçada nos recursos disponíveis na instituição, nas relações de troca estabelecidas entre os profissionais do curso, na confiança entre os envolvidos e nas condições físicas do local, como silêncio, boa estrutura. (R29)
>
> **Os ambientes físico e tecnológico permitem a interação entre os alunos, o compartilhamento de informações e a troca de conhecimento**. Os ambientes psicológico e social possibilitam a formação de grupos de estudo e a troca de experiências. (R54)

É possível observar que estes relatos corroboram a visão de Kolb e Kolb (2005) sobre os "espaços de aprendizagem" e revelam que o ambiente de aprendizagem é composto pela interação do indivíduo com o seu ambiente, o que pode, inclusive, ocasionar tensão capaz de modificar o comportamento. Demonstram ainda, como abordam os autores, a importância da

interação na sala de aula e com o ambiente social e institucional, bem como a construção do conhecimento, o qual se dá não apenas em ambientes físicos, mas também psicológicos.

Outro relato corrobora a importância do ambiente de aprendizagem nos CMP, ressaltando que, em muitos casos, por se tratar de um curso de natureza profissional, muitos alunos não podem se dedicar integralmente às atividades. Nas palavras do respondente:

> É importante lembrar que **os alunos nem sempre conseguem liberação de tempo integral para fazerem o mestrado**. **Assim, infraestrutura que dê conforto, tecnologia que facilite as comunicações, pesquisas, produção, estudo, etc., e boas relações interpessoais e sociais são fundamentais para obter ganhos no processo de aprendizagem.** Destaco as relações sociais que auxiliam muito ao se compartilhar as experiências, materiais, fontes, etc. (R24)

Ratificando este pensamento, Merriam e Brockett (2007) apontam que o ambiente físico está relacionado com fatores como tamanho da sala, temperatura, luminosidade, acústica, cadeiras e, ainda, tecnologia, ou seja, como esta é utilizada em sala de aula. Os autores defendem que, quando esse espaço de aprendizagem não proporciona o mínimo de conforto para os indivíduos, os processos de aprendizagem são prejudicados.

Apenas três respondentes afirmaram que o ambiente tem pouca importância e um deles atribuiu-lhe importância moderada. Para Merriam e Brockett (2007), o ambiente de aprendizagem é uma dimensão importante a ser considerada na aprendizagem de adultos. No entanto, segundo os autores, pouca atenção tem sido dada às dimensões física, psicológica e social deste ambiente.

Para três respondentes, o ambiente é tão importante para os CMP como também o é para os CMA.

> **A sala de aula deve garantir um ambiente fisicamente adequado** que permita o diálogo, a concentração e a aprendizagem. **O clima psicológico é fundamental**. **A cooperação ajuda muito a aprendizagem**. E **os equipamentos tecnológicos devem funcionar** para não se perder tempo. Tudo isso ajuda, **mas não há diferença de outros cursos.** (R3)

> Todos estes ambientes suportam as atividades e as relações durante o curso. **Não acho que é exclusividade do mestrado profissional a necessidade de um ambiente estruturado e com boas relações interpessoais para processos de aprendizagem** em geral. (R25)

Em contrapartida, alguns respondentes acreditam que o ambiente é mais valorizado por alunos do mestrado profissional. Segundo R43, "O aluno de mestrado profissional tende a preocupar-se mais com o ambiente físico e tecnológico, quando comparado ao aluno de mestrado acadêmico". Esta visão é corroborada por R51: "**O ambiente é um fator externo**

**importante nesse contexto**, pois pode favorecer a concentração ou dispersão do aluno durante suas atividades" (R51).

Os respondentes que desmembraram o ambiente em suas partes constituintes (físico, psicológico, social e tecnológico), valorizaram em primeiro lugar o ambiente físico, talvez por ser de mais fácil de visualização, mas também por ser reconhecido como espaço de trocas e de diálogo capaz de exercer influência sobre o processo de aprendizagem, conforme ressaltado por Chism (2006).

> Todo ambiente tem impactos sobre a vida psíquica e social dos indivíduos, não como as abordagens behavioristas pressupõem, mas têm impacto. **Um ambiente físico que favoreça o encontro e o diálogo mais horizontal entre os atores acadêmicos é essencial para dar concretude à aprendizagem.** (R5)

> Contribui muito. **O processo de aprendizagem varia muito em função do clima que existe na turma e da própria disposição das cadeiras, de ter uma sala confortável**, etc. (R10)

> **O ambiente físico é importante para manter a atenção dos alunos**, os quais, em geral, vem com elevada carga de trabalho ao longo da semana. Nesse sentido, o conforto é importante. (R15)

De acordo com as falas dos respondentes, foi possível perceber que o segundo ambiente capaz de impactar na aprendizagem é o ambiente tecnológico. Para R8, "O ambiente é um fator determinante para o mestrado profissional. **A parte tecnológica é essencial para o processo, já que os alunos não estão diariamente no curso**".

E, por fim, em número menor, mas também bastante significativo de respostas, entraram o ambiente social e o psicológico. Conforme ressaltado por R36, "O ambiente contribui diretamente para o processo de formação dos alunos, sobretudo aquele referente aos aspectos psicológico e social!".

Para Merriam e Brockett (2007), o ambiente psicológico se refere ao clima no qual tanto professores quanto alunos sejam capazes de se envolver numa troca genuína, já o ambiente social deve estar centrado na cultura do ensino-aprendizagem.

Em relação ao ambiente social, foi relatada a importância do *networking* para os alunos de CMP. Conforme a fala de R15, "**o ambiente social é importante**, uma vez que muitos têm a expectativa de ampliar suas redes de relação (*networking*)". Ainda, chamou-se atenção à importância das relações com pessoas de características diferentes:

> **O ambiente constitui um contexto diversificado de aprendizagem**, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é **permeado por diferenças**, no qual o mestrando processa o seu desenvolvimento global ao se envolver com pessoas de características diferenciadas. (R50)

Os relatos de R15 e R50 corroboram que o ambiente social deve estar voltado para uma cultura de ensino-aprendizagem, conforme preconizado por Merriam e Brockett (2007). No entanto, conforme descrição destes autores, o ambiente psicológico, aquele que demanda as trocas, foi citado pelos respondentes também como sendo o ambiente social, que deve fornecer condições para as trocas de experiências a partir dos novos relacionamentos e o posterior desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos participantes do processo.

Em relação ao ambiente psicológico, as falas foram mais tímidas, provavelmente pela dificuldade dos docentes em identificá-lo, por ser mais subjetivo. Contudo, ressaltaram sua importância para a realização das tarefas demandadas e o alcance dos resultados. R18 afirmou que o "**aspecto psicológico é prioritário** para cumprimento das tarefas", enquanto para R45 "tal ambiente é fundamental, incentivando ou não os alunos na busca por melhores resultados. **O psicológico interfere muito**".

A partir das falas dos respondentes sobre a dimensão do ambiente de aprendizagem, foi possível notar, assim como afirmou Mezirow (1991), que a aprendizagem não ocorre dissociada do contexto. Aquilo que o indivíduo sabe e acredita faz parte de um contexto biográfico, histórico e cultural no qual ele está inserido e, assim, na idade adulta, se pode compreender mais claramente a própria experiência.

O Quadro 9 apresenta um resumo dos achados nessa dimensão a fim de sintetizar as opiniões dos respondentes sobre ela.

Quadro 9 - Síntese dos achados da dimensão ambiente de aprendizagem

| QUESTÃO REALIZADA | ASPECTOS RELEVANTES | SÍNTESE DAS RESPOSTAS |
|---|---|---|
| Como o ambiente (físico, psicológico, social e tecnológico) contribui nos processos de aprendizagem nos cursos de mestrado profissional (CMP)? | Itens fundamentais para o ambiente de aprendizagem | Recursos disponíveis na instituição; boa estrutura; condições físicas do local; silêncio; infraestrutura que dê conforto; tecnologia que facilite as comunicações; pesquisas; produção; estudo; boas relações interpessoais e sociais; relações sociais que auxiliam muito ao se compartilhar as experiências, materiais, fontes; cooperação; equipamentos tecnológicos; bom clima na turma; disposição das cadeiras, sala confortável. |
| | Contribuição do ambiente de aprendizagem | Propicia a interação entre saber acadêmico e o gerado na prática profissional; relações de troca estabelecidas entre os profissionais do Curso; confiança entre os envolvidos; compartilhamento de informações e a troca de conhecimento; troca de experiências; favorece a concentração ou dispersão do aluno durante suas atividades; mantém a atenção dos alunos; amplia as redes de relação (*networking).* |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A segunda dimensão micro processual investigada foi a prática reflexiva. Foram realizadas duas questões envolvendo o processo de aprendizagem de alunos em CMP, conforme se pode observar a partir do exposto no item seguinte.

### 6.2.2 Prática reflexiva

Duas questões foram feitas aos professores e coordenadores de CMP sobre a prática reflexiva. A primeira, de caráter mais geral, questionou como a reflexão pode contribuir no processo de aprendizagem em CMP. A segunda consistiu em saber como os professores de CMP podem estimular a prática reflexiva dos mestrandos no ambiente de aprendizagem.

Em relação à contribuição da reflexão para o processo de aprendizagem, os professores foram unânimes em responder que essa importância é inegável, o que fortalece a dimensão da prática reflexiva proposta no sistema de aprendizagem. Para Silva (2009, p.198), "aprender pela experiência requer o desenvolvimento da capacidade reflexiva". De acordo com R15, "**a reflexão é a essência** para o avanço na compreensão dos problemas vivenciados pelos profissionais", já R45 afirma que "só **por meio da reflexão é que o processo de aprendizagem ocorre**. Essa deveria ser mais e mais estimulada". R35 afirma:

> **A reflexão é a pedra angular no processo de formação do mestre**. **A reflexão deve acontecer a todo momento.** Em sala de aula, na pesquisa, na elaboração de trabalhos científicos, nas orientações etc. Os alunos do mestrado profissional são um público seleto fora do padrão de conformismo. (R35)

Como se observou nos discursos de R15, R35 e R45, a reflexão é essencial para a aprendizagem e pode acontecer a todo momento, o que reforça o pensamento de Daudelin (1996), para quem a reflexão é algo natural e familiar e as atividades realizadas na sala de aula, no mundo do trabalho e na vida pessoal levam a ela, pois ocorre tanto em ambientes formais quanto informais.

Alguns respondentes foram mais específicos e relataram a importância da reflexão para que não ocorra a simples repetição de modelos, práticas e procedimentos. Para R2, "**a reflexão é a "mola mestra" da aprendizagem**. Quem não consegue refletir, não aprende, mas apenas repete modelos".

> Entendo que **a reflexão é elemento fundante do processo de aprendizagem**, pois sem reflexão o que há não pode ser chamado de "aprendizagem", mas de reprodução mecânica de práticas e procedimentos. Sem reflexão não há aprendizagem. (R49)

As falas de R2 e R49 alinham-se a Klimoski (2005) quando este afirma que o processo reflexivo serve para testar os quadros de *sensemaking*, permitindo que os indivíduos se tornem mais abertos a novas possibilidades. Ou seja, se não ocorre a reflexão não há aprendizado significativo, mas repetições mecânicas daquilo que já existe. A esse respeito, McGill e Brockbank (2004) afirmam que a melhora da qualidade do trabalho e da promoção do aprendizado e do desenvolvimento dependem da capacidade do indivíduo de se engajar na prática reflexiva.

Tal como ocorreu com a dimensão do ambiente de aprendizagem, três respondentes chamaram a atenção para a importância da reflexão, mas apontaram que esta também é importante nos mestrados acadêmicos e doutorados, conforme ilustra a fala a seguir:

> O processo de reflexão é fundamental para haver aprendizagem. Toda aprendizagem depende da mobilização afetiva e da reflexão decorrente. Sem ambos, a aprendizagem se esvai rapidamente com o tempo. **Mas é sempre assim, em qualquer curso**. (R3)

Por outro lado, alguns ressaltam que o processo de reflexão é fundamental para todos os cursos, mas que isto se sobressai no CMP, especialmente em função da aproximação da teoria com a prática profissional, algo que foi bastante citado pelos respondentes nesta fase da pesquisa e também foi revelado a partir da pesquisa exploratória. De acordo com Schön (2000), é possível se aprender uma prática por conta própria, mas, apesar da vantagem da liberdade para experimentar, há a desvantagem de não se ganhar experiência a partir do outro. Assim, transportar as práticas para a sala de aula com um ambiente projetado para a tarefa de aprender tem a vantagem da liberdade de experimentar e ainda de aproveitar as experiências acumuladas pelo professor e pelos colegas. Conforme coloca R46, "a reflexão é vital em qualquer processo de ensino-aprendizado, ainda mais num mestrado que tem como foco uma ação no ambiente objeto de estudo". Neste sentido, R23 revela:

> **A reflexão é premissa básica em qualquer processo de ensino e aprendizagem. Todavia, nos mestrados profissionais é latente**, pois os discentes têm a oportunidade de, à luz da abordagem teórica das disciplinas, refletir sobre suas práticas profissionais e buscar aperfeiçoá-las. (R23)

Como já exposto, o *link* teoria e prática profissional foi bastante citado pelos respondentes, o que faz bastante sentido para um curso que tem como um de seus objetivos "capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora" (BRASIL, 2009b). Os discursos a seguir trazem revelações nesse sentido:

> **A reflexão é parte fundamental do processo de aprendizagem**, especialmente a que permite relacionar os conteúdos da **sala de aula com a prática em gestão**. (R6)
>
> Tem uma contribuição fundamental, pois **a melhor maneira para que o aluno construa o aprendizado, fazendo associações com seu ambiente prático de trabalho e, assim, conseguindo unir teoria e prática** (R7)
>
> No mestrado profissional, **a reflexão é a busca de intervenção técnico-científica no ambiente real para compreender as teorias no ambiente real**. É pela reflexão que se mantém o rigor científico ao relacionar teorias com fenômenos presentes no mundo real. (R47)

Na outra via, ainda se obtiveram respostas que ligam a teoria com a prática profissional, mas trazendo os aspectos práticos do ambiente profissional para a sala de aula, algo que tem relação com a troca de experiências vinculada à dimensão das experiências profissionais e sociais e com a dimensão do ambiente de aprendizagem, especialmente no aspecto social. Conforme relatou R19, "trazendo as experiências práticas do dia a dia das organizações para as discussões de sala - fomento de pesquisas".

Outro aspecto percebido nas respostas obtidas foi a dificuldade em estimular a reflexão dos alunos do CMP, em função do tempo escasso dos profissionais para se dedicar à prática reflexiva. Os respondentes ressaltaram que, por atuarem em organizações e desejarem um retorno mais imediato para os 'seus' problemas, os alunos deste tipo de curso têm dificuldade de praticar a reflexão, também por ingressarem no CMP com valores arraigados da prática profissional, agindo muitas vezes em favor da empresa, sem realizar o devido processo reflexivo.

> Não existe aprendizagem sem reflexão. Isso é inerente ao psiquismo humano. **Uma dificuldade dos alunos de mestrado profissional é realizar uma reflexão isenta de juízos de valor em defesa das empresas**, visto que muitos são treinados e pressionados a defender os interesses das empresas em seu cotidiano de trabalho. (R5)
>
> A reflexão contribui para discutir os modelos adotados anteriormente. Normalmente, **o discente do mestrado profissional acredita que o método utilizado nas organizações que ele atua é o melhor**. Refletir sobre isso amplia alcançar novas oportunidades. (R8)
>
> Esse é um grande desafio, pois **a maior parte dos alunos do mestrado profissional são executivos de empresas, preocupados com resultados imediatos e aplicáveis as suas empresas**, sendo a reflexão um processo mais lento. (R43)

No entanto, é o distanciamento dos saberes teóricos e metodológicos que faz com que os alunos não pratiquem a reflexão ou, quando o fazem, é a partir de juízos de valor trazidos da prática profissional ou ainda da crença de que seus métodos são os melhores em função de suas experiências profissionais, conforme revelam as falas de R5, R8 e R43. Assim, somente se os alunos conhecerem bem a teoria, a reflexão da prática tende a ser diferente.

Apesar de dificuldades relatadas por alguns respondentes, vários deles apontaram que a reflexão é um elemento que contribui para o processo de aprendizagem e é fundamental para a formação e o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos de CMP, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma formação crítica e analítica. Para Mezirow (2000), a natureza do pensamento crítico é o resultado da ação reflexiva, na qual, para se decidir sobre o curso de alguma ação, é preciso se recorrer às percepções resultantes desta. A partir das ações reflexivas, o processo de aprendizagem se torna mais significativo. Assim, é possível que o aluno, envolvido neste processo, reavalie os seus esquemas de significado podendo, inclusive, ir a um nível mais elevado de mudança, o que Mezirow (2000) chamou de perspectivas de significado.

A fala dos respondentes expõe a importância dada à reflexão para a construção e desenvolvimento do pensamento crítico. Para R11, a reflexão é "importante para a formação de profissionais críticos e transformadores da sociedade". Já R34 acredita que ela sirva "para aprofundar conceitos, desenvolver espírito crítico e analítico, além de desenvolver novas competências de articulação teoria-fato" e R31 afirma que é importante "principalmente no que tange o fomento do espírito crítico".

Os respondentes ainda apontaram que a prática reflexiva é capaz de estimular o processamento de informações e o desenvolvimento de raciocínio aprofundado. De acordo com R38, a reflexão "estimula o raciocínio mais aprofundado, menos raso, formando um profissional mais preparado para lidar com problemas complexos". R54 afirma que "é a partir do processo de reflexão que os indivíduos processam informações, analisando, questionando e internalizando os conceitos durante o seu aprendizado".

A segunda questão proposta a professores e coordenadores de CMP buscou saber como eles estimulam a prática reflexiva dos mestrandos no ambiente de aprendizagem. Os respondentes referiram-se a uma grande diversidade de formas de estímulo à prática reflexiva dos alunos de CMP, pautadas em sua maioria na aplicação de "metodologias mais participativas", conforme ressaltou R32.

A utilização de aulas práticas a partir de métodos ativos e experienciais leva, de acordo com Schön (2000) os alunos a aprenderem. Mesmo que o aprendizado seja inconsciente no momento da aula, este será reconhecido pelo aluno posteriormente quando ele entrar em outro ambiente. "Essas atividades de ensino prático são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação" (SCHÖN, 2000, p.42).

Dentre os métodos mais citados para promover a prática reflexiva estão os casos para ensino e as discussões em sala de aula com troca de experiências. Os primeiros aparecem como estratégia ativa mais citada, provavelmente em função de sua difusão no Brasil nos últimos anos. Hoje existem revistas especializadas na publicação de casos para ensino e uma sessão específica dentro da área de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade do ENANPAD (Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e Contabilidade) dedicada a sua apresentação e discussão.

Com estas ações, o acesso aos casos de ensino também se tornou mais fácil, sendo amplamente utilizados na área de Administração e, de maneira correspondente, cresce o número de professores que utilizam essa estratégia de ensino ativa (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA, CAMPOMAR, 2006; FARIA; FIGUEIREDO, 2013). Conforme apontou R23, "**Estudos de caso** são providenciais".

O método de caso para ensino foi objeto da pesquisa de Araújo (2014), que buscou compreender como ele contribui para o desenvolvimento da prática reflexiva de alunos do curso de Administração. O estudo concluiu que o método de caso para ensino tem um impacto positivo na prática reflexiva, tendo em vista que ele insere os discentes em um contexto de ação gerencial simulada e, em suas diferentes etapas, proporciona interação, articulação de experiências e questionamento. Os resultados da pesquisa mencionada respaldam a visão de R36 ao afirmar que a reflexão pode ser estimulada "com o uso de diferentes métodos de ensino como as metodologias ativas, uso da andragogia, de métodos de **caso para o ensino**, entre outros" e de R39, para quem a reflexão é estimulada "**usando casos de ensino**, estimulando o tratamento de um mesmo caso sob diferentes abordagens".

As discussões em sala de aula com alunos, muitas vezes, com experiências profissionais significativas, também foram bastante citadas. Os respondentes apontaram este momento como de troca de experiências, reforçando outra dimensão micro processual do sistema de aprendizagem proposto nesta tese, a saber, a dimensão de experiências profissionais e sociais como promotora da prática reflexiva. Assim, para R9, a prática reflexiva é alcançada "com a interação, **troca de conhecimento, experiência**". Para R28, "a forma mais efetiva de estímulo parece ser **a troca de experiências entre os mestrandos**, a partir da interface com a aprendizagem conceitual". R35 reforça que "[...] **discussões coletivas e apresentação de experiências profissionais**" funcionam como mobilizadoras da prática reflexiva. A relação teoria e prática foi mais uma vez citada quando R34 assinala que a reflexão vai ocorrer "por meio da **discussão** entre o que acontece na prática e o que se fala na teoria".

Um dos respondentes pontua que as experiências trazidas pelos alunos são, geralmente, desconhecidas pelo professor, reforçando ainda mais o papel das discussões e da troca de experiências em sala de aula como elemento de contribuição à prática reflexiva.

> Entendo que podem fazê-lo na medida em que **elaboram, reflexivamente, elementos e experiências das práticas trazidas pelos alunos (e que os professores geralmente desconhecem) ao ambiente de aprendizagem** representado pela aula. Através deste exercício, o mestrando acaba experimentando e desenvolvendo a prática reflexiva sobre o próprio trabalho e sobre o trabalho dos outros. (R48)

Outros respondentes apontaram a importância das leituras e de discussões teóricas como aspectos importantes para estimular a prática reflexiva: "Através de **leituras de textos e dissertações** acadêmicas" (R17). "Por meio de maior **incentivo à leitura e a escrita**. A solicitação de **análises críticas de ensaios teóricos e artigos** é importante para o posterior debate em sala de aula" (R44). "Promovendo uma **releitura das teorias acadêmicas** e instigando os mestrandos a construírem as suas próprias concepções" (R49).

A discussão da teoria associada à prática ou a realização de uma análise da prática já vivenciada pelos alunos à luz das teorias abordadas em sala de aula também foi ressaltada pelos respondentes. Essa troca entre a teoria e a prática também foi citada quando estes relataram a importância de um ambiente de aprendizagem adequado para a realização das trocas de experiências.

De acordo com R2, a prática ocorre "**discutindo mais teorias e associando tais discussões às práticas** observadas nas organizações". Para R6, isto vai ocorrer "apresentando **conceitos e leituras de maneira integrada com esforços de resolução de problemas práticos**" e, para R14, a reflexão se dará "estimulando a **abstração teórica a partir de problemas empíricos** e das teorias discutidas em aula".

Em menor número, apareceram estratégias de ensino como os seminários, mapas conceituais, exercícios e dinâmicas. Um respondente afirmou que o professor tem o papel de ser questionador dos modelos existentes e consequente incentivador dos alunos para que estes também possam questionar e refletir sobre novas práticas. Outro respondente cita ainda como estratégia de estímulo à reflexão o uso de oficinas de produção de artigos e apresentação coletiva. Outro sugere o desenvolvimento de projetos em empresas que não sejam da área de atividade do aluno e que possam ser realizados em equipe.

Quadro 10 - Síntese dos achados da dimensão prática reflexiva

| QUESTÕES REALIZADAS | SÍNTESE DAS RESPOSTAS |
|---|---|
| Como a reflexão pode contribuir no processo de aprendizagem em CMP? | A reflexão deve acontecer a todo momento. Em sala de aula, na pesquisa, na elaboração de trabalhos científicos, nas orientações; quem não consegue refletir, não aprende, mas apenas repete modelos; sem reflexão não há aprendizagem, mas reprodução mecânica de práticas e procedimentos; toda aprendizagem depende da mobilização afetiva e da reflexão decorrente; oportuniza, à luz da abordagem teórica das disciplinas, refletir as práticas profissionais e buscar aperfeiçoá-las; relaciona os conteúdos da sala de aula com a prática em gestão; faz associações com seu ambiente prático de trabalho e, assim, consegue unir teoria e prática; compreende as teorias no ambiente real; contribui para discutir os modelos adotados anteriormente; auxilia na formação de profissionais críticos e transformadores da sociedade; aprofunda conceitos, desenvolvendo espírito crítico e analítico, além de desenvolver novas competências de articulação teoria-fato; fomenta o espírito crítico; estimula o raciocínio mais aprofundado, menos raso, formando um profissional mais preparado para lidar com problemas complexos; processa informações; analisando, questionando e internalizando os conceitos durante o seu aprendizado. |
| Como os professores de CMP podem estimular a prática reflexiva dos mestrandos no ambiente de aprendizagem? | Por meio de metodologias mais participativas; estudos de caso; troca de conhecimento e experiência; discussões coletivas e apresentação de experiências profissionais; leituras de textos e dissertações; análises críticas de ensaios teóricos e artigos; releitura das teorias acadêmicas; discussão de teorias e associação com discussões às práticas observadas nas organizações; conceitos e leituras de maneira integrada; esforços de resolução de problemas práticos e abstração teórica. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir destas diversas formas de estímulo à prática reflexiva, foi possível perceber, conforme Usher (2009), que a aprendizagem experiencial tem se tornado central para a teoria e prática da educação. Assim, o papel do professor passa de transmissor de informações a facilitador em um processo de ensino-aprendizagem que reaproxime teoria e prática, contexto da formação e de ação profissional.

A terceira dimensão micro processual abordada foram os saberes teóricos e metodológicos. Estes saberes devem se fazer presentes em CMP, pois fomentar o conhecimento teórico e metodológico é objetivo inerente a cursos universitários de graduação ou pós-graduação, especialmente quando se trata de cursos *stricto sensu*. Assim, a próxima seção traz a visão dos respondentes sobre a relevância desses saberes no CMP.

### 6.2.3 Saberes teóricos e metodológicos

A terceira micro dimensão do sistema são os saberes teóricos e metodológicos. Assim, perguntou-se aos professores e coordenadores qual a relevância dos saberes teóricos em um mestrado profissional, entendendo-os como os conhecimentos substantivos gerais e específicos do campo da Administração.

A grande maioria dos respondentes apontou os saberes teóricos como de imensa relevância para os CMP:

> **A teoria é fundamental para que o aluno compreenda como o conhecimento** se organiza, como é construído e quais as diferentes abordagens com que um problema pode ser visto. Sem os conhecimentos do campo da Administração, a aprendizagem não ocorre, ela apenas repete a experiência já adquirida. (R3)
>
> A prática oferece um "teto" e a teoria um "piso" para o processo de aprendizagem. Neste sentido, **os saberes teóricos constituem a base para o repensar da prática e sua transformação**. (R49)

Os respondentes retrataram inclusive que são os saberes teóricos que diferenciam o CMP dos MBA, como revela o discurso de R28: "é o que diferencia o mestrado profissional de um MBA". Conforme Le Boterf (2003), os saberes teóricos servem para entender um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Desta forma, estes saberes buscam descrever e explicar a sua estrutura, entender a razão de ser. Não basta fazer bem, mas entender aquilo que fez. Assim, de acordo com R34 os saberes teóricos servem,

> Para sustentar a aprendizagem e a compreensão da realidade social e organizacional, auxiliando o aluno na interpretação e na análise dessa realidade e seus fenômenos. (R34)

Alguns respondentes fizeram a relação entre a dimensão saberes teóricos, ou parte dela, com as outras três dimensões propostas para o sistema de aprendizagem (experiências, ambiente de aprendizagem e prática reflexiva), ressaltando sua importância, conforme se observa nos discursos:

> Para os CMP, **os saberes teóricos são tão relevantes quanto o ambiente e as experiências sociais e profissionais dos estudantes**, isto desde que devidamente relacionados. (R22)
>
> **A reflexão deve ser um exercício constante, e por isso acredito que os saberes teóricos proporcionam momentos como estes**, quando relacionados com a prática. (R25)

> São importantíssimos, pois **agregam valor às experiências profissionais**, fundamentam essas experiências contribuindo a novas teorias (R19)

Outras respostas foram no sentido de que os saberes teóricos aumentam a qualificação dos estudantes, tendo em vista que sua prática profissional muitas vezes advém das experiências e intuição e que, a partir da teoria, eles têm a oportunidade de refletir sobre sua prática profissional, confirmando o entendimento de Le Boterf (2003) sobre os saberes teóricos. Para o autor, estes são transmitidos a partir da escola e da formação dos alunos, cujo objetivo não é o de preparar diretamente para o exercício da prática profissional, mas atingir níveis de conhecimento em diversas disciplinas.

> **É essencial para o processo de aprendizagem dos discentes que trazem uma bagagem prática arraigada, sem muita reflexão teórica**. Por vezes, suas práticas são baseadas na experiência ou na intuição. Com o conhecimento teórico, somado à experiência, é propiciada uma atuação profissional mais qualificada. (R23)

> **A teoria é que explica a prática**. Geralmente o aluno do mestrado profissional tem experiência prática, mas raramente refletiu sobre ela. Quando entende a teoria, os problemas são mais facilmente entendidos e resolvidos. (R10)

A relação entre teoria e prática foi um aspecto bastante citado quando se perguntou sobre a contribuição da prática reflexiva para os CMP e também esteve presente nas respostas sobre a dimensão dos saberes teóricos. R11 afirma que "[...] no ciclo contínuo de aprendizagem, a teoria fundamenta a prática, que recria a teoria continuamente". Já para R15, "**Não existe mestrado profissional sem saberes teóricos**. Eles permitem ao aluno ampliar a capacidade de refletir sobre os problemas práticos que eles se deparam". Ainda, outros respondentes apresentaram suas opiniões no sentido de ressaltar a importância dos saberes teóricos na relação teoria-prática:

> **A teoria auxilia na condução da prática** quando dela nada se sabe. **Quando se tem um conhecimento empírico, a teoria ajuda a organizar esse conhecimento**. O entrelaçamento entre teoria e prática pode gerar *upgrades* para o aluno. (R24)

> **É de grande relevância o aporte conceitual para sustentar as discussões práticas trazidas pelos mestrandos.** O saber teórico possibilita ao aluno a crítica necessária a sua atuação no "senso comum", ou seja, a reflexão sobre o que está fazendo, como está fazendo e por que fazer de determinada forma e não de outra. Além disso, a base conceitual permite identificar outros caminhos possíveis de atuação frente a situações cotidianas. (R29)

> O mestrado profissional deve ser orientado para soluções de problemas enfrentados pelas organizações. **A solução requer o emprego de teorias** e instrumentais adequados, que devem ser ofertados no curso. (R39)

É possível perceber nos discursos acima, especialmente o de R29, que a reflexão surge como um tema transversal, tendo em vista a necessidade dos alunos de refletir tanto sobre a teoria e novos conhecimentos quanto sobre suas práticas e experiências. Alguns respondentes chegam inclusive a apontar que apenas a discussão teórica tem pouca contribuição para a formação de alunos de CMP.

> **A teoria do mestrado profissional deve ser aplicada à prática profissional**. A pura discussão teórica contribui pouco para o desenvolvimento do curso. O resultado do trabalho é a aplicação da teoria na prática. Entender que a teoria nem sempre será igual à prática é um dos desafios do mestrado profissional. (R8)

Indagou-se aos professores e coordenadores de CMP qual a relevância dos saberes metodológicos em um mestrado profissional, entendendo-os como aqueles que orientam o pesquisador na definição de questões de pesquisa, na escolha de métodos adequados e envolvem o processo de coleta, a análise, os mecanismos de confiabilidade, etc.

Os respondentes deram grande importância aos saberes metodológicos, assim como o fizeram com os saberes teóricos. Para eles, é a partir destes saberes que os alunos de CMP vão explorar de modo adequado os problemas empíricos e estes irão ajudá-los no diagnóstico e construção de cenários de apoio ao processo decisório, permitindo ainda que a realidade conhecida possa mudar. Para Perrenoud (1999), os saberes metodológicos incluem a observação, a interpretação, a análise, a antecipação, e também a memorização e a comunicação oral e escrita.

> É importante, pois **a ação profissional dos discentes por muitas vezes sofre entraves ou coleciona insucesso devido à falta de uma abordagem metodológica de atuação e conhecimento teórico** do ambiente que atuam cotidianamente, o que dificulta no diagnóstico e construção de cenários para apoiar os processos decisórios. (R23)

> É **muito relevante porque a evolução do mestre profissional é estabelecer consistente relação entre o que aprende na academia e o que pratica na sua vida profissional**. O mestrado profissional não quer apenas descrever uma realidade, se quer conhecer para mudá-la, numa perspectiva dialética. E isso só pode ocorrer com acuro metodológico. (R47)

Alguns respondentes ressaltaram que os saberes metodológicos precisam ser vistos como vinculados também ao diagnóstico empresarial e que, muitas vezes, são saberes já dominados pelos alunos de CMP e não apenas vinculados aos capítulos metodológicos das dissertações e artigos científicos, o que, inclusive, pode diminuir o interesse dos alunos. Os saberes metodológicos, segundo os respondentes, devem ainda contribuir para a melhoria dos

procedimentos de investigação e intervenção, servindo como orientadores do saber fazer desses alunos.

> **Alunos com experiência profissional dominam alguns saberes metodológicos, ligados ao diagnóstico empresarial. Muitas vezes, esses saberes não são reconhecidos e valorizados nos cursos de mestrado profissional, dando lugar a uma concepção vazia e abstrata de método, vigente nas disciplinas de metodologia e nos capítulos metodológicos das dissertações**. Metodologia é o encontro da teoria com a empiria e deve ser ensinada de forma aplicada e prática, valorizando saberes prévios dos alunos e permitindo que avancem para métodos mais científicos de análise da realidade. Infelizmente**, a prática da maioria dos mestrados profissionais em Administração no Brasil está muito aquém disso, criando traumas e visões equivocadas entre os alunos, que consideram a metodologia pura abstração e perda de tempo**, o que definitivamente não o é. (R5)

> Auxiliam no desenvolvimento de ações sobre os fenômenos organizacionais, pois instrumentalizam e orientam quanto a metodologias, ferramentas de gestão, etc., e **promovem o desenvolvimento do saber fazer**. (R34)

Neste sentido, R20 aponta que "a metodologia em um mestrado profissional é diferente do programa acadêmico e está sendo desenvolvida". R32 ainda ressalta que estes saberes metodológicos são "fundamentais, pois levam a melhores procedimentos de investigação e, consequentemente, de **intervenção dos contextos profissionais de gestão**". Desta forma, o que se percebe é que não há diferença na forma de ensinar metodologia nos CMP, uma vez que é a mesma dos cursos de mestrado acadêmico. Alguns respondentes apontaram que essa semelhança deve advir da falta de preparo dos docentes, os quais, já se sabe, tiveram formação em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e tendem a replicar o mesmo formato de saberes metodológicos aprendido e ensinado nos cursos acadêmicos para os alunos de CMP, os quais, muitas vezes, vêm com necessidades diferentes vinculadas à intervenção prática em suas organizações. Além disso, mesmo em mestrados acadêmicos tende-se a ensinar metodologia em um nível de abstração que distancia os alunos de qualquer prática, mesmo da prática de pesquisa.

> Existe uma **grande dificuldade por parte de diversos docentes sobre os saberes metodológicos aplicados ao MP**. **Normalmente, os docentes foram formados para a pós-graduação acadêmica**. Há falta de mão de obra qualificada para as práticas exigidas do mestrado profissional, principalmente com relação aos saberes metodológicos. (R8)

É possível observar, inclusive, a dificuldade dos docentes em perceber que as necessidades do CMP são diferentes do CMA. Ao mesmo tempo em que apontam a elevada importância dos saberes metodológicos, destacam dificuldade de ensiná-los em função da distância com o mundo da prática. Desta forma, a visão destes docentes é, muitas vezes, a de

ensinar uma metodologia científica voltada aos capítulos de procedimentos metodológicos de dissertações e artigos científicos.

Para R25, a importância dos saberes metodológicos é "[...] alta. Principalmente a didática de se ensinar sobre questões metodológicas, tendo em vista ser algo mais distante do ambiente profissional/prático". Para R42, "metodologia é a base de qualquer pesquisa e produção de conhecimento científico". Já R35 afirma que "os saberes metodológicos são a base para qualquer atividade científica. Para o programa de mestrado profissional se manter, é necessário, dentre outras coisas, ter um padrão de produtividade científica (padrão Capes). Logo, não se consegue esse padrão sem rigor metodológico". Os discursos reforçam que ensinar metodologia em programas de CMP ainda é um desafio.

Alguns professores apresentaram que a metodologia aplicada no CMP difere daquela aplicada no CMA. Porém, os respondentes não fizeram nenhum vínculo com a prática e/ ou com o diagnóstico organizacional, conforme relevância ressaltada por alguns respondentes, mas por acreditar que o rigor metodológico em um CMP não precisa ser o mesmo do CMA, o que, mais uma vez, parece estar vinculado à falta de preparo dos docentes para atuar em CMP, pois não compreendem as diferenças entre eles e, mais ainda, que o rigor metodológico em ambos deve ser o mesmo. Nesse sentido, R44 afirma que a metodologia é "fundamental. Mas é importante ter em conta que o rigor metodológico [...] tem natureza distinta do rigor metodológico do mestrado acadêmico". Enquanto R4 afirma que a importância da metodologia em CMP é "enorme, apesar de não precisar ser tão explícito quanto no mestrado acadêmico".

Quadro 11 - Síntese dos achados da dimensão saberes teóricos e metodológicos

| QUESTÕES REALIZADAS | SÍNTESE DAS RESPOSTAS |
|---|---|
| Qual a relevância dos saberes teóricos em um mestrado profissional? | Compreender como o conhecimento se organiza, como é construído e quais as diferentes abordagens com que um problema pode ser visto; constituir a base para o repensar da prática e sua transformação; sustentar a aprendizagem e a compreensão da realidade social e organizacional, auxiliando o aluno na interpretação e na análise dessa realidade e seus fenômenos; agregar valor às experiências profissionais; propiciar uma atuação profissional mais qualificada; entender e resolver os problemas de maneira mais fácil; permitir a ampliação da capacidade de reflexão sobre os problemas práticos; possibilitar ao aluno a crítica necessária a sua atuação no "senso comum"; identificar outros caminhos possíveis de atuação frente a situações cotidianas; interpretar e compreender a realidade. |
| Qual a relevância dos saberes metodológicos em um mestrado profissional? | Permitir a exploração científica dos problemas empíricos; promover a utilização de métodos científicos de análise da realidade; auxiliar no desenvolvimento de ações sobre os fenômenos organizacionais, pois instrumentalizam e orientam a difusão de metodologias, ferramentas de gestão, etc.; promover o desenvolvimento do saber fazer; levar a melhores procedimentos de investigação e consequentemente de intervenção dos contextos profissionais de gestão. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Desta forma, os respondentes concordam que os saberes teóricos e metodológicos são relevantes para CMP. No entanto, apresentam inúmeras visões de como trabalhar esses saberes no ambiente de aprendizagem do CMP. Isto demonstra que ainda há bastante diversidade no campo e este tema ainda precisa ser debatido e esclarecido.

A quarta dimensão micro processual abordada foram as experiências sociais e profissionais. Os alunos possivelmente levam para a sala de aula uma infinidade de experiências, especialmente profissionais, por estas serem inerentes ao próprio perfil do público dos CMP. Assim, a próxima seção apresenta a visão dos respondentes sobre a relevância das experiências no CMP.

### 6.2.4 Experiências profissionais e sociais

A última dimensão micro processual proposta para o sistema de aprendizagem é a dimensão das experiências profissionais e sociais. Desta forma, foi perguntado aos professores e coordenadores de CMP como as experiências sociais e profissionais dos alunos contribuem para o desenvolvimento de competências e qual o papel dessas experiências na sua aprendizagem.

Os entrevistados responderam sempre ressaltando a importância das experiências para o desenvolvimento de competências nos alunos de CMP e apontando que aquelas têm um papel crucial para a aprendizagem. Destacaram a importância da troca de experiências e que elas são o elemento diferenciador do CMP. Merriam e Bierema (2014) afirmam que a experiência é um recurso e um estímulo para a aprendizagem. Merriam e Brockett (2007) vão além e dizem que a ideia da experiência como um aspecto principal está tão arraigada na teoria e prática da educação de adultos que seria até difícil encontrar exemplos que não apresentassem o papel dela.

> As competências são desenvolvidas e transformadas em conhecimentos teóricos e práticos a partir do compartilhamento. Assim, **as experiências sociais e profissionais, ou seja, o compartilhamento dessas experiências, são fundamentais ao desenvolvimento das competências**. (R2)

> São o elemento diferencial dos CMP, pois **as experiências trazem uma riqueza de elementos que são compartilhados entre os alunos e professores**. (R11)

> **Este é o grande diferencial do mestrado profissional em relação ao mestrado acadêmico. As experiências dos alunos e professores dão aquele "algo a mais"** que parece faltar em muitos programas de pós-graduação. (R35)

Alguns respondentes defendem que os CMP devem exigir alguma experiência dos alunos, pois, do contrário, a qualidade da troca de experiências em sala de aula será muito pequena. Afirmam ainda que os discentes devem continuar trabalhando a fim de trazer mais experiências para a sala de aula, o que possibilitaria maior reflexão. Nota-se que, deste ponto de vista, tanto as experiências profissionais quanto as sociais estão sendo levadas em consideração, indo ao encontro do apregoado por Dewey (2011), para quem a aprendizagem ocorre ao longo da vida, a partir das experiências vivenciadas.

> **Os mestrados profissionais devem, necessariamente, recrutar pessoas com um mínimo de experiência gerencial** para esses programas ou a qualidade das trocas na sala de aula cai consideravelmente. (R6)
>
> **Os discentes devem continuar trabalhando**, trazendo experiências profissionais e sociais do seu dia a dia de modo a possibilitar uma maior reflexão e contribuir para a mudança efetiva do local de trabalho. (R8)

Assim como ocorreu na dimensão da prática reflexiva, a experiência do professor também foi apontada como elemento essencial no processo de formação de mestres profissionais. Para R39, "o professor do CMP deve possuir sólida formação teórica e vivência prática. O mestrado profissional depende desta combinação: teoria e experiência concreta no ambiente dos negócios".

Alguns respondentes valorizaram as experiências sociais dos alunos como elemento relevante no desenvolvimento de competências, harmonizando-se com as ideias de Dewey (2011) e de Merriam e Bierema (2014), os quais afirmam que os indivíduos possuem uma variedade de experiências de vida que podem ser elaboradas em uma situação de aprendizagem.

Como exemplos dessa valorização, tem-se o discurso de R35 que afirma que "O desenvolvimento de competências é potencializado a partir das experiências sociais" e o de R36, para quem "as **experiências da vida** sempre contribuem para o desenvolvimento de competências e de aprendizado, de uma maneira geral".

As respostas também apresentaram o vínculo das experiências profissionais e sociais com as demais dimensões propostas no sistema (ambiente de aprendizagem, prática reflexiva e saberes teóricos e metodológicos), mostrando que estão interligadas. Ademais, apontaram que, se algumas delas não existir, como, por exemplo, a reflexão, a aprendizagem não irá ocorrer com a simples troca de experiências. Conforme relata R3, "Toda aprendizagem depende do **repertório** que o aluno já tem. **Quanto maior a experiência, maior a aprendizagem.** Mas se ela não for acompanhada de reflexão, ela pode atrapalhar a aprendizagem e se transformar em fixação cognitiva". De acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais são variados e

heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado. Assim, cada aluno irá trazer para a sala de aula o seu próprio repertório de conhecimentos vinculado a sua história de vida, aos seus estudos anteriores e as suas experiências de um modo geral. De acordo com R3, este repertório só fará sentido se o estudante for capaz de refletir sobre ele. De acordo com os discursos a seguir, é possível verificar outros vínculos entre as experiências e as demais dimensões do sistema:

> No CMP, as competências podem ser desenvolvidas na relação **entre saberes teóricos e reflexões** sobre o **ambiente e as experiências sociais e profissionais** dos estudantes. (R22)
>
> **A interação e troca de experiência** dos discentes e docentes do MP é um dos principais fatores de desenvolvimento de competências. Por isso, **a criação de ambientes compartilhados**, interativos, com resolução de problemas comuns, é fator determinante para o desenvolvimento de novas competências. (R8)
>
> **Os distintos conhecimentos e experiências dos mestrandos sustentam as discussões em sala** tanto para exemplificar situações de sucesso quanto de insucesso profissional. Desta forma**, a partir da discussão de casos reais, é possível explorar os saberes teóricos** e enriquecer o debate. (R29)

As respostas apontam ainda para a contribuição que as experiências profissionais têm para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de vivenciar um cargo de posição mais elevada nas organizações. No entanto, conforme aponta Usher (2009), quando o foco é na experiência dos alunos, os educadores precisam ajudá-los a interrogar e problematizar a própria experiência, bem como acessá-la e validá-la. Deste modo, o autor considera que a experiência pode fornecer novos *insights* e ser útil em uma ampla gama de questões e problemas e pode ainda claramente ser usada para acesso, suplemento, complemento, desafios e entendimentos críticos do mundo derivados do conhecimento.

Segundo R6, "Quem nunca esteve em uma posição de poder ou com a obrigação de dar soluções em situações complexas e otimizando recursos não compreende o que pode ou não ser relevante para o estudo da gestão [...]". Por outro lado, alguns respondentes salientaram que a troca de experiências é importante para a aprendizagem, mas, para tanto, os alunos precisam estar abertos para aprender coisas novas, do contrário a troca de experiências de nada vai adiantar. Dewey (2000) afirma que a distração e a dispersão impedem que as experiências vividas se transformem em experiências singulares. Além disso, a troca de experiências promove o que Beard e Wilson (2006) chamam de experiências secundárias, aquelas não vivenciadas, mas apreendidas do outro, por exemplo, por meio do ensino. Desta forma, não é qualquer experiência que trará um novo aprendizado, mas, dentro de um curso de

desenvolvimento e educação profissional, a experiência pode levar o aluno a refletir e atribuir significado a elas, tornando-as singulares.

> A abertura para conhecer novas pessoas, visões de mundo e realidades, que pode acontecer com alguns profissionais experientes, facilita a aprendizagem no âmbito do mestrado profissional. Porém, muitos se consideram abertos, mas não conseguem lidar com opiniões e visões de mundo divergentes daqueles centradas na defesa das empresas, o que se torna um problema para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de competências. (R5)

> Contribuem porque o aluno não parte do zero, ele compreende o novo desafio de um mestrado a partir de experiências e conhecimentos que já tem. Mas quando não está aberto a reflexões, seu acúmulo de conhecimento pode atrapalhar. (R25)

Alguns respondentes passaram a especificar quais as competências desenvolvidas a partir das trocas de experiências sociais e profissionais em CMP. Desta forma, foram citados o desenvolvimento de competências ligadas a:

Melhoria do relacionamento: "Toda experiência contribui, mas **as experiências sociais e profissionais são fundamentais.** Ele precisa saber se **relacionar com os colegas**, com os subordinados, para desenvolver suas **competências**" (R10). "Essas experiências permitirão uma **troca mais rica entre os alunos**. A **interação** entre os alunos fica melhor na medida em que tenham amplas e variadas e**xperiências sociais e profissionais entre os alunos**" (R32).

Aporte de maturidade dos alunos: "As experiências sociais e profissionais contribuem no **amadurecimento profissional** e dessa forma podem ser refletidas em suas **competências**" (R51). "[...] vai trazer aporte de **maturidade** e abrir mais possibilidades de casos práticos a serem comparados, etc." (R40).

Desenvolvimento de uma visão crítica e holística: "Enriquecem os debates em aula, proporcionam inúmeros exemplos e permitem que os alunos tenham uma **visão mais crítica** sobre alguns conteúdos" (R7). "Melhora a **visão holística**" (R48).

Desenvolvimento da capacidade de reflexão: "É através das experiências sociais e profissionais que eles produzem elementos para **reflexão teórica** e, assim, para desenvolver **competências**." (R15)

Além das competências geradas a partir a partir da mobilização das experiências sociais e, principalmente, profissionais, mais uma vez a relação da teoria e prática, bastante citada quando se perguntou sobre a contribuição da prática reflexiva para os CMP e presente nas respostas sobre a dimensão dos saberes teóricos, reaparece fortemente nesta dimensão das experiências profissionais e sociais. As respostas vão no sentido de apontar que a troca de experiências entre os participantes dos CMP facilita a interação entre a teoria e a prática,

articulando-a e dando aos alunos a oportunidade de discutir os problemas ‘reais’ a partir da teoria. De acordo com R7, “a forte **ligação entre teoria e o mundo real** cria o contexto para uma aprendizagem significativa”. Os discursos a seguir vão nesse mesmo sentido, ligando teoria e prática como aspecto que pode ser, inclusive, facilitado a partir das experiências trazidas pelos alunos.

> Para fazer a **articulação teoria e prática** e compreender as características objetivas e a subjetividade que permeia os fenômenos e a realidade, o que promove no aluno o desenvolvimento de **competências cognitivas**, do saber fazer e de se relacionar com o mundo em que atua. (R34)
>
> Pela oportunidade dos alunos **trazerem problemas reais** para a sala de aula. Estes problemas são discutidos e analisados à luz de alguma teoria, que possibilita compreender melhor o problema e intervi-lo. (R37)
>
> Contribuem para o **desenvolvimento de competências** ao **alinhar teoria a prática**. Porque em Administração muitas vezes o sucesso profissional não está relacionado ao conhecimento teórico ou prático, porém, quando se domina esse conhecimento, se pode mitigar os riscos. (R50)

Desta forma, percebe-se que o *link* teoria e prática ainda é um tabu para os cursos de Administração, indo desde o nível de graduação até a pós-graduação. Em um curso de pós-graduação voltado para profissionais, isso aparece de maneira proeminente nos discursos. Em CMP, especificamente de Administração, fomentar a vivência de experiências e articular teoria e prática no contexto da ação profissional são aspectos que devem estar no epicentro do processo de aprendizagem.

A síntese das opiniões dos respondentes em relação à relevância das experiências sociais e profissionais de alunos dos CMP pode ser observada no Quadro 12.

Quadro 12 - Síntese dos achados da dimensão experiências profissionais e sociais

| QUESTÃO REALIZADA | SÍNTESE DAS RESPOSTAS |
|---|---|
| Como as experiências sociais e profissionais dos alunos de cursos de mestrado profissional contribuem para o desenvolvimento de competências e qual o papel dessas experiências na aprendizagem de alunos de CMP? | Através do compartilhamento das experiências; as discussões em sala servem tanto para exemplificar situações de sucesso quanto de insucesso profissional; os alunos não partem do zero, compreendem o novo desafio a partir de experiências e conhecimentos que já possuem; troca de experiências mais rica entre os alunos; melhoria na interação entre os alunos na medida em que tenham amplas e variadas experiências sociais e profissionais entre eles; amadurecimento profissional; permitem visão mais crítica sobre alguns conteúdos; melhora a visão holística; produzem elementos para reflexão teórica; são o grande diferencial do mestrado profissional em relação ao mestrado acadêmico. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Nesta seção, os respondentes puderam expressar suas opiniões sobre o papel das experiências na sala de aula. De acordo com as análises realizadas, foi possível observar que eles concordam com a importância dessas experiências, apresentando que os alunos devem continuar a trabalhar para que novas experiências sejam adquiridas e compartilhadas na sala de aula. Para os respondentes, pessoas mais experientes profissionalmente trarão uma grande contribuição para o grupo. O *link* entre teoria e prática também foi destacado como algo possível e necessário de ser realizado em um curso de natureza profissional. Diversas competências foram ressaltadas como fomentadas a partir das experiências, reforçando sua importância nos CMP.

# 7 IMPLICAÇÕES DAS DIMENSÕES DO SISTEMA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CMP

Neste capítulo, são analisadas as entrevistas efetuadas com oito coordenadores e ex-coordenadores de cursos de mestrado profissional que receberam ou renovaram conceitos Capes 4 e 5, segundo a avaliação do triênio 2010-2012. Os entrevistados são advindos de três instituições públicas e cinco privadas e são provenientes de CMP do Distrito Federal, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Bahia. Apesar da possibilidade de existirem diferenças regionais em função de o Brasil ser um país com dimensões continentais, não se fez tal distinção no momento da análise. Assim, os discursos foram analisados em bloco de modo a se ter uma visão geral das implicações de um conjunto de oito dimensões, que foram apresentadas aos respondentes como componentes de um sistema de aprendizagem para CMP.

As análises das entrevistas, neste capítulo, buscaram responder a dois objetivos: a) verificar a implicação das oito dimensões propostas para o sistema de aprendizagem no processo de aprendizagem dos alunos de CMP; e b) verificar a utilização de metodologias de ensino experienciais para alunos de CMP na visão de coordenadores e ex-coordenadores.

O capítulo foi subdividido em três seções principais a fim de facilitar o processo de análise e exposição dos resultados. A primeira seção aborda as dimensões macro processuais; a segunda, as dimensões micro processuais; e a terceira apresenta as metodologias de ensino adotadas pelos CMP investigados.

## 7.1 DIMENSÕES MACRO PROCESSUAIS

Esta seção expõe as quatro dimensões presentes no ambiente macro processual e suas implicações no processo de aprendizagem de alunos de cursos de mestrado profissional. Estas dimensões foram retratadas na seção 4.1.1 do Capítulo 4 desta tese e são elas: histórico-legal, sociocultural, política e econômica.

### 7.1.1 Dimensão histórico-legal

A dimensão histórico-legal foi apresentada aos respondentes como aquela que envolve toda a influência da história em torno do CMP e a legislação que o regulamenta. Esta dimensão

foi assim considerada a partir dos resultados provenientes da pesquisa exploratória realizada na primeira fase desta tese (conforme abordado nos Capítulos 1, 2 e 5). Em três das quatro categorias analisadas na primeira fase desta pesquisa – Surgimento do CMP, Trabalho de Conclusão e Corpo docente –, os discursos dos entrevistados resgataram o Parecer Sucupira de 1965 e a Portaria n. 17 de 2009 como elementos de influência, concebendo-os em seu caráter histórico, além do caráter legal.

No entanto, quando se questionaram os coordenadores sobre a influência da dimensão histórico-legal no processo de aprendizagem dos alunos de CMP, estes apontaram o componente legal como influente deste processo, mas não fizeram referência ao elemento histórico, conforme se observa:

> [...] eu não considero que seja esse, seja o parecer Sucupira ou seja a legislação pertinente a mestrado profissional, o que afete a vida do aluno, [...] dentro de uma dimensão legal e não histórica, por isso que eu digo assim, também **não acredito que a dimensão seja histórico-legal, eu acho que a dimensão é legal**. Nesse caso, **o mais importante é a diretriz da área de avaliação**. **Eu acho que isso é muito mais importante e afeta muito mais a vida do aluno no dia a dia** porque, por exemplo, a partir das diretrizes que a própria área propõe e estabelece como aspectos a considerar na avaliação, a gente acabe **considerando diretrizes em termos de recursos pedagógicos, de didática de ensino, perfil dos professores** [...]. **A questão fundamental que, eu vejo assim, como dimensão legal, é uma dimensão legal** do ponto de vista de que a área, ela é legitimada pela CAPES e as decisões em termos de avaliação, elas são legitimadas pelo grupo de coordenadores. Então nesse aspecto **eu considero importante a ficha de avaliação como um instrumento legal e aí sim como o que propicia a mudança efetiva dentro dos programas**. (C1.1)
>
> Porque **a legislação**, de certa forma, **direciona aspectos pedagógicos do curso** como, por exemplo, o trabalho final e a ênfase de práticas de gestão, né? (C3.1)
>
> [...] **na própria evolução do nosso programa [...], nós fomos fazendo adequações** na grade curricular, fomos inserindo disciplinas de ordem mais prática, fomos fazendo adequações no próprio formato de dissertação final **tendo sempre como norte as exigências para o mestrado profissional**. Então, **isso acaba afetando o que é realizado com os alunos e, por consequência, a aprendizagem deles** [...]. (C6.1)
>
> [...] **olhando talvez mais a perspectiva legal**, então, a estruturação do programa, a forma como o programa, o curso, ele é complementado, como as aulas são trabalhadas. [...] Nós temos professores que são compartilhados com outros programas acadêmicos e nós temos também professores que eles têm uma inserção profissional muito grande no mercado de trabalho e que não têm perfil tão acadêmico. **Então, nós temos professores que estão em programas acadêmicos e professores que estão em organizações. Isso nos proporciona um ambiente interessante para os alunos** [...]: um perfil mais acadêmico e perfil mais profissional. (C7.1)

O respondente C1 afirmou explicitamente que a dimensão que influencia os processos de aprendizagem não é histórico-legal. Para ele, a dimensão inclui apenas a legislação e, portanto, deveria ser uma dimensão legal, especificamente vinculada não à Portaria n. 17/ 2009 (BRASIL, 2009b), mas às diretrizes da área de avaliação. Assim, seriam os documentos ligados

à avaliação dos cursos que afetam a forma como estes são estruturados – recursos pedagógicos, didática, perfil do corpo docente – e isto, consequentemente, afetaria o processo de aprendizagem dos alunos.

Os discursos de C3, C6 e C7 corroboram o ponto de vista de C1 e demonstram, a partir de seus enunciados, a presença do elemento legal e não do elemento histórico, apesar de não o fazerem de modo explícito. Para C3, é a legislação que direciona os aspectos pedagógicos adotados no curso. Já C6 afirma que as alterações realizadas em seu programa têm sempre como norte as exigências efetuadas pelas mudanças na legislação e estas culminam com alterações na matriz curricular, o que afeta o processo de aprendizagem do aluno. Da mesma forma, para C7, foi o aspecto legal que permitiu a participação de professores acadêmicos e práticos no CMP, o que proporciona "um ambiente interessante para os alunos".

Desta forma, apesar de o Parecer Sucupira ter sido o primeiro a abordar a educação profissional como uma necessidade (BRASIL, 1965) e este ter sido resgatado pelos respondentes na primeira fase da pesquisa como elemento de influência para o surgimento dos CMP, ele não foi considerado pelos coordenadores e ex-coordenadores entrevistados como elemento de influência no processo de aprendizagem dos alunos desta modalidade de curso. Nessa perspectiva, os discursos dos respondentes deixam claro que é a legislação que exerce influência sobre os processos de aprendizagem de alunos de CMP. Portanto, há uma dimensão legal, e não histórico-legal, que deve ser observada por aqueles que gerenciam os CMP.

A presença da dimensão legal é atestada a partir da fala de C4. Apesar de o respondente mencionar o "histórico", ele ressalta que "levou muito a sério as primeiras portarias", o que ratifica que o seu discurso vai no mesmo sentido daqueles expressos por C1, C3, C6 e C7, conforme se observa:

> [...] **vou começar pelo histórico** [...] a gente tomou como uma proposta muito séria a proposta do mestrado profissional quando a gente começou o curso, né? Porque quando a gente começou o curso, [...] a maioria dos mestrados profissionais ainda estava tentando se diferenciar dos mestrados acadêmicos, então não estava muito claro o que que era uma coisa e o que que era outra e também não estava muito claro se era diferente de um MBA. Então uns iam para o lado de MBA, outros iam para o lado de mestrado acadêmico, então a mistura era muito grande, continua sendo [...]. Mas, pelo menos ela, não é uma questão institucional, é uma questão de escolha dos programas, né? Mas **o aspecto histórico para nós é muito importante, a gente levou muito a sério as primeiras portarias da Capes, do MEC, em relação ao mestrado profissional** [...]. Outra coisa que ganhou um pouco mais de influência são **as questões legais. A gente não dava tanta importância para as avaliações da Capes e agora a gente dá bem mais do que antes**. (C4.1)

Ainda no discurso de C4, observa-se que é a partir da legislação que o curso busca se diferenciar do CMA e do MBA. Assim, o que confere a singularidade ao CMP é o atendimento

à legislação que, segundo o respondente, já permite tal diferenciação, cabendo a cada programa fazê-lo. A necessidade de diferenciação das modalidades de pós-graduação é discutida há bastante tempo. Em 1999, o então presidente da Capes, professor Abílio Baeta Neves, solicitou aos representantes de área que "formulassem uma proposta para diferenciar, julgar e avaliar os mestrados profissionalizantes" (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p.126). Isto revela que, depois de um período de 15 anos desde os esforços empreendidos pelo Prof. Baeta, a legislação atual, na fala de C4, já apresenta elementos suficientes de diferenciação desses cursos, cabendo aos gestores executá-las.

A singularidade dos CMP, a partir do atendimento ao que preconiza a legislação, é o que fará a diferença no processo de aprendizagem do aluno, pois afeta a estrutura pedagógica e a forma de ministração do curso, conforme apontaram C1, C3 e C6.

O discurso de C8 é contrário aos demais apresentados e afirma que não há influência da dimensão histórico-legal no processo de aprendizagem dos alunos de CMP.

> [...] **vamos falar no histórico-legal: a influência hoje é muito pequena**. Eu não acredito que o histórico, seja a questão da legislação, tenha uma influência na ponta, ou seja, o aluno não enxerga o mestrado "aí, eu vou optar por um profissional porque o profissional vai me dar essa capacitação" [...]. Então, **a questão da legislação e das diretrizes, ela facilitou muito mais para o próprio mestrado do que propriamente para o aluno.** Então, não acredito na sua primeira pergunta que foi até que ponto chega no aluno, no aprendizado. **A questão histórico-legal, do ponto de vista que nós percebemos na nossa atuação, não chega no aluno, tá**? Isso é muito importante do ponto de vista da instituição e muito importante do ponto de vista do professor, ok? Então, **o quadro de professores hoje se sente amparado nas suas possibilidades de pesquisa, na sua atuação como consultores. Então, tem o amparo legal.** E **a universidade se sente mais confortável também porque ela tem o amparo legal** do ponto de vista desses mestrados profissionais. **Mas não chega no aprendizado, ok? Chegaria, no seguinte sentido: como o professor hoje permite, se permite outros tipos de pesquisa que não a pesquisa convencional**, quantitativa ou qualitativa, mas do ponto de vista teórico como hoje ele tem uma visão que ele pode estar **mais inserido numa pesquisa prática. Então, começa a afetar no nosso programa, ok. Começa a afetar o aluno do ponto de vista da abertura e da amplitude de trabalhos que ele pode realizar**. (C8.1)

O discurso de C8, apesar de bastante enfático ao afirmar que a dimensão histórico-legal não afeta o aluno, envolve elementos de contradição. Isso ocorre quando o respondente apresenta que a legislação permite a adoção de diversos tipos de pesquisa, inclusive com aplicação prática, e a presença de professores que podem atuar no mercado, referindo-se a consultorias, e trazer suas experiências para o curso. Então, passa a afirmar que estas questões legais afetam o aluno porque impactam no perfil do corpo docente e na forma como a pesquisa é aplicada no CMP.

O discurso C7.1 tem uma relação com o discurso de C8 quando este último afirma que o curso atua com dois perfis distintos de professor atuando em paralelo, um profissional e outro acadêmico, ressaltando que há amparo legal para tanto. Na visão de C8, com este amparo legal, os envolvidos (instituição e docentes) se tornam mais "confortáveis" em sua atuação. Assim, este discurso apresenta, mais uma vez, que o elemento legal, e não o histórico, é capaz de modificar as diretrizes de um CMP, o que pode afetar o processo de aprendizagem do aluno.

Para os cursos de CMP, a presença de professores com experiência prática pode fazer a diferença na formação de seus alunos, tendo em vista que estes também vêm, em sua maioria, com uma bagagem de experiências profissionais e esperam poder aprimorá-las durante o curso. Para Merriam e Brockett (2007), a experiência é um dos principais aspectos a se considerar na aprendizagem de adultos.

De maneira mais ampla, C2 vê a dimensão legal como vinculada a todas as outras dimensões propostas para integrar o sistema de aprendizagem para CMP.

> **A dimensão legal naturalmente se associa a todas as outras dimensões** porque tudo aquilo que acontece na sociedade, na política ou na economia, essas outras esferas, são o reflexo da Capes. E as áreas dentro da Capes e o sistema de pós-graduação no Brasil vão mudando e se ajustando à regulamentação para se adaptar ao meio. Vamos dizer assim, numa visão sistêmica, há pressões políticas, econômicas, sociais, culturais da comunidade educacional brasileira e de pós-graduação, e de empresas, e de alunos, e de interessados e de instituições públicas, privadas, universidades públicas, privadas e etc., tudo isso conflui para pressionar uma estrutura, **um arcabouço legal**, então, que acaba sendo um escoadouro e que, **em alguma medida, representa as demandas de regulação e as demandas sociais.** (C2.1)

Para C2, o que ocorre nas dimensões social, política e econômica é reflexo da Capes como agência indutora dos cursos de pós-graduação. Ou seja, é a dimensão legal que irá refletir as demandas e pressões advindas do meio. À medida que um curso de pós-graduação, no caso os CMP, começa a encontrar alguma dificuldade, seja de legitimação, seja econômica, etc., isto poderá provocar alterações no meio que irão confluir para a criação de um "arcabouço legal" que seja capaz de atender a estas demandas. Esta legislação parte da Capes, enquanto agência que avalia, fiscaliza e regulamenta a pós-graduação brasileira.

Alguns outros exemplos que ocorrem nos cursos pesquisados a partir da influência da dimensão histórico-legal e que, de alguma forma, podem afetar a aprendizagem dos alunos foram citados:

> [...] da dimensão legal, **eu acho que a ideia da ficha de avaliação ela é objetiva**, por exemplo, quando mudou a ficha de avaliação e se recomendou que **os programas tivessem inserção de profissionais, né? do mercado** [...], o quê que a gente fez na hora? A gente abriu vaga para professores que não eram ligados ao quadro efetivo da

> universidade [o respondente falou o nome da universidade que foi aqui suprimido para preservar o anonimato] e nós admitimos quatro professores que são **profissionais doutores**, isso é uma prerrogativa do programa, todos com doutorado e todos trabalhando em altos postos [...]. Então isso afeta a ficha completa, pelo menos, no nosso caso, a nossa preocupação. (C1.2)

> Na **histórico-legal,** a grande questão mesmo é o **trabalho de conclusão de curso, tá? O TCC com alternativas à dissertação** e isso tem reflexo já desde a seleção. O nosso processo seletivo já tem um pouco de projetos diferentes, mas a gente pode pegar outra mudança dentro da dimensão legal, que é a **contratação de professores não doutores. Nós temos agora o credenciamento de um professor e isso tem sido bem interessante pra gente.** (C3.2)

A legislação permite que professores que não possuem o título de doutorado, mas dotados de reconhecida competência profissional, atuem em CMP. No texto oficial, "O corpo docente do curso deve ser altamente qualificado, conforme demonstrado pela produção intelectual constituída por publicações específicas, produção artística ou produção técnico-científica, ou ainda por reconhecida experiência profissional, conforme o caso" (BRASIL, 2009b). Os discursos apresentados por C1 e C3 retrataram este aspecto da legislação. Contudo, apesar de os dois respondentes terem afirmado a busca por docentes com experiência profissional para atender a legislação, as visões apresentadas por eles são distintas: enquanto C1 afirma que é prerrogativa do programa que os profissionais possuam título de doutorado, C3 não apresentou objeção à contratação de docente com experiência profissional, mas sem o título de doutorado.

Os respondentes da primeira fase desta pesquisa abordaram a contratação de professores experientes, porém não doutores, para o CMP, a partir de uma discussão da dimensão política. Esta dimensão apareceu bastante forte para a categoria corpo docente e foi possível perceber uma inquietação e certa resistência na área a este respeito. Isso demonstra que, apesar de o fato estar previsto na Portaria n. 17/2009 e ser endossado pelo documento da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo quando este afirma que "a experiência dos docentes permanentes deve ser significativa e coerente com a área de concentração e linhas de atuação da proposta" (CAPES, 2013), ainda existe espaço para discussão, de modo a ficar claro para os gestores, professores e alunos a pertinência da contratação de profissionais não doutores para a área.

Além das especificidades do corpo docente, outros exemplos foram apresentados por C6 e C8, que apresentaram algumas peculiaridades da legislação que modificam ou podem modificar a estrutura do CMP.

> Você tem uma disciplina que obriga o aluno, por exemplo, a fazer um **relato técnico**, **ele vai ter que olhar para a prática e buscar uma teoria que embase ele e que permita ele ampliar esse relato técnico**. E, enfim, obrigatoriamente afeta. (C6.2)

> Tradicionalmente, a gente busca fazer uma pesquisa que é uma **pesquisa que está dentro de uma empresa, porém com o rigor de uma dissertação**, certo? Muito recentemente, mas muito recentemente mesmo [...], nós estamos efetuando agora uma abertura para **permitir outros tipos de trabalho de conclusão de curso, além da dissertação convencional**, tá? Então, nós começamos a abrir alguns estudos como, por exemplo, aplicações práticas mesmo, então, uma análise de viabilidade técnica ou então uma patente. Então, nós estamos começando a viabilizar isso. Já colocamos no nosso regimento, porém nós ainda mantemos a forma de apresentação do resultado da pesquisa no formato de dissertação, tá? (C8.2)

As exigências da legislação foram apontadas, mais uma vez, como elemento que afeta a aprendizagem do aluno. O primeiro exemplo foi a obrigatoriedade da construção de relatos técnicos pelos alunos, item cobrado na ficha de avaliação dos programas de CMP na área de Administração com um peso de 20% (CAPES, 2013). O segundo são os diversos tipos de trabalho de conclusão permitidos pela legislação, além da dissertação, o que demonstra a flexibilidade para que os programas possam se adequar à proposta dos CMP, singularizando-a em relação a outros cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os relatos demonstraram que as especificidades propostas para os CMP pela legislação, quando seguidas pelos cursos, provavelmente formarão egressos com um perfil bastante distinto daqueles que fazem um curso na modalidade acadêmica ou um MBA.

Por outro lado, levantaram-se dificuldades em relação à dimensão histórico-legal e à sociocultural, o que demonstra a proximidade das duas. Uma das dificuldades apresentadas diz respeito a uma legislação mais ampla e mais antiga que o advento dos CMP, mas que os atinge diretamente: a exigência de contratação de professores com dedicação exclusiva à universidade. Esta obrigatoriedade, que passa por questões legais, históricas, sociais e culturais provoca nos CMP, especialmente nos de Administração, uma dificuldade em romper com a dicotomia entre a teoria e a prática. O enriquecimento da ligação teoria-prática é, geralmente, efetuado por professores que ingressam no CMP com uma bagagem de experiência profissional não acadêmica. Entretanto, as universidades públicas vivenciam o problema da exclusividade acadêmica, ou, de maneira mais ampla, a exclusividade à própria universidade.

> [...] a gente tem uma questão aqui que **talvez seja uma dimensão sociocultural e histórico-legal que não são dos mestrados profissionais, mas das universidades, especialmente públicas,** que é um sistema cultural e histórico que leva **o professor das universidades a ser esse tal de DE.** Aí ele não pode fazer mais nada sem autorização do departamento, nem se coçar, então só faz e só pode se dedicar à universidade integralmente, atuar apenas lá dentro da universidade e, se fizer qualquer coisa fora, tem que ser um projeto da universidade. **Então, se amarra essa vivência profissional do professor ao âmbito da universidade, mas no mestrado profissional se espera que ele tenha essa vivência, essa bagagem. Mesmo na graduação, se espera muito o professor que tenha essa tal de vivência prática** e são questões conflitantes que não puxam para o mesmo lado e as federais elas têm, só

> fazem concurso para doutor, e tem os recém-doutores, terminando aí antes dos 30 anos de idade. (C2.2)

A circunstância apresentada é específica das universidades públicas, entretanto, é importante que ela seja apresentada em função de afetar diretamente o funcionamento do CMP neste contexto. A busca por um curso de pós-graduação *stricto sensu* que tem o objetivo de atender profissionais e técnicos tem especificidades que passam pela experiência profissional do docente e não pode ser relegada.

Assim, as análises realizadas sobre a dimensão histórico-legal levaram a uma redução de sua caracterização e ela passou a ser, apenas, dimensão legal, tendo em vista que os respondentes apontaram que é a legislação que afeta o CMP, incluindo, especialmente, os documentos de avaliação, que impactam o processo de aprendizagem dos alunos. Isto ocorre a partir de imposições e recomendações que levam a alterações e adequações dos aspectos pedagógicos e até da matriz curricular dos cursos. A legislação apareceu ainda como suficiente para diferenciar o CMP do CMA e do MBA quando ela exige trabalhos técnicos e tecnológicos, um trabalho de conclusão voltado a soluções de problemas reais e a participação de professores com experiência profissional. Este último aspecto ainda merece discussão em função de se ter percebido tanto na primeira quanto nesta terceira fase da pesquisa que os gestores e professores de CMP ainda não chegaram a um consenso sobre o tema.

### 7.1.2 Dimensão sociocultural

As demandas da sociedade por mestres profissionais qualificados e que possam atender às necessidades das organizações públicas, privadas e do terceiro setor, bem como com as questões culturais que podem envolver esta demanda, foi apresentada aos respondentes como elementos da dimensão sociocultural.

No entanto, assim como aconteceu com a dimensão histórico-legal, os respondentes apontaram o elemento social como aquele que traz implicações para o processo de aprendizagem dos alunos. A partir dos discursos não emergiram elementos culturais, conforme havia sido sugerido pela pesquisadora com base na pesquisa exploratória realizada na primeira fase desta pesquisa. Isto pode ser observado nos discursos abaixo:

> [...] **a dimensão sociocultural, eu acho importante [...], mas eu acho ela importante porque o mestrado profissional existe, porque tem a demanda e essa é uma demanda da sociedade** [...]. Então, essa dimensão me parece que ela é, de novo, ela não é cultural, ela é social. **Por que que ela não é cultural? Porque não está afeta a ideia da cultura**, **está afeta muito mais uma necessidade social de**

> **aprimoramento do servidor público, [...] de capacitar as pessoas.** Porque no passado quem fazia isso eram as especializações para as empresas, né? **Só que a especialização, ela virou um curso muito pró-forma** no sentido de quase, praticamente, pagou-levou. Assim, temos poucas iniciativas em que o sujeito reprova por falta, esse tipo de coisa. Então, como não se exerce controle sobre isso e foi dada autonomia para que cada um fizesse a oferta, fizesse com respeito à legislação, então cada um fez a interpretação da própria lei, então isso acabou com a capacitação de alto nível para as empresas [...]. Esse é um aspecto que eu acho interessante, mas **eu vejo como social, não consigo enxergá-lo como cultural**. (C1.3)

> Talvez **separar a dimensão social da cultural** porque [...] tá, é um impacto e demanda da sociedade, principalmente das organizações. **Uma questão cultural mais difusa talvez não estivesse dentro aqui dessa questão social** porque **na dimensão sociocultural predomina a questão social em relação ao que seria a questão cultural**. (C2.6)

A presença da dimensão social nos CMP atrelada à demanda por este tipo de curso foi retratada de maneira explícita pelos respondentes, que abordaram a necessidade de criação dos cursos da modalidade profissional para atender a uma demanda da sociedade, de organizações públicas e de empresas, revelando que a qualificação destes profissionais no passado era feita pelos cursos de especialização. Fischer (2003) afirma que, a fim de diminuir os déficits de qualificação profissional, os cursos de especialização *lato sensu* na década de 1990 tiveram a sua oferta ampliada e receberam a denominação de MBAs - *Master Business Administration*. No entanto, apesar da utilização de uma nomenclatura empregada nos Estados Unidos desde a década de 1970, os cursos foram oferecidos no Brasil com características bastante distintas dos americanos.

Os respondentes afirmaram ainda que, com a banalização dos cursos de especialização, tido por eles apenas como "pró-forma", a demanda por capacitação de técnicos e profissionais passou a ser suprida pelos CMP. Assim, entrevistados associam a demanda pelos CMP às necessidades do mercado. Com isso, mais uma vez, ressaltam a presença de elementos sociais na dimensão proposta.

> [...] a **questão do mercado mesmo**, para onde que a gente tá mandando esses egressos. Bom, [...] então uma preocupação que a gente teve há alguns anos [...] foi de **rever o curso inteiro baseado naquilo que o mercado estava querendo**, né? Bom, em algum momento a gente falou assim: não é um mestrado acadêmico, não é um MBA, não é um MBA *full time* que tem fora do Brasil, então o que é o nosso? Vamos ver o que que é. Então, antes da gente redefinir, vamos conversar com o mercado? Vamos. Então a gente foi conversar basicamente [...] com as principais consultorias de estratégia e a gente foi conversar com, geralmente, pessoas que estavam trabalhando com a parte de planejamento estratégico de grandes corporações, né? **Então, a gente gostaria de saber que tipo de profissional eles gostariam de ter aqui. Então, foi meio que pensando como é que a gente faz para formar um aluno** [...] muito forte, analiticamente muito forte, que possa ser competitivo para essas empresas, entende? Então a gente levou isso em consideração também. (C4.4)

> Se você vê que a **demanda do mercado**, [...] se você vê que o teu mercado tá demandando mais para projetos públicos, eventualmente pode haver uma, sei lá, criação de uma disciplina eletiva ou coisa do tipo que foque em projetos públicos, por exemplo [...]. Eu acho que isso também, de certa forma**, acaba tocando um pouco tanto na questão de currículo como até na forma que a gente entrega o retorno dos trabalhos, ou dos trabalhos de conclusão,** por exemplo, para a sociedade, com a criação de, sei lá, de revistas mais tecnológicas, de espaços onde a comunidade não acadêmica, não somente acadêmica, mas também profissional, possa ter acesso ao que é desenvolvido no programa. Então, eu acho que isso também acaba **afetando um pouco o currículo e, por consequência, vai afetar o aspecto de aprendizagem**. (C6.3)

De acordo com os discursos apresentados, o mercado precisa ser observado e até consultado, como retratou C4, para o cumprimento da função dos CMP de atender uma demanda social, advinda da necessidade das organizações. O discurso C6.3 ainda relata a forma como o curso pode atender esta demanda de "mercado": a partir dos trabalhos de conclusão e da divulgação desses trabalhos em veículos distintos das revistas científicas, como as revistas tecnológicas, de forma que a comunidade não acadêmica possa se aproximar do que é desenvolvido dentro do CMP.

Esta preocupação com o atendimento à demanda de mercado pode orientar a construção dos currículos dos CMP e, consequentemente, a formação dos alunos. De acordo com Fischer (2003), os CMP apresentam seduções e riscos. A sedução ocorre pela oportunidade de investimento em novos *designs* curriculares e estratégias de aprendizagem, além de professores com qualificação acadêmica e experiência profissional.

Os discursos dos respondentes sublinharam que o atendimento às demandas da sociedade também se dá, além das modificações no currículo do curso e da divulgação de pesquisas em meios profissionais, a partir das pesquisas de caráter aplicado, do formato das aulas e do trabalho de conclusão:

> Porque eu vejo assim: o aluno do mestrado profissional ele já ingressaria no mestrado profissional sobre uma égide de ele estar **atendendo uma demanda da instituição a qual ele pertence**, ele tem vínculo com a instituição, vem para o mestrado por um estímulo da instituição que demanda formar mestres por alguma razão [...]. **Então, a demanda existe e o aluno vem vinculado a esta demanda**. Sempre há uma iniciativa individual de fazer o mestrado, que é um desafio puxado, muito diferente do *lato sensu*, mas o aluno vem não só pelo desejo pessoal, mas o desejo pessoal casado para atender uma demanda institucional e ele **vai desenvolver a dissertação normalmente num trabalho e num tema de interesse dele, tem que estar alinhado à linha de pesquisa do mestrado, mas, é claro, que atenda também um interesse da instituição com a supervisão lá da entidade onde ele trabalha** porque são eles que vão dizer "nós precisamos de trabalhos nas linhas A, B, C ou D". Então há uma congregação ali da demanda, da legislação, com interesse individual, com a capacidade de oferta do mestrado. **Então, aqui entra a dimensão sociocultural influindo na trajetória de aprendizagem do aluno porque ela já influi no direcionamento da demanda. O aluno vem para o mestrado, para o processo seletivo, já influenciado por uma demanda da sociedade.** (C2.5)

> Olha**, a dimensão sociocultural, por exemplo, com a questão de atendimento à demanda, isso implica num novo formato de aulas** onde nós não temos mais, como no acadêmico, um encontro semanal. Nós temos agora um formato de aula, aulas mais condensadas, e isso tem uma um **impacto no aprendizado**, [...] mas a gente acha que tem um impacto sim, pelo menos, no nosso programa [...]. Isso **muda a sistemática do professor**, como ele atua ou como ele distribui a carga de atividades, etc. (C3.4)

> E essa é uma questão que é importante. Todos os programas têm inserção profissional e/ou experiências anteriores, ou inserção em consultoria, mas todos têm essa relação com a prática. E é o que responde, me parece, aquela demanda dos profissionais, aquela **demanda social por algo aplicado, mas algo com maior conteúdo**, algo que, bom, nós já discutimos a aplicação, mas não é uma ferramenta, simplesmente a aplicação de uma ferramenta como se tem em cursos de especialização. Não é. É a compreensão de qual é a forma daquele problema. Então, é **o trabalho que define problemas nas organizações a partir de uma perspectiva de uma complexidade.** (C7.2)

> **Então, a pesquisa que é focada em mestrado acadêmico é uma pesquisa com uma forte ênfase teórica enquanto que a pesquisa feita no mestrado profissional é uma pesquisa com uma forte ênfase aplicada**. Essa basicamente é a diferença sociocultural. (C8.3)

Mais uma vez, foi possível verificar, de maneira não explícita, que o elemento social da dimensão está presente nas falas e não o elemento cultural, conforme havia sido proposto anteriormente neste trabalho. Além disso, estes discursos apresentaram elementos de como esta dimensão, tida como social, carrega implicações para o processo de aprendizagem dos alunos em CMP. Para os respondentes, o aluno, muitas vezes, entra no curso atrelado a uma demanda da organização na qual ele trabalha e que, geralmente, financia-o. Este fato pode delimitar o tipo de trabalho de conclusão que o aluno irá desenvolver no CMP, tendo em vista que ele vai adotar uma temática que seja de interesse de sua organização.

O formato das aulas, bem como a sistemática utilizada pelo professor, também pode sofrer alteração em função do público específico do CMP, ou seja, alunos sem dedicação integral ao mestrado, que continuam a exercer suas atividades profissionais concomitantemente. Para atender aos alunos-profissionais, as aulas são ofertadas em poucos dias da semana, de modo a permitir a participação destes. Este formato de aula, própria do CMP, impacta, segundo os respondentes, na aprendizagem dos alunos, pois muda a sistemática de atuação do professor.

Os respondentes apontam ainda a necessidade de realização de pesquisas aplicadas por parte dos alunos em CMP, tendo em vista ser esta a necessidade das organizações. Além disso, o desenvolvimento desse tipo de pesquisa traz singularidade ao CMP e é um fator que não pode ser desconsiderado no processo de formação de seus mestres.

Outro ponto interessante observado é que, em função da identidade do CMP ainda estar sendo construída, os respondentes tendem a fazer referência às dificuldades de diferenciação

entre o CMP e o CMA e, algumas vezes, ainda fazem referência ao MBA, como em: "[...] **o nosso mestrado profissional é um misto de MBA e um misto de mestrado acadêmico**, **ainda está buscando uma identidade própria**" (C5.10).

Os entrevistados afirmam que o CMP vai além daquilo que é o objetivo de um curso de especialização, da aplicação de ferramentas, mas ainda assim têm a necessidade de citá-lo em seus discursos. Esta dificuldade de diferenciação foi retratada no Capítulo 5, na categoria Diferenças do CMA e CMP. Nesta categoria, a dimensão sociocultural apresentou que o CMP é um curso que atua junto à sociedade, que busca desenvolver a capacidade gerencial de seus alunos e está sempre preocupada em atender o interesse do aluno e da organização. No entanto, apesar de apresentar o caminho a ser seguido pelos CMP, a dificuldade de diferenciação foi levantada pelos entrevistados e confirmada pelos coordenadores e ex-coordenadores de CMP, os quais, de maneira indireta, realizam comparações entre o processo de formação em CMP e nas outras modalidades de cursos de pós-graduação, inclusive apresentam dúvidas que remetem à falta de uma identidade própria, conforme os trechos extraídos das falas de C4 e C7:"[...] não é um mestrado acadêmico, não é um MBA, não é um MBA *full time* que tem fora do Brasil, então o que é o nosso? (C4.4) e "[...] mas não é uma ferramenta, simplesmente a aplicação de uma ferramenta como se tem em cursos de especialização [...]" (C7.2) .A busca da identidade é retratada no excerto a seguir:

> **É uma preocupação nossa não ter dois cursos iguais, ter um curso com identidade**, essa é uma preocupação nossa. [...] É, às vezes, é difícil colocar a identidade porque você tem um quadro de professores que é praticamente o mesmo e na universidade pública isso é um desafio a mais porque a gente não consegue ter 20 professores em um e 20 professores no outro, não dá para fazer isso. **Então, a gente tem que fazer um esforço grande de busca da identidade** porque às vezes para o professor é mais cômodo dar a mesma aula, né? Para o professor é cômodo. Então, em nome do seu bem-estar pessoal, talvez fosse mais fácil dar a mesma aula e aí **a gente não tem identidade**. (C3.12)

Em pesquisa realizada por Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) no CMP em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com objetivo de analisar a prática pedagógica desenvolvida, a partir da percepção de seus professores, apresentou-se como principal resultado que a tendência conteudista nas práticas dos professores é predominante neste curso. Porém, as práticas docentes inspiradas em concepções de ensino de cunho construtivista-emancipatório, que colocam o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, o professor como um facilitador, e as experiências vividas em sala de aula como uma troca de saberes, têm ganhado mais espaço e, segundo os autores, os desafios cotidianos que essa opção acarreta para professores e alunos constituem-se concretamente no esforço de

construção de uma identidade pedagógica para o curso. Tal conclusão confirma que a proposição de um sistema de aprendizagem para CMP em Administração poderá contribuir na formação de sua identidade no Brasil.

A partir das análises realizadas, a dimensão sociocultural, assim como a histórico-legal, sofreu uma redução de sua concepção inicial e passou a ser denominada simplesmente de dimensão social. Para os respondentes, esta dimensão faz sentido, tendo em vista a demanda da sociedade de organizações públicas, privadas e de terceiro setor por profissionais qualificados, que pode ser atendida pelos CMP por meio dos trabalhos de conclusão, de outros trabalhos produzidos por alunos e professores e da divulgação destes em veículos específicos para os trabalhos técnicos e tecnológicos, produto da realização de pesquisas aplicadas. Ainda, foi ressaltado que a demanda da sociedade irá orientar a construção dos currículos, pois estes devem se relacionar às necessidades organizacionais, também modificando o formato das aulas, que passam a ocorrer de maneira condensada em poucos dias da semana ou até em poucas semanas no mês e que esta alteração no formato tem um impacto sobre a sistemática de atuação do docente. Por fim, os respondentes ressaltaram que o CMP ainda está em busca de uma identidade consolidada, o que se percebe a partir dos discursos de comparação com o CMA e o MBA.

### 7.1.3 Dimensão política

A dimensão política foi caracterizada como a disputa no campo científico, especialmente entre o CMP e o CMA, e a busca por legitimação do CMP na pós-graduação brasileira *stricto sensu* como um curso voltado para profissionais, e que, portanto, precisa seguir regras e ser avaliado por sua qualidade periodicamente, assim como acontece com os CMA e o doutorado.

Esta descrição foi apresentada aos respondentes e, a partir de suas falas, dois caminhos para a dimensão política emergiram. O primeiro indica que a dimensão não parte de uma disputa com o CMA, mas se apresenta a partir da própria legislação, o que a vincula à dimensão legal em virtude da busca por melhores avaliações entre os CMP. Este caminho aparece em função da avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ocorrer interpares, de forma comparativa, o que afeta a formação do aluno, pois os cursos, a fim de serem bem avaliados, cobram dos alunos excelência em seu desempenho. Dessa forma, a dimensão política ainda poderá afetar a forma como o curso será gerenciado, conforme ressalta C1:

> [...] a dimensão política, ela é clara, [...] aí **me parece que a dimensão política, isso afeta os alunos sim, é muito mais no sentido de que os programas, à luz da dimensão legal, da ficha de avaliação da Capes, procuram se aprimorar para ser referência nacional e isso entrou no ponto de vista da avaliação que é em detrimento dos outros, porque a avaliação é comparativa**. Porque se eu tenho cinco programas que são nota 5, então é porque eles, no contexto de todos os 5, são os 10% melhores, aí eu acredito que sim, que essa seria a verdadeira dimensão política, porque **isso afeta o dia a dia do aluno**, é a formação dele, do ponto de vista do que, inclusive, é oferecido para ele em termos de formação, mas também do que é cobrado a ele em termos de desempenho. Então, aí eu acho que sim, que existe essa dimensão política. [...] **A avaliação interpares, ela afeta diretamente a decisão política do gerenciamento do negócio** porque se eu estivesse avaliando assim, por exemplo, não, eu vou ser avaliado pelo meu próprio desempenho, se eu cresci, se eu melhorei, eu ganho a nota, não, não é assim que funciona. Tudo bem, o sujeito está assim, como é que está o outro? Ah, o outro também está assim, então eles são iguais. Ah, mas olha como ele, como o sujeito lá fez muito, parabéns para ele, mas ele vai ficar com a mesma nota, sabe? **Então é essa dimensão política sim, porque ela é de comparação.** (C1.5)

O segundo caminho é mais próximo do descritor inicial proposto para a dimensão política, que é a busca da legitimação dos CMP na pós-graduação brasileira *stricto sensu*. Segundo os respondentes, a busca por legitimação também afeta o aprendizado dos alunos pela necessidade de reconhecimento de sua equivalência com os CMA, a qual vai além da questão legal, já superada, mas modifica a trajetória dos alunos por causa da cobrança por maior produtividade e pela necessidade de divulgação, conforme relato de C1. Além disso, inclui a construção e divulgação de trabalhos de conclusão que alinhem rigor teórico, metodológico, profundidade teórica e aplicação prática, não somente pela importância de se realizar um bom trabalho de conclusão, mas pela necessidade do CMP de "mostrar serviço", conforme C2.

> Então, **eu acho que a dimensão é legitimação**. [...] **A questão da legitimação, ela vem de um aspecto que eu considero importante, que é a própria ignorância, as pessoas não conhecem o mestrado profissional.** Então, é aquilo, "eu não conheço, eu vou fazer afirmações, eu vou tentar, enfim, criar algum tipo de explicação para aquilo da maneira como eu entendo, agora, eu também não vou querer saber porque também não me interessa". Então, é muito mais fácil desqualificar [...]. O **aluno do mestrado profissional é mais produtivo cientificamente do que o aluno do mestrado acadêmico**. Então, mas por que? Porque **a gente impôs um nível de formação que faz com que o aluno tenha que aplicar muito conhecimento ao longo da jornada dele.** Então isso acaba redundando numa produção científica mais elevada [...]. **Então, eu acredito que nesse aspecto, né, a ideia da legitimação** [...]. (C1.6)

> [...] **o que vocês chamaram de dimensão política, que é a busca de legitimação do campo, e eu considero que isso sim afeta o processo de aprendizagem,** no sentido de que esse histórico de legitimação, de busca de espaço dos profissionais, de **reconhecimento da importância de equivalência em relação aos mestrados acadêmicos, eu considero que impõe aos mestrados profissionais um esforço na aprendizagem** e vamos dizer no desenvolvimento e na trajetória do mestrando que vai influir sua aprendizagem. Então, **os mestrados profissionais precisam e têm uma demanda de mostrar, vamos dizer, serviço**, **mostrar do que eles são capazes, mostrar que o trabalho aplicado de contribuição para problemas organizacionais pode ter densidade e rigor assim como o trabalho acadêmico** que

> tem uma contribuição para o conhecimento. Por exemplo, no nosso mestrado, **aqui a estrutura das dissertações foi reformulada, reavaliada algumas vezes para que a gente pudesse ter uma dissertação que conciliasse rigor científico, rigor teórico, profundidade teórica e rigor metodológico aliado à aplicação e análise em problemas reais de organizações**. [...] As dissertações sofreram uma alteração e essa alteração**, esse pensar a dissertação, levou em conta essa questão de legitimação** e que se procurou, "olha a dissertação precisa ter profundidade teórica", onde é que entra a teoria nessa dissertação? "Ela precisa de uso de métodos", como é que nós vamos estruturar isso? Mas como vamos fazer isso conciliando o caráter aplicado do mestrado profissional e resolução de problemas de organizações, análise e resolução de problemas em contextos organizacionais, especialmente onde o aluno está inserido **e isso acaba afetando logicamente a aprendizagem do aluno porque num nível mais macro essa pressão por legitimação**, ela, por exemplo, influiu no repensar a estrutura de dissertação. (C2.7)

A partir desses discursos, foi possível perceber que a necessidade de legitimação dos CMP é vigente principalmente em função do desconhecimento sobre o que é um CMP. A ignorância em torno desta modalidade de curso suscita a necessidade constante de seus gestores apresentarem para os seus pares os números de produtividade dos alunos, divulgarem a realização de dissertações robustas, com qualidade teórica e aplicação prática, na busca pela legitimação. Para os respondentes, todos esses aspectos impactam a trajetória acadêmica do aluno e, consequentemente, sua aprendizagem.

O preconceito em torno dos CMP também foi ressaltado. Para C3, esta é uma discussão que tende a acabar dentro das Ciências Sociais Aplicadas, mas o preconceito permanece. Segundo ele, este é percebido quando os professores querem participar ou se credenciar em CMA, mas não querem fazê-lo nos CMP. O respondente ainda destacou que existem questões ideológicas, advindas dos professores, especificamente de instituições públicas, em relação ao ensino gratuito *versus* remuneração.

> Eu acho que essa é uma discussão que está caminhando para o esgotamento. Eu acho que a grande resistência, ela se concentra apenas nas *hard sciences*, mas nas ciências sociais aplicadas eu não tenho mais visto essas discussões não. [...] **Eu não estou dizendo que o preconceito tende a acabar, mas essa discussão, ela tende a acabar porque o preconceito, ele existe. É notório quando você vê professores que querem se credenciar no acadêmico e não querem se credenciar no profissional.** [...] Eu tenho pouquíssimos professores que não querem se credenciar no profissional e, de certa forma, principalmente por **uma questão ideológica mesmo**. É uma questão ideológica [...]. Lá em Administração eles não enxergam bem, **não é um preconceito, não é que eles achem que é um curso de menor qualidade, não é isso. Há sim uma resistência ideológica, quer dizer, numa resistência em função de um diálogo que, de certa forma, indiretamente, é remunerado e que na universidade pública** deveria apenas trabalhar o ensino gratuito. Então é mais por ordem ideológica. (C3.5)

Para C8, o preconceito foi relatado como uma dificuldade inicial em mostrar para o aluno que os cursos das modalidades acadêmica e profissional são equivalentes em termos de titulação. Além disso, segundo C8, o CMP é mais difícil para o aluno, tendo em vista que este

permanece trabalhando, mas continua a ter o desempenho ótimo cobrado pelo curso, que deseja manter a boa nota de avaliação para alcançar legitimação.

> No começo sim, houve uma, digamos assim, **um preconceito em relação ao mestrado profissional**. Era muito difícil de mostrar para o aluno que o profissional está na mesma titulação que o acadêmico, que não tinha diferença nenhuma. E a experiência que nós temos no nosso mestrado [...] é de que o mestrado profissional, ele é muito mais difícil do que o mestrado acadêmico, certo? Porque **o fato do aluno não ter uma bolsa, não ter dedicação para estudar, faz com que ele seja obrigado a ter o mesmo rendimento do acadêmico ao mesmo tempo em que trabalha. Então, ele não pode parar de trabalhar, mas ele não vai ser diminuído na sua carga de estudo [...]. A gente sempre sentiu o preconceito**. Todas as pessoas que entram em contato com a gente perguntam: vale a mesma coisa do que o outro? Então, existe realmente. (C8.4)

O preconceito exposto pelos respondentes foi apontado por Agopyan e Lobo (2007) como, provavelmente, decorrente da falta de clareza acerca da identidade desse tipo de curso. Para Ribeiro (2005), parte deste preconceito, que o autor chamou de resistência, de alguns setores acadêmicos ao CMP vem da identificação dessa modalidade de curso com interesses que seriam das empresas e que, portanto, colocariam a universidade a serviço destas. Entretanto, a Capes não declara nenhum preconceito "quanto à transferência de conhecimento científico para as empresas ou para o mercado, desde que a sociedade como um todo, e o setor público e os movimentos sociais em particular, também sejam alvo dessa transferência" (RIBEIRO, 2005, p.8). O que confirma que é o desconhecimento, a ignorância, e, principalmente, a falta de legitimação, que fomentam o preconceito em relação aos CMP.

Na visão de C6, os professores externos ao programa, quando participam de bancas, surpreendem-se com a qualidade dos trabalhos de conclusão apresentados por alunos de CMP. Apesar de não mencionar o termo "preconceito", isto fica subentendido a partir de sua colocação. No entanto, para C6, essa dimensão política vinculada à legitimação não afeta a aprendizagem, pois seria uma questão mais ampla que não afeta o aluno. C4 assume a mesma perspectiva quando afirma que a dimensão política não os afeta internamente, mas tem peso no mercado, ou seja, impacta externamente em virtude da dificuldade e até da falta de identidade forte do CMP.

> Uma coisa que nos chama a atenção: por vezes, a gente convida um professor externo para uma banca de dissertação e **os convidados, já ocorreu de se surpreenderem com a qualidade dos trabalhos e com o rigor que nós utilizamos.** [...] A meu ver, na nossa realidade, **essa dimensão política, ela existe. A gente enxerga por vezes até professores da própria instituição que trabalham somente no mestrado e doutorado acadêmico, mas eu não vejo que isso afete o aprendizado**, **a aprendizagem do aluno**. E, bom, se eu tiver um professor desse trabalhando no programa, um professor que vem desse meio para trabalhar no programa, ainda assim eu acho que não vai afetar. Acho que essa é mais uma questão de conseguir espaço do

> mestrado profissional em termos de área de Administração e etc. **É uma coisa mais entre os pares da área, entre professores, entre pessoas que estão à frente da área eventualmente, mas não vejo que isso afete o aluno.** (C6.4)

> É, **a dimensão política, ela é uma dimensão muito importante**, mas ela não chega a nos influenciar. A gente tem que lidar com ela, mas ela não nos influencia porque a gente aqui [...] acredita que a gente faz um bom trabalho com os alunos e os alunos que estão interessados em fazer uma boa pesquisa, os alunos que têm como se dedicar para fazer uma boa pesquisa [...]. Então, o aluno que quer, ele acaba publicando muito bem. A gente não tem muito problema interno, não estou falando externo, mas, interno, em relação a essa questão política, a gente não tem um problema do aluno dizer "não, **o curso é fraco em relação ao mestrado acadêmico ou doutorado". A gente diz "não, *peraí*, aqui o curso é forte". Não dá para se ter dúvidas em relação a isso e aí eu acho que o problema é mais externo**, vários alunos, candidatos, têm a preocupação em **como vai ser a colocação deles depois se quiserem dar aula** e acho que esse é o maior problema porque, **como a população de cursos de mestrado profissional ainda não alcançou uma identidade muito forte,** dificulta para a colocação dos alunos. Então realmente você tem mestrados profissionais que são fracos e tem mestrados profissionais fortes. [...] Boa parte dos alunos de mestrado profissional foram fazer doutorado depois em ótimas escolas, então a gente não tem esse problema. O **nosso problema é muito mais de colocação externa mesmo.** (C4.6)

Apesar de os respondentes não terem relacionado a dimensão política aos processos de aprendizagem discente, os seus discursos apresentam-na como importante para os cursos. Desta forma, esta dimensão deve fomentar discussões sobre o espaço do CMP na pós-graduação *stricto sensu* nos fóruns e seminários apropriados. Ainda, os respondentes salientaram a necessidade de realização de avaliações cuidadosas, já que afirmaram a existência de CMP fortes e fracos, o que demanda verificação por parte da agência de avaliação em busca de uma maior uniformidade dos cursos, respeitando-se as individualidades de cada um, o que facilitaria o fortalecimento de uma identidade e a consequente legitimação dos cursos.

Para C7, os CMA e CMP parecem ter um peso distinto dentro das universidades. Ao contrário do exposto por C6 e C4, C7 constata interferência da dimensão política, vinculada à legitimação, na aprendizagem dos alunos. Para ele, a formação acadêmica dos professores é uma clara demonstração deste impacto.

> Então, eu acho que, me parece que aqui nessa dimensão política [...] há uma questão. **Não sei se é uma relação de disputa entre acadêmico e profissional, mas existem diferenças e existem dificuldades por vezes de diálogo e talvez de espaço político dentro das universidades**. Não sei se politicamente os mestrados profissionais, eles têm o mesmo peso que os acadêmicos têm nos programas profissionais em relação aos programas acadêmicos. Eu acho que esse é um ponto a ser melhor compreendido. **E essa diferença quando não bem compreendida ela é, indo direto a questão central, *né*? O processo de aprendizagem. Ela interfere no processo de aprendizagem quando grande parte [...] dos nossos professores, eles tem uma formação acadêmica**. Grande parte deles tem uma trajetória acadêmica e entram num contexto que é um contexto de uma formação profissional, e que muda, a relação é outra. **Então, eu acho que o processo de aprendizagem seria o natural que é um olhar mais acadêmico**. Outra que é alguns ruídos de comunicação. [...] Se,

> politicamente, dentro das universidades, o mestrado profissional, ele tem o mesmo peso crítico que os mestrados acadêmicos. [...]. Isso institucionalmente está colocado, mas eu não sei se no contexto acadêmico, essa visão em relação aos programas profissionais, ela prevalece. (C7.3)

Apesar de alguns respondentes não reconhecerem a dimensão política como algo que afeta o processo de aprendizagem dos alunos, há elementos suficientes nos discursos para se afirmar que a dimensão política, tanto vinculada à dimensão legal, quanto à legitimação do CMP na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, tem um peso nesse processo.

Entretanto, a maior dificuldade de legitimação dos CMP parece ser advinda da própria relação historicamente distante entre universidade e sociedade. Como afirmou Ribeiro (2010), o surgimento e a expansão dos CMP serviram como catalisadores de um debate sobre a forma como se dá, ou como se deve dar, essa interação, que adentra no campo das disputas políticas e traz à tona, ao mesmo tempo, a relação de apropriação da produção acadêmica pela sociedade assim como de reprodução social pela Academia.

Assim, no entremeio destas disputas, o CMP precisa "mostrar serviço" para ser legitimado. Os alunos precisam apresentar bons trabalhos de conclusão que possam impressionar os avaliadores externos, produzir mais que os alunos do CMA, apresentar pesquisas que tenham rigor acadêmico e aplicação prática, etc. Institucionalmente, os cursos precisam ainda mostrar para o mercado que são bons, de modo a conseguir atrair alunos, e que estes possam, após o curso, progredir em suas carreiras. Essa situação permanecerá enquanto o CMP não apresentar uma identidade consolidada para se legitimar enquanto curso de pós-graduação *stricto sensu*.

### 7.1.4 Dimensão econômica

A dimensão econômica foi apresentada como aquela que retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos de CMP, especificamente em Administração, sejam autofinanciados. Todavia, os respondentes foram além do descritor inicial e expuseram diversos caminhos que ela pode ter no CMP. Para eles, a dimensão econômica está associada à dimensão legal e, portanto, está em acordo com o descritor inicial. Numa segunda via, afirmaram que há a implicação de uma dimensão econômica a partir do apoio financeiro que os CMP hoje dão ao financiamento dos cursos acadêmicos. A fala de C1 acrescenta também que tal fato está presente dentro de instituições públicas:

> É do ponto de vista da **dimensão econômica, me parece que ela é muito forte**, [...]. Eu acho que a dimensão legal e econômica que tem aqui, ela tem muito mais a ver para quê serve o mestrado profissional, porque, por exemplo, em geral, **nas universidades públicas, eles servem para captar recursos para serem aplicados nos acadêmicos**. Quer dizer, é outra ideia, quer dizer, a ideia do autofinanciamento, ela é importante, mas ela acaba financiando o crescimento dos programas acadêmicos. Então, **a dimensão econômica, ela teria um poder de ligação mais no sentido de haver uma motivação de ter um curso desses para se financiar o acadêmico** do que propriamente essa imposição [...]. Porque também as pessoas, "Por que que eu [...] tenho de estar orientando mais mestrado profissional se ele poderia estar orientando mais doutorado?" Percebe? Então, essa dimensão, ela é justificável também, mas **a gente tem de manter o mestrado profissional porque ele serve de financiamento para o acadêmico**, então a conversa para. (C1.8)

Neste discurso, o CMP é apresentado como aquele que apoia financeiramente o CMA, inclusive fazendo com que professores que preenchem os pré-requisitos para orientar pesquisas de doutorado dediquem mais tempo ao CMP a fim de manter a qualidade do curso e, consequentemente, mantê-lo como financiador da modalidade acadêmica.

C3, assim como C1, faz uma distinção entre os impactos da dimensão econômica nas instituições públicas e privadas, mas já apresenta uma terceira via de impacto, que vai além do autofinanciamento imposto pelo governo. O entrevistado aponta que as instituições públicas como tais não podem cobrar diretamente do aluno, dependendo da realização de convênios, editais, etc. Tal condição acabaria por restringir o público, possibilitando a ocorrência de seleções não tão competitivas em função das exigências burocráticas da organização pública. Para ele, isto causa um impacto no aprendizado, pois essa restrição pode atrair inclusive candidatos que não teriam o perfil para o *stricto sensu*, fazendo com que o curso precise dar mais reforço aos alunos para que eles acompanhem a exigência.

> Talvez **a dimensão econômica, ela seja um pouco mais do que esta questão do financiamento** porque, principalmente **nas universidades federais, essa questão, ela implica basicamente em restringir o público**, o público que entra, né? Porque nós não podemos cobrar do aluno, né? E isso, de certa forma, restringe. Eu acho que é um pouco além dessa questão do autofinanciamento e isso **acaba tendo um impacto também na aprendizagem**. [...] **Com certeza, essa dimensão econômica é uma dimensão que afeta especificamente as universidades públicas**. A privada cobra de qualquer jeito e nós não cobramos. **Nós trabalhamos a partir de convênios, de editais, e isso implica em restringir a quantidade de candidatos**, então tem uma diferença bem grande. [...] É, a dimensão econômica seria exatamente na questão da **restrição do universo de candidatos por conta dos convênios que são necessários no caso de universidades públicas** e isso indiretamente **pode ter impacto no aprendizado** por conta de, de repente, uma seleção não tão competitiva e de alunos que não tenham necessariamente o perfil para um curso *stricto sensu*. (C3.6)

Em outra via, C4 afirma que a dimensão econômica tem um grande impacto nas instituições privadas, pois estas precisam aumentar o número de alunos para manter a sua

sustentabilidade financeira e, de acordo com o respondente, seria muito difícil aumentar a escala e manter a qualidade do curso.

> **Tem algumas dimensões que estão ganhando mais importância para gente, a questão econômica é uma delas**. A gente cada vez mais está migrando para um modelo em que a gente quer aumentar a escala, e aí, com o aumento da escala, você começa a ter um aluno que precisa de mais reforço para poder acompanhar o curso. Para você concluir o curso com a mesma qualidade de egresso, você tem que ter mais investimento no começo para poder aumentar a retenção, ter um bom aproveitamento. Então isso tem nos levado a pensar bastante o desenho de todo curso, inclusive da dissertação, mas o problema é **como é que você mantém qualidade aumentando a escala**, esse é um problema básico. Esse é o problema maior que a gente está vivendo nesse momento sim. (C4.8)

Percebe-se que a dimensão econômica tem um impacto na aprendizagem de alunos de CMP, sejam eles de instituições públicas ou privadas. Apesar das especificidades de cada tipo de instituição, esta dimensão merece atenção tanto por parte daqueles que gerenciam os CMP quanto do governo através da Capes, que financia e avalia a pós-graduação brasileira.

Outros respondentes levantaram questões diversas sobre o impacto da dimensão econômica em seus cursos. Para C5, coordenador de um CMP em uma instituição privada, a questão econômica não é crítica e não orienta o comportamento dos gestores de cursos de CMP, pois eles não estão preocupados com a quantidade de alunos. O panorama apresentado por C5 que vai de encontro ao de C4, também advindo de uma instituição privada, quando expressa uma preocupação da instituição com o aumento da escala.

> **A parte econômica para a gente não é muito crítica**, né? Porque de forma geral [...] o profissional gera receita, ele não pode consumir receita e existe um certo equilíbrio. E o que eu quero dizer com isso é que, para gente, pelo menos, não existe aquela necessidade de "eu preciso fechar a turma com 40 porque com 35 eu não fecho". **Não é uma variável crítica. Não é uma variável que orienta o nosso comportamento**. (C5.4)

Para C8, os cursos *stricto sensu* eram vistos dentro da instituição como geradores de prejuízo. Contudo, por se tratar de cursos cujas especificidades levam à elaboração de uma pesquisa mais aplicada à resolução de problemas reais, podem ser custeados por empresas privadas. Com isso, estas empresas pagam não apenas a mensalidade do aluno, mas ainda há a possibilidade de pagamento de bolsas para professores que atuam nesses cursos.

> **Isso afeta um pouco os alunos** e a gente está começando a modificar essa situação agora com a abertura, com a nova legislação da Capes, *tá* certo? Até então existia uma conceituação de que mestrado dá prejuízo, *stricto sensu* dá prejuízo. [...] Mas só que aí a gente começou a demonstrar que não precisa dar prejuízo, muito pelo contrário, o fato da Capes ter aberto a possibilidade, a legislação ter aberto a possibilidade de você ter vários tipos de pesquisa, então, **você [...] pode trabalhar diretamente com**

> **as empresas**. **Então, a gente hoje tem empresas que estão começando a bancar o nosso mestrado**, ou seja, eu tenho uma empresa que tem um problema e essa empresa diz assim: "Olha eu tenho esse problema. Você soluciona esse problema para gente?", "Tudo bem, eu tenho esse pessoal aqui para solucionar esse problema". Então está aqui: eu te entrego um produto e você me paga por esse produto. Então eu **tenho professores que recebem bolsa [...] de empresas**. Eles atuam como se fossem consultores, mas existe um vínculo com o mestrado porque o que ele está pesquisando lá, a consultoria que ele está dando dentro daquela empresa gera pesquisa que o aluno do mestrado ajuda ele a resolver esse problema [...]. E, enquanto privado, você pode muito bem entrar em contato com outra empresa e a empresa bancar seu aluno. [...] Então, uma empresa manda o aluno, paga 24 parcelas [...], dá a bolsa integral para o aluno e o aluno atua junto com o professor e entrega para a empresa um produto que para a empresa sai muito barato. **Essa é uma situação que afeta o aprendizado, afeta a atuação do aluno e afeta a relação do aluno com a empresa e com o mercado.** (C8.6)

O respondente anterior coloca que a dimensão econômica afeta de forma positiva o aluno, o qual vai participar junto com o professor de uma pesquisa aplicada à organização, afetando a relação do aluno com a empresa e com o mercado.

A realidade apresentada por C6 é distinta das demais, tendo em vista que o curso não cobra a mensalidade nem do aluno, nem da organização e isto, segundo o respondente, afeta diretamente o processo de aprendizagem.

> **Na nossa realidade, isso naturalmente afeta a aprendizagem**. Que nós fazemos, em troca da [...] gratuidade, o aluno [...], ao longo do curso, que, no caso do mestrado profissional, acaba gerando em dois artigos durante o curso. [...] E no final, ele tem que pegar a dissertação e fazer um artigo e submeter para um periódico com uma certa qualificação no *qualis*. [...] Ele tem que produzir um trabalho técnico, e também publicar, ou num evento ou, enfim, no veículo propício para isso. Ele tem horas de dedicação para envolvimento com um grupo de pesquisa, com alunos de iniciação cientifica junto com seu orientador, com atividades voltadas para a graduação na área da formação de futuros pesquisadores. Então, nós temos **uma série de exigências que fazem parte desse plano de estudo acadêmico, que são a contrapartida da bolsa** [...]. **Então, isso certamente afeta muito a aprendizagem na nossa realidade.** [...] **Se ele tivesse que pagar, a gente não poderia ter esse grau de exigência, de dedicação e naturalmente a aprendizagem seria muito diferente.** [...] **Isso afeta em grande parte o aprendizado porque a trajetória do aluno é complementada por exigências, não é simplesmente ir lá fazer disciplinas, fazer dissertação**. (C6.5)

A dimensão econômica passou a ter uma conotação inversa no caso apresentado por C6, pois no momento em que a instituição não está preocupada em aumentar escala, em fazer convênios ou financiar o curso acadêmico, mas utiliza o poder econômico que tem, a partir da filosofia da instituição de não cobrar mensalidades do aluno ou da empresa, isto dá ao curso a liberdade de atuar com o aluno em diversas frentes e exigências que vão afetar diretamente a formação dele e, na outra ponta, melhorar a qualidade do curso, já que há uma relação de troca: a gratuidade do curso leva a um nível maior de dedicação do aluno.

Já para C7, os alunos ingressam no curso a partir de três modalidades: quando pagam o próprio curso, quando a organização faz o convênio e paga o curso e quando a empresa paga o curso, mas como salário indireto. Cada uma dessas três formas afeta o aluno diferentemente. Segundo o entrevistado, a motivação dos alunos para aprender está diretamente ligada à forma de ingresso no curso.

> Eu diria que tem aqui algumas questões a serem consideradas. [...] Nós temos alunos que financiam o seu curso e que eles vêm para o mestrado profissional buscando uma, obviamente, agregação de novos conhecimentos, um enriquecimento do seu currículo e perceber o mestrado profissional como uma forma de crescimento profissional [...]. Nesse caso, **o autofinanciamento que é do próprio aluno faz com que o aluno seja muito comprometido**. **É um investimento pessoal que faz. Isso afeta o processo de aprendizagem na perspectiva do aluno, que ele é o mais comprometido com seu curso.** Nós temos **outros casos em que as empresas financiam a formação dos alunos e têm um objetivo muito claro com esse financiamento para o processo de formação. Nesse caso, também os alunos, eles vêm muito focados no tipo de resultado que o mestrado deve lhes oferecer.** Nós temos **o terceiro modelo que é quando as organizações financiam o estudo dos alunos, mas financiam como uma forma de salário indireto**. Então, esse financiamento não está atrelado a um projeto da organização, a um projeto do profissional na organização, ele é um benefício oferecido**. E nessa terceira modalidade, o impacto no processo de aprendizagem, pelo menos o impacto na motivação nos alunos em crescer para o mestrado, me parece, [...] um pouco menor** porque eles estão no mestrado, mas sem um objetivo tão claro, uma meta tão bem estabelecida como os outros mestrandos. (C7.4)

A partir dos discursos analisados, foi possível perceber que a dimensão econômica afeta o processo de aprendizagem dos alunos de diferentes formas. Há uma distinção entre as instituições públicas e privadas, mas também na forma como instituições de mesmo caráter percebem esta dimensão em seus respectivos programas. Assim, apesar de ser clara a influência da dimensão econômica nos processos de aprendizagem de alunos de CMP, não foi possível percebê-la de maneira uniforme.

Alguns respondentes pontuaram as dificuldades das instituições de ensino superior (IES) públicas advindas da exigência de realização de convênios com outras organizações públicas ou com empresas privadas. Para Ribeiro (2005), esta dificuldade ocorre em função da proibição expressa na Constituição Federal de cobrança do ensino público aos alunos. A legislação vigente, ao incluir o CMP na educação regular, impede que as IES públicas obtenham recursos diretamente dos alunos, o que, por sua vez, é perfeitamente lícito para as IES privadas.

Em relação às IES privadas, destacou-se a necessidade de aumento de escala e a consequente dificuldade em se manter a qualidade. Outros respondentes não enxergaram dificuldades, mas alguns desafios, como manter a motivação dos alunos, independentemente de sua forma de ingresso no curso, bem como fomentar o cumprimento das exigências do curso em função de sua gratuidade. Outros ainda perceberam a legislação como aliada da dimensão

econômica em virtude da abertura da possibilidade de desenvolvimento de diversos trabalhos técnicos para organizações que podem financiar o CMP.

Considerando-se a falta de uniformidade de influência da dimensão econômica, é possível perceber que também há influência da cultura institucional na forma como os elementos econômicos são adotados em cada contexto, seja ele público ou privado.

### 7.1.5 Implicação de cada dimensão macro no processo de aprendizagem em cursos de mestrado profissional

A partir da análise das quatro dimensões macro propostas para o sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional, foi possível perceber que, de maneira geral, elas afetam o processo de aprendizagem de alunos em CMP. Contudo, as falas dos respondentes, embasadas em suas experiências e percepções na gestão de CMP, fizeram emergir novos descritores para as dimensões propostas como fatores de influência na aprendizagem dos alunos. Nesta seção, novos descritores, bem como nova nomenclatura para algumas dimensões e uma nova dimensão, foram propostos.

A dimensão histórico-legal passa a ser denominada de dimensão legal, tendo em vista que, conforme apontaram os respondentes, a questão histórica, especialmente advinda do Parecer Sucupira, não foi considerada um fator de influência para o processo de aprendizagem. Por outro lado, a dimensão legal foi apontada pelos respondentes como uma das que mais influenciam este processo, juntamente com a dimensão social.

> Eu penso assim: **do ponto de vista de formação, a dimensão legal**, se a gente estiver falando da ficha de avaliação, ela conta muito, e que ela, ela na verdade, ela gerencia as diretrizes do programa, me parece, *né*? (C1.11)

> Bom, olha, estou olhando para essas dimensões, eu diria assim: pela natureza, a **questão legal, regulatória, é uma dimensão que afeta mais diretamente o mestrado profissional** porque, uma vez ela estabelecida, o mestrado profissional precisa agir e mudar imediatamente. (C2.12)

A dimensão sociocultural passa a ser denominada de dimensão social. Os respondentes não conseguiram perceber a influência de questões culturais, pelo menos da forma como foi apresentada a dimensão. Assim, eles apontaram que esta envolve a demanda da sociedade e de organizações por profissionais qualificados, alterando os processos de aprendizagem em CMP.

> Eu diria o seguinte: a gente tem aqui uma questão dos mestrados profissionais que pese seria a dimensão sociocultural. Por quê? Porque **é a demanda da sociedade**. Se

> não tiver demanda da sociedade, fecha o curso. **Essa é uma dimensão que deveria predominar**. (C2.11)

Os discursos confirmam a importância para o processo de aprendizagem das duas primeiras dimensões macro processuais propostas neste estudo, as quais são agora nomeadas de dimensão legal e dimensão social. A relevância de ambas ainda é ressaltada no discurso C7.1 ao citá-las como "pano de fundo do processo de aprendizagem".

> **As dimensões histórico-legal e sociocultural eu acho que elas são elementos que estabelecem, assim, o pano de fundo do processo de aprendizagem** porque eles estão intimamente relacionados. A legislação, o que ela fez é a formalização de um conjunto de demandas sociais. Ela proporcionou e firmou a forma como os programas trabalhariam esses mestrados. (C7.5)

A dimensão política recebeu dois descritores distintos com base no relato dos entrevistados. Permaneceu a noção de que existe uma dimensão política que afeta o processo de aprendizagem do aluno, mas entendeu-se que ela não parte de uma disputa com o CMA. O primeiro descritor aponta a dimensão política no vínculo com a dimensão legal no sentido de que as avaliações realizadas periodicamente pela Capes ocorrem interpares e, por isso, há uma certa "concorrência", mas não entre o CMP e o CMA, conforme descrição da dimensão apresentada *a priori* e entre os próprios CMP em busca de melhores avaliações. O segundo descritor apresenta a busca da legitimação dos CMP frente à pós-graduação brasileira *stricto sensu*.

Desta forma, se desmembrou a dimensão política em duas dimensões: dimensão política, vinculada às disputas por melhores avaliações entre os cursos de CMP e que é intimamente relacionada à dimensão legal; e dimensão legitimação, aspecto amplamente abordado pelos entrevistados e que já estava presente na dimensão política inicialmente apresentada.

> [...] **a dimensão de legitimação**, ela seria com certeza a última e a dimensão política, ela estaria, do ponto de vista que ela é uma produção da dimensão legal a partir da ficha de avaliação, ela estaria mais próxima da dimensão legal. A política tal como eu descrevi, então, seria a dimensão legal muito próxima à política [...]. (C1.13)

> Estamos no *stricto sensu* e aí o que acontece, por exemplo, o desenvolvimento de trabalhos chamados relatos tecnológicos vêm ganhando impulso com revistas acadêmicas só de relatos tecnológicos [...] e é uma forma de você dar, criar um manuscrito para o caráter mestrado profissional, no qual procedimentos, formato, procedimentos metodológicos, teoria, tenham espaço, tenham como proceder e tenham um rigor na sua apresentação, utilização. Isso reflete, **isso aqui é uma questão política**, mas você tem o trabalho, um artigo de uma dissertação de mestrado profissional não dá um artigo científico, [...] dá um relato tecnológico, [...] dentro do rigor de relato tecnológico, dentro das exigências para um relato tecnológico e, ao

> chamar "relato tecnológico", diferencia do artigo científico, embora todos possam ser chamados de trabalhos acadêmicos. O outro trabalho que tem aderência, embora esse também tenha aderência com o mestrado acadêmico, não só no mestrado profissional, é o desenvolvimento de casos para ensino, como caso para ensino [...]. Os autores vão estruturar e escrever uma realidade organizacional e, após a descrição dessa realidade organizacional, o professor vai poder utilizar esse material para aplicar com alunos e os alunos vão ter o quê em paralelo? Uma teoria estudada [...] e aplicar a teoria para fazer análise [...]. Então estruturar os casos para ensino, definir o formato, procedimentos metodológicos, o padrão de estruturação, o rigor no desenvolvimento e avaliação dos casos para ensino, a gente está o que? **Demonstrando rigor, profundidade, vamos dizer, nos trabalhos realizados no mestrado profissional**. **Isso é uma forma de legitimação**, **uma exteriorização que ajuda na legitimação e isso ajuda na dimensão política.** Então, numa disciplina, o projeto pedagógico de um curso de mestrado profissional exige do aluno que ele tenha publicações de relatos tecnológicos e de casos para ensino repassando essas técnicas. É desse tipo de manuscrito aos alunos. A gente tá influenciando o processo de aprendizagem do aluno por meio desses tipos de manuscritos que estão sendo desenvolvidos e consolidados, que tem o procedimento a seguir, um rigor a ser mantido, uma profundidade a ser obtida, e **isso é uma forma de dizer "olha o mestrado profissional realiza ações que geram resultados, os alunos desenvolvem trabalhos que têm rigor, que têm validade dentro da sua especificidade"**. N**ós também fazemos coisas boas,** quer dizer que não são rasas, que são com rigor, né? **Então, a dimensão política influi aqui nesse conjunto de ações.** (C2.9)

Apesar da subdivisão da dimensão política em dimensão política e dimensão legitimação, percebeu-se, a partir de elementos dos discursos, que a segunda tem uma influência maior nos processos de aprendizagem em CMP.

Por fim, a dimensão econômica apresentou a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados. Após análise das entrevistas, esse descritor pode ser ampliado e a dimensão econômica passa a ser associada à dimensão legal, tendo em vista que a questão do autofinanciamento é uma imposição da legislação. Mas também é tida como uma dimensão de financiamento dos cursos que se aplica de diferentes formas, tanto em cursos de caráter público quanto privado, não havendo uniformidade na forma como esta dimensão é vista pelos respondentes. Para cada contexto, esta dimensão tem um impacto diferente na aprendizagem dos alunos.

> **A dimensão econômica me parece que impacta na forma como o aluno interage com o seu curso**, na motivação dele, engajamento dele. Isso não é algo que esteja no controle de quem gerencia esses processos. Então, eu acho que essa é uma perspectiva que ela não diz tanto respeito ao mestrado profissional, mas ela diz muito mais respeito, pelo menos o nosso caso, ao aluno. (C7.6)

> [...] **A econômica, ela está diretamente baseada com a sociocultural**. Por quê? Porque o mestrado, além de ter que se bancar, ele tem que dar lucro. E não só isso. O mestrado tem que se bancar, tem que dar lucro e tem que oferecer bolsa. [...] Então, nosso objetivo é, primeiro, produtos que possam ser vendáveis. Esses produtos que a gente vai estar vendendo vão estar aumentando, modificando a maneira pela qual os pesquisadores estão trabalhando, ou seja, os alunos passam a ter uma visão da pesquisa dele do ponto de vista prático e de resultado. [...] O econômico também, o

> aluno passa a pesquisar focado em resultados, não mais com uma visão de ciência pela ciência, mas a visão da ciência prática aplicada no mestrado profissional. (C8.7)

Além do vínculo com a dimensão legal, a dimensão econômica também apareceu vinculada à dimensão social. Isto ocorre pela necessidade que o CMP tem por demanda de alunos, na maioria dos casos, para que possa ser financiado ou autofinanciado.

> Então **se nós juntarmos a dimensão econômica, que significa que os mestrados profissionais têm de buscar recursos por conta própria com a dimensão sociocultural**. Essa relevância social, nós vamos ter, **primeiro, que identificar a demanda da sociedade** antes, nos ajustarmos com essa demanda da sociedade, que é uma demanda que vem de organizações sejam públicas ou privadas ou do terceiro setor, não importa, vou chamar genericamente de organizações aqui. Então, identificar essa demanda, nos alinharmos com essa demanda e aí nós vamos captar a demanda **e, ao captar essa demanda, podemos fazer os convênios de autofinanciamento. Com isso, a gente tem o processo de seleção do aluno** influenciado por uma dimensão sociocultural e por uma dimensão econômica e **uma trajetória dele dentro do mestrado já orientada por estas dimensões**, por uma forte influência dessas duas dimensões: a econômica e sociocultural [...]. (C2.3)

Desta forma, as dimensões macro processuais que compõem o sistema de aprendizagem proposto nesta tese estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Dimensões macro processuais após análise da implicação para o processo de aprendizagem

| DIMENSÕES | DEFINIÇÕES | CARACTERIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS CMP |
|---|---|---|
| Dimensão Legal | Envolve a influência de toda a legislação que envolve o CMP e o regulamenta, desde as portarias emitidas em 2009 até o documento de avaliação da área. | A legislação, incluindo a portaria vigente n. 17/2009 e o documento de avaliação da área, impactam os aspectos pedagógicos a partir do momento em que promovem a necessidade dos cursos de construírem relatos técnicos e tecnológicos, bem como de realizarem trabalhos de conclusão de curso com aplicação prática. A legislação ajuda a diferenciar o CMP do CMA e do MBA quando coloca quais são os seus objetivos e aponta as características do TC e do corpo docente. No entanto, estes ainda são pauta de discussão, principalmente este último aspecto, que necessita de discussão clara e franca dos membros da área e dos gestores dos cursos, tendo em vista ainda não haver consenso. |
| Dimensão Social | Auxilia a suprir as demandas da sociedade por profissionais qualificados e que possam atender as necessidades das organizações públicas, privadas e do terceiro setor. | Atendimento das demandas da sociedade de organizações públicas, privadas e do terceiro setor a partir dos trabalhos de curso, da divulgação em veículos específicos e do desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Em função da demanda, tanto a construção dos currículos pode sofrer alteração quanto o formato das aulas, geralmente condensadas em menos dias da semana ou menos semanas no mês, o que provoca também uma alteração na sistemática de atuação do professor. |
| Dimensão Política | É um processo de disputa entre os CMP a fim de serem reconhecidos pela sociedade de organizações a partir dos processos de avaliação do órgão regulador, apresentando | Caracterizada pela disputa por melhores avaliações a serem realizadas pela Capes frente aos cursos similares, no caso os CMP. Esta dimensão afeta diretamente a gestão dos cursos, os quais, se quiserem alcançar melhores notas, precisarão estar atentos ao que preconiza a legislação. Por isso, possui forte vínculo com a dimensão legal. |

| | | |
|---|---|---|
| | forte ligação com a dimensão legal. | |
| Dimensão Econômica | A dimensão não apresenta uniformidade de seus elementos. Tem suas bases no autofinanciamento imposto pela legislação e na forma de financiamento dos cursos que se aplica de diferentes maneiras tanto em cursos de caráter público quanto privado. Possui um forte vínculo com a dimensão legal e sofre influências da cultura institucional sendo, por isso, adotada de forma diferente para cada contexto. | Esta dimensão é caracterizada pelo autofinanciamento imposto pela legislação e pelo financiamento dos cursos que se aplica de diferentes formas para cada contexto. Há diferenças do contexto público para o privado, mas também entre as instituições públicas, especialmente em relação às especificidades regionais, bem como entre as instituições de caráter privado em função da forma de administração adotada pelas mantenedoras. Em instituições públicas, o CMP é visto como financiador do CMA e ainda se detectou a dificuldade de selecionar alunos com perfil para o CMP em função das questões burocráticas, como os convênios, por exemplo, o que impacta o curso, que precisa dar reforço aos alunos. Já nas instituições privadas, se apontou a dificuldade de manter a qualidade do curso quando a mantenedora exige aumento de escala. Por outro lado, na instituição privada, as empresas estão financiando não só os alunos/funcionários, como pagando bolsas para os docentes, e quando há a oferta de algum tipo de bolsa, a instituição pode exigir mais dos seus alunos. |
| Dimensão Legitimação | É a busca dos CMP por diferenciação em relação a outros cursos de pós-graduação e, com isto, o reconhecimento da comunidade acadêmica e do mercado como um curso de características singulares que pode contribuir para a qualificação profissional de qualidade. | É caracterizada pela busca de diferenciação dos CMP em relação ao CMA e ao MBA e consequente reconhecimento do curso na pós-graduação *stricto sensu* brasileira por seus pares e pelo mercado. Ainda se caracteriza pela busca do reconhecimento da equivalência do curso em relação ao CMA (para além de questões legais). A legitimação modifica a trajetória dos alunos a partir da cobrança por maior produtividade, pela elaboração de um TC com rigor teórico, metodológico e aplicação prática. Existe um preconceito ideológico em relação ao CMP por este ser um curso que cobra mensalidade (ora dos alunos, ora das organizações). Há preconceito ainda em função da falta de clareza do curso para o público em geral, do desconhecimento da proposta, da falta de uma identidade do curso e da dificuldade de relação entre a universidade e a academia. Avaliações cuidadosas podem ajudar a legitimar o CMP. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Esta subseção buscou compreender como se dão as ligações entre as dimensões macro processuais que foram propostas para o sistema de aprendizagem a partir da fala dos entrevistados e de reflexões sobre elas, culminando com o Quadro 13, que reúne as dimensões macro processuais e seus respectivos descritores numa tentativa de sintetizar cada uma delas. A próxima seção irá abordar as dimensões micro processuais e suas possíveis interligações.

## 7.2 DIMENSÕES MICRO PROCESSUAIS

Esta seção apresenta as implicações das dimensões micro processuais no processo de aprendizagem de alunos de CMP, as quais foram apresentadas no Capítulo 4: ambiente de

aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva. O tema abordado nesta seção está subdivido em quatro subseções, correspondentes a cada uma das dimensões abordadas.

### 7.2.1 Dimensão ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem envolve a relação entre o indivíduo e seu ambiente físico, psicológico, social, político, econômico, cultural, histórico, biográfico e tecnológico. O ambiente de aprendizagem foi considerado como elemento fundamental para uma proposição de sistema de aprendizagem experiencial, tendo em vista que este poderá apresentar fatores facilitadores ou inibidores da aprendizagem. Para Silva et al. (2012), no ambiente de aprendizagem da educação em Administração, é possível fazer uso de diferentes estratégias de ensino que podem proporcionar ao aluno um aprendizado a partir de diferentes situações simuladas da vida real e da troca de experiências entre professor e aluno.

Para C5, atuar em salas convencionais, às vezes, é complicado, havendo necessidade de se terem outros espaços de interação e novos materiais para se trabalhar. Para ele, o professor tem hoje um grande desafio, que é o uso da internet pelos alunos em sala de aula, sendo muito difícil para o professor competir com ela.

> E em termos de local, claro, **o local tem um simbolismo muito grande**, o **local tem uma oportunidade de interação**. Essas salas mais quadradinhas são muito complicadas, né? Para fazer dinâmica, os alunos todos sentados naquelas cadeirinhas. Eu acho que a gente precisa de outros tipos de espaço de interação e criar outros materiais, mas enfim. O nosso **grande desafio hoje é lidar com isso na internet**, né? Mas, no sentido de, bom, se o aluno chegar e ficar na internet, quem compete com isso? "Ah, não, mas eu uso uma técnica que eu peço sempre para pesquisar alguma coisa na internet". Eu acho isso para mim subterfúgio, não acho que seja, enfim, a grande questão. Então a gente está aqui avaliando a possibilidade de usar mais fortemente método do caso. (C5.8)

O uso da tecnologia da informação no século XXI é preponderante para os cursos de educação a distância e para os cursos semipresenciais. Entretanto, para o professor de sala de aula presencial, competir com os atrativos dos *smartphones* e as redes sociais é uma questão que precisa ser pensada e discutida, pois pode dificultar o processo de aprendizagem do aluno. A esse respeito, o respondente a seguir completa sobre a aprendizagem:

> [...] **eu acho que tem de ser mais experiencial, até porque a gente não consegue competir com a dinâmica e rapidez da informação**. Por isso que a construção do conhecimento hoje está cada vez mais baseada em informação rápida, em imagens, etc. Quer dizer, não sei como é que vai ser daqui a algum tempo. Cada vez mais curtas

> as mensagens agora, *né*? Então como é que você vai pedir para pessoas acostumadas com mensagens de 140 caracteres para ler um texto de 18 páginas? (C5.11)

O respondente acredita no uso da aprendizagem experiencial como forma de proporcionar maior atratividade para os alunos, apontando que a leitura de textos não é mais tão atrativa em um mundo de informação rápida. Essa preocupação é compatível tanto com CMP, CMA e até mesmo com a graduação. A importância dos ambientes experienciais foi abordada em pesquisa realizada por Jiusto e Dibiasio (2006), que partiram da premissa de que as estruturas acadêmicas tradicionais não podem efetivamente promover aprendizagem autodirigida. Para isso, investigaram um programa de projetos interdisciplinares experiencial a fim de verificar se este programa aumentou a prontidão para a aprendizagem autodirecionada e para a *life long learning*[4]. Os resultados apontaram que os alunos do programa relataram muito maior progresso em competências relacionadas com a aprendizagem autodirecionada do que grupos de comparação nacional e local. Para os autores, a pesquisa demonstrou o sucesso de um ambiente de aprendizagem experiencial na promoção da aprendizagem permanente e autodirecionada. Os resultados alcançados corroboram a visão de C5 e a visão desta tese de que uma aprendizagem experiencial pode mobilizar as experiências de alunos-profissionais, levando-os a uma aprendizagem significativa.

Já para C3, o ambiente físico é o de menor influência, tendo em vista que os ambientes em CMP são similares e minimamente razoáveis. Mas, na visão dele, os demais elementos afetam muito a aprendizagem dos alunos, especialmente porque eles vêm para a mesma instituição, mesma turma, mas têm históricos, cultura, valores e mesmo situações econômicas diferentes. Em conformidade com a visão de C3, para C2, as pessoas pararam de refletir sobre o ambiente físico em função de ele ser muito básico. Por outro lado, o entrevistado aponta que este ambiente poderia ser mais explorado, ao mesmo tempo em que levanta a dificuldade de uma área social, como a Administração, em utilizar laboratórios. Ainda para C3, em consonância com a fala de C5 anteriormente apresentada, a tecnologia pode ajudar no aprendizado do aluno, mas também pode fazer com que ele se disperse, confirmando a necessidade de investigação sobre o tema, pelo menos em Administração.

> **Ambiente de aprendizagem, olha, aí eu já acho que afeta muito e diretamente**, é tanto que é uma dimensão micro. Bom, **eu acho que os elementos físicos, eles não são tão determinantes**, mesmo porque eu acho que a gente tem uma estrutura minimamente razoável e talvez bem similar a outras [...], não vejo nada demais. **Agora esses outros elementos sociais, políticos, econômicos, culturais, aí eu acho que eles afetam muito**. Nós temos alunos que, apesar de serem da mesma instituição, eles são

[4] Em tradução livre, aprendizagem ao longo da vida.

> **alunos com históricos bem diferentes e situações econômicas bem diferentes e eu acho que isso interfere muito**, mas eu não sei dizer bem como, mas, assim, que tem interferência tem, mas como tentar captar isso eu não sei. (C3.9)

> [...] **esse é um ambiente tão básico e comum que a gente nem reflete mais sobre ele, né?** Se ele é bom, se ele é ruim, no fundo **ele ajuda por deixar todo mundo quietinho num só canto compartilhando um ambiente físico**: **é essa a finalidade de uma sala de aula**. Mas poderia ter muito mais a oferecer, principalmente você do ambiente além da sala de aula. Na nossa área de Administração, isso é mais restrito porque em outras áreas a gente teria os laboratórios, mas a gente não tem muitos laboratórios na área de Administração porque a nossa área é social. É como ter um laboratório de antropologia; como é que a gente vai ficar observando? A não ser que tenha um monte de filmagens, filmes, etc., uma filmoteca e por aí afora, então isso nos complica. **Mas o ambiente tecnológico, as ferramentas tecnológicas podem ajudar, mas também ajudam a dispersar**. Que **eu acho que a gente precisa estudar mais especificamente questões do ambiente, principalmente tecnologia, para poder utilizá-la para implantar a aprendizagem**. (C2.24)

Os respondentes apontaram ainda diversos elementos presentes no ambiente que podem influenciar o processo de aprendizagem de alunos em CMP.

> **O ambiente de aprendizagem [...] aqui é o elemento físico, da estrutura**, eu acho que caberia. **[...] A questão psicológica eu acho importante** [...]. No nosso grupo, em geral [...] todo mundo faz tudo, eles não podem escolher. Não é como o acadêmico, o acadêmico o aluno escolhe na grade, aqui eles não escolhem. Então isso envolve um **senso de grupo que é muito forte. Então essa ideia do social e do psicológico ou do psicossocial, ela é forte também**, **questão política e econômica não vejo desse jeito** [...] porque no nosso caso eu acho que tem uma questão que é mais coercitiva, por exemplo, o sujeito ganha, ele não vai pagar pelo mestrado, quem paga é o órgão, se ele reprovar ele tem que devolver tudo [...]. Isso é normativo, coercitivo, então eu acho que tem o ambiente institucional, ele é importante. Então, tu tens aí a **infraestrutura [...], tu tens o ambiente institucional e também eu vejo outro interessante: o isomorfismo até mimético porque os alunos veem os outros lendo, os alunos veem os outros acompanhando, o cara não se sente bem em ficar fora porque ele faz parte daquele grupo ali.** Então, eu acho que é muito mais uma questão do ambiente de aprendizagem com um ambiente institucional por um lado e a infraestrutura, né? Eu acho que isso é questão, por exemplo, **eu acho que a infraestrutura entraria essa questão mais tecnológica e tal, o biográfico eu não vejo tão importante nesse caso porque tu já estás avaliando ele na experiência profissional e social** [...]. A ideia de que, bom, quando é que o sujeito aprendeu, ele aprendeu se ele mudou de comportamento, se ele não mudou... E também tem outra coisa que eu acho importante, se ele tem **capacidade de resolução de problema**, quer dizer, não adianta tu ter o cara que ele consegue refletir, beleza, mas, se tu não faz nada, ele não resolve o problema, ele consegue dizer qual é o problema, mas ele não consegue resolver e isso também não adianta de nada. Que muitas vezes o problema todo mundo sabe, a questão toda é que a gente dá para ele condição de ele enxergar o problema do ponto de vista científico e aí a gente tem que dar condição para ele para ele resolver o problema do ponto de vista científico, não usando a o conhecimento que ele já tinha porque aí não adiantou de nada, não fez diferença, né? (C1.15)

O respondente reconhece como elementos principais do ambiente de aprendizagem a infraestrutura, que corresponde ao ambiente físico, o ambiente social e psicológico, a partir do trabalho em grupo e do isomorfismo que gera esta convivência, além do ambiente institucional, relacionado a quem financia o curso. Todos esses elementos foram tidos como influenciadores

do processo de aprendizagem. Assim como o respondente, Radovan e Makovec (2015) consideram o ambiente psicossocial como relevante para o processo de aprendizagem. Os autores realizaram um estudo que buscou explorar vários aspectos do ambiente de aprendizagem psicossocial como percebido pelos participantes adultos de educação formal em quatro países. Após análise das relações entre atitudes e ambiente de aprendizagem, por um lado, e satisfação do aluno e autoconfiança, por outro, verificou-se que, em geral, atitudes negativas em direção à aprendizagem se correlacionam negativamente com ambas as variáveis de satisfação e confiança, enquanto atitudes positivas levam à maior satisfação. Foram observadas ainda correlações mais elevadas de satisfação com o ambiente de aprendizagem. Os autores encontraram a maior associação entre o trabalho de sala de aula bem organizada, um professor solidário, aprendizagens ativas e satisfação com o processo de aprendizagem. Estes resultados colaboram para se pensar em um ambiente de aprendizagem adequado às necessidades dos alunos.

Assim como outros respondentes, C1 também ressalta a importância da tecnologia como elemento do ambiente de aprendizagem, tomando-o como o lugar em que o aluno irá mudar o seu comportamento e passar a ter capacidade de resolução de problemas e, para isso, o curso precisa agregar novos conhecimentos ao aluno.

Além dos elementos do ambiente, citados por C1, que podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos, outros entrevistados partem de exemplos que ocorrem em seus cursos para falar sobre eles:

> **O ambiente de aprendizagem [...] certamente afeta,** mas, por exemplo, algumas coisas que nós temos. [...] Nós somos rigorosos com prazos, então isso, de certa forma, faz um pouco parte desse processo também. [...] **Isso é trabalhado de forma muito forte, o prazo. Então, acaba fazendo um pouco parte desse ambiente de aprendizagem, acredito eu**. [...] Nós temos duas disciplinas que se chamam módulo internacional. [...] **os alunos têm uma semana de aula no exterior** [...]. Então, são cinco manhãs de aula de temas específicos [...] e quatro ou cinco visitas no turno da tarde para empresas, para incubadoras [...]. Então, é isso. **É uma experiência única**. **Os alunos têm o aprendizado. Isso afeta o aprendizado de forma bastante completa porque não é só a aula, não é só a visita. Então, a imersão cultural** [...] **acaba sendo um aprendizado propiciado por esse ambiente.** [...]. **Uma outra experiência que nós temos** é os alunos em terceiro semestre fazem uma disciplina de seminário de dissertação [...], só que o que tem de diferente nisso é que os alunos de primeiro semestre que ingressaram no curso participam também [...] como alunos ouvintes dessa disciplina [...]. **Então, o aluno, ao mesmo tempo em que ele recém ingressou no programa, está fazendo uma série de disciplinas obrigatórias. Ele já está em contato com o que ele vai ter que vivenciar um ano depois e isso tem sido uma experiência muito positiva**. **[...]** Aqui eu acho três exemplos, né, que **ilustram certamente o ambiente de aprendizagem**, **afeta de forma muito forte a aprendizagem**. Nós temos um evento [...], um **seminário internacional** [...], então, os alunos obrigatoriamente participam desse congresso, via de regra submetem o trabalho. **A própria exigência do plano de estudos acadêmico [...] onde os alunos devem realizar produção científica ao longo do programa, acaba fazendo com**

> **que eles, com que faça parte do aprendizado deles aprender a escrever um artigo científico** [...]. **Então, isso também faz parte desse ambiente onde eles obrigatoriamente precisam passar por isso**. E também acho que é um outro elemento [...] é **a disciplina de relato técnico** que, **no primeiro semestre, já o aluno aprende como fazer um relato técnico, que é uma produção técnica, tecnológica, que é uma produção muito incentivada nos mestrados profissionais.** [...] Então, uma gama de, enfim, eles são diferentes os formatos para gente poder, enfim, também dar vazão a esse tipo de produção e para um ambiente, esse ambiente de aprendizagem. [...] Então, me lembrei de outra coisa para te dizer da parte de ambientes de aprendizagem. [...] Como os alunos tem que ir pro módulo que é inglês, nós temos duas disciplinas ministradas em inglês [...]. **Então, isso ao mesmo tempo em que tem essa questão de saberes teóricos e metodológicos, isso também faz parte do ambiente de aprendizagem, que é uma outra cultura**. (C6.7)

> Então, talvez **olhando para essas dimensões micro e pressupondo que as dimensões micro, elas estejam relacionadas ali às práticas e ao ambiente de sala de aula, aquela que eu ressaltaria como uma dimensão importante é a questão da troca e da gestão e da coordenação**, **o olhar dos professores do colegiado**. Eu não sei como chamarias isso. Nós, nosso colegiado, **nós temos um momento que é para discussão dos programas, disciplinas e das práticas que são trabalhadas em aula**. **E quando nós conseguimos ter atividades que sejam complementares, é muito rico a partir de um mesmo [...], de uma visita, uma palestra, de uma pesquisa, de uma atividade de campo, seja qual for, que a gente consiga trabalhar naquele momento em diferentes disciplinas, diferentes leituras daquela mesma realidade** [...]. (C7.12)

C6 apresentou diversas exigências realizadas pelo CMP no qual ele atua e que são pertinentes ao ambiente deste curso, afetando a aprendizagem. As exigências incluem o cumprimento do prazo para defesa, o que não o diferencia de outros cursos, especialmente nesta fase da pesquisa, em que foram pesquisados CMP com conceitos 4 e 5 e ainda porque o prazo é uma exigência da agência de fomento e avaliação dos cursos – a Capes.

A oferta de disciplina em um módulo internacional, o qual faz parte da obrigatoriedade do curso, também foi ressaltada como elemento que modifica o ambiente de aprendizagem convencional, levando os alunos a uma experiência internacional, com aulas ministradas em inglês. Para o respondente, no momento em que os alunos saem da sala de aula convencional e têm uma experiência internacional, passam a aproveitar, além do conhecimento específico do curso, uma imersão na cultura da universidade e do país que estão visitando. Isso mostra a importância de ambientes alternativos de aprendizagem, alinhando-se com Chims (2006) quando afirma que é possível aprender em todos os lugares, pois os indivíduos farão uso de suas experiências e reflexões para que isto ocorra.

Além disso, a interação proposital de alunos ingressantes e alunos de terceiro período também é apontada como enriquecedora, por proporcionar uma maior troca de experiências no ambiente de aprendizagem. Também foi elencada a participação e a apresentação de trabalhos dos alunos em congressos científicos, o cumprimento de disciplinas específicas para elaboração

de relatos técnicos, o que é uma exigência do CMP no intuito de fomentar a escrita de relatos vinculados à prática organizacional, e a oferta de disciplinas em inglês no curso regular.

Já na visão de C7, é a discussão dos programas das disciplinas realizada pelo colegiado de professores do curso que impacta o ambiente de aprendizagem dos alunos. Esta prática visa a evitar repetições de conteúdo e, ainda, proporcionar interações entre o corpo docente, tornando-o mais coeso.

Para outros respondentes, o ambiente de aprendizagem tem uma estreita relação com as experiências dos alunos, elemento apresentado na seção 7.2.3.

> [...] quando a gente fala desse **ambiente mais amplo, ambiente social, cultural, biográfico, a gente vai misturar questões de experiências profissionais e sociais com o ambiente de aprendizagem, que parte da biografia, da história, dos elementos sociais, psicológicos e individuais, estão ligados a suas vivências profissionais. Então isso vai ter uma interpenetração entre o ambiente de aprendizagem com as experiências sociais e profissionais** nesse sentido, mas no sentido que a gente está falando do ambiente, tá? Vou falar primeiro dessa parte do ambiente mais básico, do **ambiente físico. O ambiente físico nas universidades ele é muito, ele é o de sala de aula**. **Esse ambiente pode ser mudado, você pode fazer práticas de viagens técnicas, visitas, seções, mesas redondas, que dão uma variada do ambiente tradicional de sala de aula. Eu acho isso ainda pouco explorado**, muito pontualmente é feito nas disciplinas pelos professores nos cursos de mestrado. O mais comum é o ambiente de sala de aula que domina 90% do tempo, creio eu [...]. (C2.19)

> **O nosso espaço físico é bastante bom, tem salas que parecem anfiteatros**, então são salas feitas para o debate mesmo. **Também tem tecnologia super boa**, a gente tem sala de aula com dois *datashows*, três *datashows*, todo tipo de tecnologia que você pensar. O professor vai dar uma aula baseada em simulação de computador, então a gente tem um pessoal de TI que vai disponibilizar computador para quem não tiver, então **os recursos tecnológicos são bem fartos.** Isso tem ajudado no processo. Para nós, no mestrado profissional em Administração, sim. [...]. **Mas eu acho que é importante o tipo de aluno que você põe para a sala de aula. Quando você põe um aluno experiente que enxerga no outro colega uma fonte importante não só de conhecimento, de experiência,** até aí é algo que o MBA também faz né**, criar redes entre os alunos, o convívio, etc. Mas eu acho que o MBA, na nossa experiência aqui na Administração, ele acaba elevando a um coleguismo muito forte, os alunos são levados a estudar juntos, a fazer coisas juntos, a colaborar muito, a gente vê que se formam amizades muito fortes entre os alunos por causa dessa colaboração**. É tanto que é uma coisa que a gente, no mestrado profissional, a gente tem sido muito sensível a isso. (C4.13)

Os respondentes apontam que o ambiente físico mais utilizado é a sala de aula convencional, mas que outros ambientes são utilizados pontualmente pelos professores como viagens e visitas técnicas, mas isto ainda é pouco explorado. O uso de outros ambientes de aprendizagem ou de novas técnicas de aprendizagem e metodologias de ensino deve ser observado como relevante para o processo de aprendizagem dos alunos.

Alt (2015) realizou um estudo em que examinou os esforços educacionais baseados na teoria construtivista associados com as crenças de autoeficácia de alunos em contextos de ensino superior. Princípios pedagógicos construtivistas percebidos e autoeficácia acadêmica foram medidos para uma amostra de 167 alunos de graduação que estudaram em um ambiente de aprendizagem baseada em problemas a partir do uso da teoria construtivista e em um ambiente tradicional baseado em palestra que usava a instrução convencional. Os objetivos principais eram comparar ambientes de aprendizagem diferentes e identificar qual percebia a dimensão construtivista e qual era mais contributivo para as crenças de autoeficácia acadêmica. As análises mostraram que os alunos do curso de aprendizagem baseada em problemas perceberam o ambiente de aprendizagem mais construtivista e demonstraram elevada autoeficácia acadêmica em comparação com o ambiente baseado em palestra. Os resultados confirmam que, em ambientes que fogem do convencional, a aprendizagem dos alunos pode ser potencializada. Isto é o que se espera que ocorram em CMP a partir da utilização de metodologias de ensino experienciais.

No ambiente físico, a tecnologia foi novamente ressaltada e, para os respondentes, ela tem ajudado no processo de aprendizagem através do uso de simulações em computador. Eles apontam ainda o ambiente social, a partir do convívio e colaboração dos alunos em sala de aula, como fundamental no processo de aprendizagem, como já havia apontado C1.

Assim, o ambiente de aprendizagem é considerado fator importante no processo de aprendizagem de alunos em CMP. Apesar de o ambiente ter sido levantado como relevante para todos os tipos de cursos, a partir das especificidades dos CMP, também podem ser pensadas estratégias que propiciem um ambiente adequado para o público destes cursos, geralmente formado por profissionais e técnicos inseridos no mercado de trabalho (organizações públicas, privadas e do terceiro setor).

A partir das análises das entrevistas aqui apresentadas, definiu-se que o descritor desta dimensão deveria ser modificado por meio de um enxugamento dos elementos que a formam, levando-se em consideração as falas recorrentes dos entrevistados. Com isso, a dimensão ambiente de aprendizagem passa a ser a relação entre o indivíduo e seu ambiente físico, tecnológico, psicológico e social. Destes, apenas o ambiente tecnológico não foi abordado por Merriam e Brockett (2007) como elemento importante para a melhoria na prática da educação de adultos.

### 7.2.2 Dimensão saberes teóricos e metodológicos

Os saberes teóricos são considerados os conhecimentos substantivos no campo da Administração e os saberes metodológicos, os conhecimentos que fundamentam e orientam a prática da pesquisa, por meio da observação, da interpretação e da análise de dados.

Os respondentes apontaram esta dimensão micro como a mais relevante para o sistema de aprendizagem proposto:

> [...] **os saberes teóricos e metodológicos que são importantíssimos**, portanto, **não fazer uma especialização e titular como mestre.** Então, saber tecnológico, metodológico, é importantíssimo. Isso de entrada, é o sujeito, ele agrega a experiência profissional dele, ele traz a experiência profissional dele para pensar "lá no nosso órgão é assim, [...] é assado e tal", né? "Como é que seria lá?" (C1.14)

> Primeira coisa, assim, **disparado, são saberes teóricos e metodológicos** [...]. Então nós **trabalhamos muito fortemente a questão dos saberes teóricos e metodológicos**. (C8.8)

> [...] **eu não acredito sem teoria. Eu acho que a teoria é a aplicação do que a gente está fazendo aqui. Se não tiver teoria, a teoria é uma forma de explicar a nossa realidade, é a gente partir de perspectivas teóricas para entender, se não ia ter só caso, né?** E eu acho a coisa mais chata do mundo é ficar trazendo executivo para contar "olha como é que eu fiz isso, olha como é que foi legal...". Esse não é o ambiente. Eu acho que tem de ter uma solidez, eu olho para, isso não é dar aquela aula chata necessariamente para você ficar discutindo teoria, decorar teoria, não, é para conseguir entender um modelo e a gente precisa de teoria para isso. É, **para mim, de alguma forma, junta isso tudo. Saberes metodológicos e saberes teóricos são fundamentais. Metodologia para análise, sem isso a academia não é nada** [...]. Então eu acho que é assim, **essa visada metodológica talvez seja a maior contribuição do mestrado, essa visada metodológica para tratar problemas práticos, questões mais indutivas**. **Teoria também traz diversas posturas, posturas reflexivas**. (C5.7)

Em sua fala, C1 descreve a importância dos saberes teóricos e metodológicos e os vincula à experiência profissional do aluno. Em um curso de CMP, de acordo com o respondente, o aluno traz sua experiência profissional para agregar saberes teóricos e metodológicos, o que irá enriquecer sua prática. Além disso, sem os saberes teóricos e metodológicos, o entrevistado afirma que seria um curso de especialização. Mais uma vez, percebe-se a presença das comparações entre o CMP e os cursos de especialização, porém da perspectiva de que o CMP seria um curso melhor que a especialização, pois agrega saberes teóricos e metodológicos à aprendizagem do aluno. Conforme já se ressaltou na seção 7.1.2, que abordou a dimensão sociocultural, apesar de posicionar o CMP em uma categoria mais elevada que a especialização, a comparação é feita.

A dimensão dos saberes teóricos e metodológicos é vista por C8 como a mais importante do sistema de aprendizagem. C5 também afirma que, sem teoria, o curso não tem sentido. É a partir das teorias que a compreensão da realidade torna-se possível. Entretanto, o entrevistado afirma que as teorias não precisam ser ministradas por meio de "aula chata". Para Beard e Wilson (2006), no processo de aprendizagem, os professores precisam tornar-se quase invisíveis e o aluno deve estar no centro. Nesse sentido, as metodologias de aprendizagem experiencial são bem-vindas ao contexto dos CMP.

Os saberes metodológicos também foram levantados por C5 como uma das maiores contribuições do CMP: fornecer aos alunos uma visão metodológica para tratar de problemas práticos. Para C7, é esta a contribuição do CMP, ou seja, a relação da teoria e da prática a partir de professores doutores com experiência profissional.

> E a questão do teórico e metodológico também, quando a gente aproxima, **coloca em sala de aula professores, todos com doutorado e todos também com experiência profissional. Então, a gente faz essa relação entre a teoria e a prática**. (C7.10)

A relação teoria e prática permeia os cursos de mestrado profissional. Para Andrade (2004), há uma visão não dicotômica da integração teoria-prática como característica dominante que define a natureza e a especificidade do CMP em Administração da UFBA. Por outro lado, Mattos (2012) levanta a preocupação com os resultados advindos das pesquisas acadêmicas. Segundo o autor, estas não têm ultrapassado a própria academia, não têm se preocupado com o público externo a ela. Para ele, isso é ainda mais grave em uma ciência social aplicada como a Administração. Nesse sentido, os CMP podem ser a ponte entre a academia e as organizações, entre a teoria e a prática, tão requisitada no curso de Administração.

Assim como C1, C5 e C8, para C4 também são os saberes teórico-metodológicos os mais importantes para o CMP:

> **Vamos começar pelo teórico-metodológico, que eu acho que é o mais importante**. Eu acho que é um dos mais importantes para [nome da instituição suprimido para garantir o anonimato], não estou falando para mim. **A gente tem um pacote de teorias que a gente quer passar para eles e a gente tem um pacote de habilidades que a gente também quer passar para eles e a gente tem um pacote de metodologias que a gente quer passar para eles. Então, se a gente pensar nessas três coisas: habilidades analíticas em geral, metodologias especificas e conteúdos específicos, essas três coisas, isso basicamente norteia tudo que a gente faz** [...]. A gente mensura os conteúdos específicos e a gente mensura as habilidades genéricas, tá? Então, o pacote de disciplinas é de estratégia, [...] e a gente faz um esforço de mensurar ao final da terceira disciplina como é que eles estão controlando esses conteúdos, então isso é superimportante, **então aí é resolução de estudo de caso**. Então, a gente acaba transformando as disciplinas de estratégias um pouco mais de uso de estudo de caso para poder contemplar essa forma de medição porque **a gente mede através da forma como eles resolvem o caso**. **A parte de metodologias**

> **analíticas [...]**, **a gente tem esse pacote de metodologias porque depois a gente cobra isso à frente, na dissertação**. [...] A forma como eu apresento o curso aos candidatos, a gente já apresenta o curso como que tem um rigor analítico muito forte. **A gente acredita que é essa forma que a gente vai contribuir para as empresas, é realmente dando respostas a problemas reais com um rigor analítico muito forte**, seja quanti, seja quali, a qualquer um dos dois, a coisa tem de parar em pé. Então essa dimensão teórica e metodológica, ela conta muito para estruturar todos os cursos, não só vai estruturar o currículo, as disciplinas, o sequenciamento das disciplinas, a forma de ensinar e a forma como a gente verifica o aprendizado. (C4.10)

C4 apresenta que o curso tem um pacote de disciplinas com conteúdos e métodos específicos, que serão cobrados no trabalho de conclusão (dissertação) do aluno e que, a partir deles, contribuir-se-á com as empresas para a solução dos seus problemas reais. Para Le Boterf (2003), os saberes teóricos servem para entender um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Desta forma, estes saberes buscam descrever e explicar a sua estrutura, entender a razão de ser. Não basta fazer bem, mas entender aquilo que fez. E é isto que o CMP, na visão dos respondentes, agrega ao aluno: não apenas o saber fazer, mas a compreensão daquilo que se está fazendo, o que é alcançado por meio dos saberes teóricos.

De acordo com o discurso C1.17, cabe ao CMP formar pessoas com conhecimento científico e metodológico para aplicá-los em sua prática profissional, o que corrobora a visão de C4: "**O nosso papel é formar gente que tenha conhecimento científico**, **que conheça método, mas que aplique esse conhecimento na sua prática** [...]" (C1.17).

Ainda em relação à comparação com cursos de especialização, C3 afirma que isto já foi superado. Para ele, os saberes teóricos e metodológicos são importantes para qualquer curso, seja ele da modalidade profissional ou acadêmica. Mas, por outro lado, afirma que, em termos metodológicos, vinculando estes ao ensino, podem ser diferenciados a partir da condução do professor em sala de aula por meio de discussões, reflexões e ilustrações práticas, assim como com o uso de casos, trazendo uma atuação mais pragmática ao CMP e diferenciando-o do CMA.

> O mestrado profissional já superou o problema de ser comparado com a especialização [...]. **Eu também não vejo diferença não, pelo menos em relação ao ambiente de aprendizagem, não vejo diferença, pensando nisso, acadêmico, profissional, saberes teóricos e metodológicos, eles estão presentes nos dois**, não tem tanta diferença, principalmente pensando no saber teórico. No saber metodológico, aí talvez a gente tenha algum tipo de diferença porque as aulas do mestrado profissional, **nós sempre insistimos para que elas sejam mais recheadas de ilustrações práticas, de discussões práticas, de casos, de reflexões bem práticas**, então eu acredito que **o saber metodológico, principalmente o professor na condução do trabalho, ele possa diferenciar**. Apesar de a gente ter professores que atuam nos dois cursos, eu entendo que boa parte tem atuação diferente no mestrado profissional, mais pragmática, pelo menos é o que nós defendemos e o que nós temos acordado. (C3.10)

Os saberes teóricos e metodológicos são vistos por C2 como fundamentais para o processo de aprendizagem tanto para cursos profissionais quanto para cursos acadêmicos. Com isto, o entrevistado concorda com C3, quando este afirma que os saberes teóricos e metodológicos são importantes para as duas modalidades de mestrado presentes na pós-graduação brasileira. No entanto, assim como C3, ele dá pistas de diferenciação entre duas modalidades. Enquanto C3 apenas aponta diferenças em termos de metodologias de ensino, C2 indica que os saberes teóricos devem privilegiar obras cujo conhecimento possa ser aplicado a uma realidade organizacional. Assim como os saberes metodológicos, muito próximos nas duas modalidades, devem se focar para atender a uma demanda organizacional, como, por exemplo, fazer um diagnóstico organizacional, tendo em vista o foco do trabalho em CMP de aplicar uma solução à organização.

> [...] saberes teóricos [...], **ele é inerente, é fundamental, inerente ao processo de formação, seja na graduação, pós-graduação, qualquer nível**. Se vai para a universidade em busca de um saber teórico, saber científico, não é? [...] **O saber teórico está na sustentação seja do acadêmico ou do profissional**, então essa dimensão está presente só que [...] **vai se buscar, dentre os vários saberes teóricos, obras que tenham privilegiado diagnóstico,** análise de realidades organizacionais, para consequente concepção de soluções e implantação de soluções. Talvez seja assim de se influir menos no saber teórico, ali é mais reflexivo sobre conhecimento, mas **que possa transformar, fazer com que esse conhecimento possa ser aplicado no contexto organizacional**. **Então o saber teórico ele acaba sendo fundamental** [...]. Então, conhecer as teorias de base, mais gerais, digamos específicas de áreas de Administração, são fundamentais dentro do mestrado profissional para entender o contexto que ferramentas e técnicas gerenciais para diagnóstico e solução de problemas [...]. **A aprendizagem do aluno, ela é profundamente, deve ser profundamente influenciada por saberes teóricos da Administração,** as nossas teorias de base da nossa área. **Em termos metodológicos, os saberes metodológicos envolvem um conjunto de procedimentos que vão nos ajudar a obter dados e interpretar e analisar esses dados e comunicar e estruturar esses dados**. S**e nós não tivermos saberes metodológicos, o trabalho vira um trabalho de leigo** [...]. **Estruturar os métodos de conhecimentos para a coleta de dados, para obtenção de dados aqui não nos diferencia muito o mestrado profissional do mestrado acadêmico** [...]. O procedimento de como fazer é muito similar e necessário para o saber do mestrando no curso profissional. Ele precisa conhecer esses saberes metodológicos que a gente pode dizer lá como são estruturados os nossos trabalhos e procedimentos para coleta e análise, saber os variados procedimentos de coleta, de análise, quando eles são úteis, como realizá-los, como procedê-los para que se possam obter dados adequados **para fazer um diagnóstico organizacional. O foco do trabalho, do aprendizado do aluno do mestrado profissional, é aplicar uma solução à organização**. Para aplicar a solução, ele precisa investigar a realidade dessa organização. Para investigar, ele tem que levantar dados e informações e, para levantar esses dados e informações, **ele vai precisar dominar saberes metodológicos.** Obtidos esses dados adequados, triangulados, que representem a realidade, ele vai ter que olhar esses dados e ter uma análise e **a análise vai demandar saber teórico** [...]. Então eu **vou ter que juntar os saberes teóricos com o saberes metodológicos para analisar uma realidade organizacional e conceber uma solução** [...], só que eu estou fazendo isso para contribuir para a solução de problemas organizacionais e não para contribuir com a solução de um problema do conhecimento, que seria num trabalho acadêmico, num mestrado modalidade acadêmica. (C2-13)

Análogo ao discurso de C2, C8 também apresenta os saberes metodológicos vinculados a métodos de pesquisa.

> **A gente nem tem mais metodologia. A gente tem método da pesquisa.** Então, a gente não trabalha questões epistemológicas na metodologia no mestrado profissional. Nós deixamos de lado a questão método. No começo eu trabalhava, não adiantava nada. Ficava falando da filosofia da ciência, [...] falando de classificações e tal. Ninguém entendia nada. E na hora de você fazer o trabalho de pesquisa, eles não sabiam fazer. Então nós mudamos isso e **hoje a gente ensina método prático de pesquisa em Administração. A prática da pesquisa em Administração te mostra o bê-a-bá e o cara vai lá e faz**. Aí quando a gente entra na estatística, nos tratamentos estatísticos, análises estatísticas a gente mostra de novo como fazer, como você aplica no SPSS, como é que você faz isso. (C8.14)

C8 apresenta como os saberes metodológicos estão sendo utilizados em seu curso: aplicados como métodos de pesquisa em Administração. De acordo com ele, trabalhar de forma mais aplicada é mais proveitoso para o aluno, inclusive no momento de escrever o trabalho de conclusão.

A visão dos respondentes corrobora Silva e Costa (2014) quando estes afirmam que os saberes metodológicos orientam o pesquisador na definição de questões e na escolha de métodos de pesquisa, além dos procedimentos necessários para o planejamento de pesquisas quantitativas e qualitativas e as estratégias para coleta e análise de material empírico.

Assim, C3 viu os saberes metodológicos como métodos de ensino, o que está mais associado ao ambiente de aprendizagem a partir do uso de modelos de ensino experienciais, mais práticos, como ressaltou o respondente. C2 e C8 os vinculou, de modo similar ao descritor da dimensão nesta tese, aos métodos de pesquisa. De modo geral, os saberes metodológicos precisam ser incorporados ao CMP de modo a atender suas peculiaridades, especialmente com a incorporação de métodos de pesquisa aplicados à realidade organizacional, como destacaram C2 e C8.

A partir das análises das entrevistas e de reflexões sobre elas, os saberes que passam a integrar o sistema de aprendizagem são, além dos saberes teóricos e metodológicos, também os saberes tecnológicos, vinculados à produção e difusão do conhecimento a partir da produção técnica e tecnológica de diversos formatos. Estes são, inclusive, incentivados e avaliados pela Capes e presentes no documento da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2013).

### 7.2.3 Dimensão experiências profissionais e sociais

As experiências profissionais e sociais podem conectar o indivíduo com o seu passado e promover novas aprendizagens, novos *insights*, assim como proporcionar um entendimento crítico do mundo. São elas que podem fazer a conexão entre o processo de formação e o contexto da ação.

Os respondentes, de maneira geral, confirmaram a importância de se utilizarem as experiências para a promoção do aprendizado de alunos de CMP. Para eles, nessa dimensão, de forma mais clara, há uma diferença entre o CMA e o CMP, uma vez que os alunos do CMP apresentam uma bagagem maior de experiências profissionais e isto impacta no aprendizado de forma efetiva. Armstrong e Mahmud (2008), ao realizar um estudo para verificar se o conhecimento tácito pode ser creditado como um fator que distingue os gerentes de sucesso de outros, chegaram a resultados que sugerem que o nível acumulado de conhecimento tácito gerencial é independente da duração da experiência de trabalho geral dos sujeitos, mas positivamente relacionado com a quantidade de tempo gasto trabalhando em um contexto de gestão. Estes resultados confirmam a relevância da experiência profissional e ainda demonstram que, quanto maior o cargo exercido pelo sujeito, maior será o conhecimento tácito que ele traz acumulado para o curso, o que pode impactar diretamente tanto em sua aprendizagem quanto na dos colegas que irão partilhar dela. Por outro lado, os respondentes ressaltam que o elevado nível de experiências profissionais leva, às vezes, a possíveis resistências a discussões teóricas e a uma necessidade de tornar mais prático algo que é mais abstrato.

> **Experiências sociais e profissionais, então, talvez aqui a gente tenha uma diferença maior**, por quê? Porque **o perfil dos nossos alunos no mestrado profissional é um perfil de pessoas com mais experiência profissional e um pouco mais de idade. Então eu acho sim, que pode ter algum tipo de interferência profissional, às vezes até uma certa resistência em discussões teóricas ou uma necessidade muito forte de enquadramento teórico ou prática de algo mais abstrato** e os alunos do mestrado acadêmico nosso, eles são mais jovens, e também são mais novos, com uma bagagem de experiência profissional menor. (C3.11)

Os respondentes afirmam que incentivam a troca de experiências em sala de aula e as utilizam para construir a teoria a partir delas. Assim, o aprendizado é construído a partir das experiências que os alunos já trazem para a sala de aula, o que corrobora a visão de Dewey (2011) de que, em um processo de educação, o mais importante é selecionar as experiências presentes para utilizá-las no processo de aprendizagem, conforme retrata C4.

> **A gente consegue fazer isso, cada professor tem seu estilo, né?** Não é algo que a gente vá e vá ficar. Eu, como coordenador, eu não vou ficar em cima do professor para fazer isso. Isso não é uma prioridade para mim como coordenador, mas como professor eu faço, eu puxo, porque **eu acho que está muito internalizado aqui [...] que o aprendizado é mais fácil quando o aluno conseguir construir em cima das suas próprias experiências**, isso é uma coisa muito intuitiva pra nós [...], então **meio que no automático o professor já vai puxando as experiências para poder construir**. (C4.14)

C2 faz uma ligação das experiências com a prática reflexiva e com os saberes teóricos e metodológicos, apresentando que estas três dimensões estão imbricadas no processo de aprendizagem.

> **As experiências profissionais e sociais do aluno da modalidade profissional, elas influenciam o processo de aprendizagem**, **uma vez que você, tendo ricas experiências profissionais numa sala de aula, os alunos têm a possibilidade de interagir e socializar algumas dessas vivências entre si e aprender uns para com os outros**. E isso demanda que o indivíduo, o aluno, tenha a tal da experiência passada na sua bagagem. **Se ele não tiver experiência passada, não há como influir na aprendizagem.** Isso, experiência passada, demonstra que a pessoa tenha um pouquinho de estrada trabalhando o fenômeno no qual ele se propôs a investigar no mestrado profissional, se não ele vem cru. **Então, as novas aprendizagens a partir de experiências passadas vêm de olhar a experiência passada, refletir sobre ela sob a luz de novos saberes teóricos e metodológicos agregados no processo de mestrado profissional. Então eles podem reinterpretar coisas que aconteceram no seu passado, vivências profissionais, podem reinterpretar isso, vivências profissionais e vivências pessoais, dando um novo significado, novas explicações para os fatos que ocorreram**, da forma como ocorreram. Então o papel dessa experiência que eu julgo bastante importante e válida, essa experiência é fundamental no aluno do mestrado profissional, se não aquela finalidade do mestrado profissional de refletir, analisar as realidades organizacionais vai ficar prejudicada, e **se você tem alunos, por exemplo, com pouca experiência, mas recém-formados no mestrado profissional, eles vão ter um processo de formação que eles vão usar o aprendizado para experiências futuras**, então o aprendizado vai permitir *insights* nas experiências que vão vivenciar.(C2.14)

Quando se têm "ricas experiências profissionais", estas impactam o processo de aprendizagem daqueles sujeitos que estão na sala de aula e podem se tornar singulares e duradouras (DEWEY, 2000), tanto para aqueles alunos que trazem as experiências profissionais que serão associadas aos saberes teóricos e metodológicos para construir um novo aprendizado, como enfatizou C4, quanto para os alunos com pouca experiência profissional, a partir das trocas no ambiente de aprendizagem. Desta forma, nota-se que as experiências estão associadas, além da prática reflexiva e dos saberes teóricos e metodológicos, também ao ambiente de aprendizagem.

A experiência docente em cursos de CMP também foi ressaltada como relevante para o processo de aprendizagem. Quando o foco é na experiência do aluno, Usher (2009) sugere que os educadores precisam ajudá-lo a interrogar e problematizar a própria experiência, bem como

acessá-la e validá-la. Para C2, o professor precisa ter conhecimento teórico, metodológico e prático, o que seria de extrema dificuldade para o corpo docente. Assim, ele afirma que a demanda do CMP é maior que a do CMA em função da necessidade de utilizarem as experiências passadas a partir de uma reinterpretação destas, à luz da teoria e da metodologia mais adequada ao contexto da organização.

> **A experiência do professor, vamos dizer assim, se um professor ensina análise e solução de problemas organizacionais, é bom que ele tenha trabalhado com análise e solução de problemas organizacionais, se não pode ter algum problema nesse processo de ensino-aprendizagem.** Você pode ter, no mestrado profissional, um choque com aluno com ampla experiência profissional e vivência passada superiores em larga medida à dos docentes desse mestrado e isso pode gerar um choque. **Eu sei que o professor universitário, ele tem que dominar a teoria, tem que dominar saber metodológico e também tem que ter uma larga experiência profissional no tema e no assunto**. É complicado porque a pessoa tem que ter pelo menos umas duas vidas para conseguir juntar tudo isso e dizem que quando a gente reencarna já nem lembra mais da outra vida. O ideal era ser professor na segunda encarnação. É assim que as coisas acontecem **e a demanda do mestrado profissional ela é, sim, mais exigente do que no acadêmico devido a essa natureza de você conseguir situar e essas vivências passadas ajudarem a você reinterpretar e dar significado aos saberes teóricos, utilidade aos saberes metodológicos dentro de um contexto organizacional**. Um professor que realizou, que trabalha com consultoria, que trabalhou em empresa, que fez diagnóstico organizacional, que lidou com problemas, que teve que criar soluções de problemas no âmbito organizacional, quando explica uma teoria, [...] consegue mostrar a relevância do saber teórico e a utilidade do saber metodológico aliado à vivência que ele teve, mas a gente vai tratar aí de um super-homem, supermulher, superprofessor. (C2.15)

A preocupação de selecionar alunos com experiência profissional foi levantada pelos respondentes como forma de contribuir mais com o grupo, considerando que as experiências enriquecem o ambiente de aprendizagem, conforme se pode observar nas falas a seguir:

> **Quando a gente faz a seleção da turma, observa quem traz experiência**, quem pode contribuir com o grupo de forma geral, enfim. Então eu acho que esse mestrado profissional tem de ser acima de tudo um ambiente adequado para a gente expor os alunos e, a partir de referenciais, discutirem também suas experiências. (C5.6)

> **Experiências profissionais e sociais certamente têm impacto também**. Nós temos, sei lá, pelo menos metade dos nossos alunos atuam em função de gestão de [especificidade do curso que foi suprimida para manter o anonimato]. Temos uma minoria, mas temos pessoas que ingressam no programa sem ter trabalhado diretamente em gestão [Idem]. Embora a experiência em gestão [Idem] seja bastante valorizada no processo seletivo, nós temos excelentes candidatos que não têm essa experiência e que também, enfim, acabam tendo um bom desempenho no processo seletivo e por isso acabam ingressando. **Mas é via de regra as pessoas já tem experiência [...] e isso enriquece muito o ambiente**, isso certamente permite uma conexão bastante, assim, forte da teoria com a prática. (C6.9)

> E **a experiência é um fator, é um critério muito importante no processo de seleção dos alunos**. Nós buscamos alunos que tenham experiência, que possam contribuir em sala de aula [...]. (C7.7)

O fato de já possuírem experiência profissional, por vezes, faz com que os alunos busquem o curso apenas para obtenção do diploma, acreditando que já conhecem tudo. Nas palavras do respondente, eles são "donos da verdade". A solução encontrada por C6 foi promover um nivelamento antes do início do curso regular a fim de que os diversos públicos pudessem iniciar as aulas de maneira mais equitativa em termos de conhecimento específico na área, o que ajuda na promoção da aprendizagem, tendo em vista as trocas de experiências já ressaltadas por outros entrevistados.

Além disso, C7 reforça que, no curso de CMP, a utilização das experiências dos alunos é interessante para a aprendizagem, mas é necessário que seja feito o *link* com a teoria. Para ele, é trabalho do docente fazer com que as experiências sejam unidas a partir de uma "lente teórica", o que vai fazer com que as discussões ultrapassem o nível do caso. Para C8, os alunos sempre querem utilizar as experiências em sala de aula, mas eles são incentivados a fazê-lo a partir de uma visão crítica, corroborando C7. Essas falas confirmam a relação necessária entre as experiências e os saberes teóricos.

> **É interessante porque, nesse curso, [...] por vezes, as pessoas até possuem uma postura de um pouco donos da verdade. E, então, a gente acaba trabalhando um pouco esse aspecto também de atualização**. Às vezes, a pessoa está no mercado há muito tempo e não faz a conexão com a teoria. E uma outra coisa que eu também agora me lembrei: antes de iniciar a primeira disciplina nós temos um curso de nivelamento [...] e atualização em gestão [especificidade do curso que foi suprimida para manter o anonimato]. E isso nós começamos [...] a partir de verificar que tínhamos ingressantes que tinham uma ampla experiência [...], outros que vinham com conhecimento de mercado e achavam que aquilo era verdade e outros que por vezes não tinham o conhecimento de gestão [Idem]. Então, esse curso de nivelamento que nós trabalhamos antes do início da primeira disciplina, ele não é uma disciplina, ele não consta na carga horária. Eventualmente até poderia constar na carga horária, mas ele é extra. (C6.16)

> **Existe um incentivo bastante grande para que os alunos tragam suas experiências,** mas também é um processo de aprendizagem para os alunos e um processo de controle que os professores precisam exercer. Porque **existe nesses alunos uma possibilidade muito grande com as práticas, uma possibilidade muito grande com o dia a dia e a crença de que, principalmente no início do curso, de que as experiências pregressas deles, as experiências anteriores, elas ditam comportamentos futuros. E há um processo de desconstrução dessas verdades que é muito importante nos primeiros meses de aula**. [...] E **o nosso trabalho é fazer com que as experiências, elas sejam unidas a partir de lentes teóricas, e que a discussão, a capacidade de extrapolação daquela realidade, ela se dê pela teoria e não pelo caso**. Então, aqui sim. É muito importante e é um desafio muito grande trabalhar com as experiências de turmas, como eu havia comentado antes, de turmas que vêm do mestrado com muitos anos com experiência profissional. Então, nós temos muitos alunos que tem mais de 40 anos, é um pessoal que vem com uma bagagem muito grande. (C7.8)

> **Então, os alunos muito pouco utilizam suas próprias experiências, apesar de que eles querem. Não significa que eles não queiram**, não significa que eles não estejam entusiasmados. [...] O que acontece, então? **Nós utilizamos experiências**

> **profissionais, mas somente quando o aluno apresenta suas próprias experiências profissionais, criticando**. Então, tudo bem, você pode, pode trazer tudo, mas você traga do ponto de vista de quais são os problemas. Faça uma análise crítica do ponto de vista da teoria. O que é que você tem de vantagem competitiva nessa sua prática? Qual é o diferencial competitivo que você tem? Então o quê é que você oferece de valor? Qual é o valor que uma empresa grande não tem para oferecer para o cliente e você agrega esse valor? [...]. A gente vai trabalhando todas as teorias. (C8.10)

A partir das análises desta seção, pode-se definir a experiência profissional como aquela adquirida no ambiente de trabalho e as experiências sociais como aquelas advindas da relação do indivíduo com a sociedade. Para o CMP, percebeu-se ainda a fala recorrente sobre a importância das experiências profissionais dos alunos, o que demonstra seu papel de elemento-chave de diferenciação no contexto do CMP. Em pesquisa realizada por Santos (2013) com o objetivo de analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do curso de Administração de IES públicas e privadas do Estado da Paraíba, as experiências profissionais foram apresentadas pelos respondentes como as mais significativas, demonstrando que são importantes em todos os níveis de educação em Administração.

Já que as experiências sociais são adquiridas ao longo da vida, então elas são inerentes a todas as pessoas. Pensando no ambiente acadêmico, elas são inerentes não só a alunos de CMP, mas também a alunos de CMA e doutorado. Além das experiências profissionais dos discentes, a experiência profissional docente também foi levantada como aspecto relevante para o processo de aprendizagem dos alunos de CMP em Administração, o que demanda reflexão que envolve as dimensões social e legal e, em alguns aspectos, são pertinentes apenas à universidade pública, conforme já discutido na seção 7.1.1.

### 7.2.4 Dimensão prática reflexiva

A prática reflexiva é inerente ao processo de aprendizagem, especialmente à aprendizagem experiencial, possibilitando a transformação do indivíduo. Neste trabalho, caracterizou-se a prática reflexiva como dinâmica, crítica, individual e, por vezes, coletiva.

Os entrevistados apontaram essa dimensão como importante para o processo de aprendizagem em CMP:

> Então eu acho que essa tua **prática reflexiva aqui, ela teria a ver muito mais com o processo de tomada de decisão, a capacidade de incorporar conhecimento científico na prática do sujeito. Eu acho que isso é uma coisa importantíssima para ele** parar de... **não vejo que ela é coletiva** [...], então eu não considero que ela seja coletiva, considero, claro, que ela é individual. Eu acho que **não precisaria dizer**

> **que ela é crítica porque o saber teórico e metodológico já impõe a ele o limite da busca da verdade**, então essa já seria suficientemente crítica. Eu acho que essa explicação estaria muito mais dentro do saber teórico e metodológico e aí o saber teórico do conhecimento, sim, da Administração e, sim, da aplicação, muitas vezes, no próprio objetivo, [...] na medida do possível, as disciplinas estão trazendo textos, por exemplo, [...] Administração Estratégica [...]: eu vou dar ferramentas, eu vou mostrar para eles o que é cadeia de valor, o que é BSC, vou mostrar o que é análise interna, o que é um modelo, como é que se faz um mapa estratégico, o que é *benchmarking*, como é que se faz e tal, e aí a gente vai estudar casos em que essas ferramentas tenham sido aplicadas [...]. Aí a gente consegue trazer, por exemplo, mostrar para eles que aquilo não é abstrato [...], "mas, tem dificuldade!" e eu digo: "mas esse é o teu trabalho e não o meu, **teu trabalho é converter isso para a tua realidade" e esse é o trabalho do aluno profissional e depois do egresso**. (C1.16)

> [...] um aluno do mestrado profissional, **uma turma do mestrado profissional, tende a ter alunos com uma vivência social e profissional mais rica e extensa do que os colegas do acadêmico,** e **a prática reflexiva, ela exige, vamos dizer, uma triangulação: teoria, razão/raciocínio e vivência pessoal**. São fatores que se realimentam embora, às vezes, você tem pessoas que têm uma prática, um senso pouco crítico, algumas pessoas parecem que são assim menos críticas e outras mais críticas. Assim, essa capacidade de raciocínio reflexivo é, assim, um pouco inato às pessoas, mas é, sem dúvida, assim, **diferentes estímulos no aprendizado permitem mais reflexão e crítica**. Então, em tese, se nós pegarmos 1000 pessoas com ampla vivência teórico-acadêmica e outras 1000 com ampla vivência profissional e colocarmos num curso de mestrado profissional é onde se vai dar um novo aporte teórico. Para aqueles 1000 que tiveram vivência teórica, é mais do mesmo, eles não vão sair muito de onde eles estão. **Aqueles que têm experiência profissional, nós vamos aportar coisas que eles não têm e eles vão aportar coisas que não existem no curso, que vêm dos alunos, aí vem a riqueza**. Então, eu vejo assim: **os meus alunos do mestrado profissional com mais vivência profissional, em média, eles conseguem ter uma reflexão, uma argumentação um pouco mais rica do que aqueles que porventura entram no mestrado profissional, mas que têm uma menor experiência profissional**, que saiu há menos tempo da graduação. (C2.17)

> Ah, com certeza, com certeza porque eles são muito experientes, né? [...] Assim, são pessoas com uma bagagem muito grande. Agora mesmo temos diretores [...], pessoas com uma bagagem profissional incrível, mas com pouco suporte metodológico e acadêmico, teórico-acadêmico, então, **em termos de reflexão sobre a prática, essa é uma dinâmica bem forte no mestrado profissional**. (C3.12)

Os respondentes ressaltam a importância da reflexão e fazem correlações com as dimensões de experiências profissionais e de saberes teóricos e metodológicos. As colocações são coerentes com a prática reflexiva, já que estas vão ocorrer tanto a partir das experiências e possíveis discussões sobre elas em sala de aula quanto das teorias e metodologias aprendidas no curso de CMP. Para Daudelin (1996), a reflexão ocorre a partir do momento em que o indivíduo vivencia uma experiência.

Para os entrevistados, é a partir dos novos saberes teóricos apreendidos que o aluno de CMP poderá encontrar soluções para os problemas organizacionais, objetivo precípuo do aluno e depois do egresso do CMP. Além do aporte teórico, os respondentes apontam que alunos mais experientes conseguem ter uma reflexão mais profunda sobre o que é requerido deles. Ainda

ressaltaram que os alunos refletem pouco nas organizações e que a sala de aula é um espaço propício para que isso ocorra.

> **Prática reflexiva é algo muito forte. Na verdade, a gente tem muita discussão em sala de aula**, muito porque a gente tem a crença [...] de que o aprendizado é centrado no aluno, então, com essa prática do ensino centrado no aluno, é algo que permeia [...] desde a graduação até o doutorado, [...], então acaba tendo isso também no mestrado profissional. Isso é uma coisa tão engraçada que, conversando com egressos, **os egressos dizem "nossa, eu tenho muita saudade do mestrado pelas discussões porque, no dia a dia, a rotina é tão forte que eu não tenho como discutir com os colegas, né?"** Então isso é uma coisa bacana que a gente escuta. **Então prática reflexiva é muito interessante para o aluno e é bem reconhecida pelo aluno.** (C4.12**)**
>
> Então, **a prática reflexiva também é algo bastante distante do dia a dia desse público**, é algo que tem que ser trabalhado, tem que ser praticado, então é algo muito importante. (C7.9)

Estas falas ressaltam que há uma dificuldade para que profissionais utilizem a prática reflexiva no dia a dia. Assim, é ressaltada a importância de se estimular a reflexão, especialmente a partir das discussões em sala de aula. De acordo com Mintzberg (2006), a reflexão ocorre a partir do acúmulo de experiência que o profissional traz para dentro da sala de aula e a ela são acrescidos novos conceitos e métodos.

Para C6, a reflexão pode ocorrer em sala de aula e fora dela também, pela imersão do aluno com atividades extraclasse como leituras, construção de resenhas e artigos, preparação de seminários, etc. É possível notar que, assim como ressaltado por outros entrevistados, a reflexão se dá a partir da aquisição de saberes teóricos.

> **Práticas reflexivas, eu acho que isso ocorre em sala de aula e extraclasse também**. **Talvez ocorra de forma mais forte extraclasse, talvez porque existe uma imersão bastante grande em leituras extraclasse.** Há uma exigência muito forte de leituras, de realização de resenhas, preparação de seminários. É uma exigência bastante grande, não diferente do mestrado acadêmico, neste aspecto, mas lembrando, **existem alguns aspectos que relacionam muito forte com a prática profissional, que aí está a diferença bastante clara com o mestrado acadêmico.** Mas em termos, assim, de exigências no desenvolvimento das disciplinas, por vezes, em disciplinas eletivas, nós podemos ter alunos de mestrado acadêmico e eventualmente até de doutorado que estão no mesmo ambiente com alunos do mestrado profissional porque uma ou outra disciplina é compartilhada. E os alunos são tratados, assim, de forma igual e acompanham de forma igualmente. **Por vezes, eu já tive experiências de que, na minha disciplina eletiva, alunos de mestrado profissional com melhor desempenho do que alunos de mestrado acadêmico. Bastante interessante. Então, essa prática reflexiva ela ocorre tanto em sala de aula como fora de sala de aula.** (C6.10)

As exigências para alunos de CMP e CMA são as mesmas, de acordo com C6. Contudo, percebe-se certa surpresa por parte do coordenador quando relata que "já teve experiência com

alunos de CMP com melhor desempenho que alunos de CMA". Assim, constata-se a presença do preconceito em relação ao desempenho de alunos de CMP, o qual foi abordado na seção 7.1.3 sobre a dimensão política. No entanto, o grave neste discurso é que ele advém de dentro do programa. No momento em que o coordenador quer ressaltar a qualidade do aluno de CMP, sem perceber, ele carrega o discurso do preconceito.

Já o discurso de C8 apresenta elementos de contradição. A princípio, o respondente informa que não há prática reflexiva no curso e chega a chamar a reflexão de "parte filosófica", porém se contradiz quando aponta que o aluno faz reflexão a partir da literatura. Por um lado, ele pontua que não há incentivo à prática reflexiva porque não se permite que o aluno dê sua opinião sem embasamento teórico. Por outro, ele aponta que a reflexão ocorre no curso a partir de uma prática reflexiva pautada em citações, ou seja, em teoria. No entanto, para Moon (2004), o processo de reflexão está intrinsecamente envolvido no processo de aprendizagem e este segundo só irá ocorrer a partir do primeiro.

> Aí, e **a gente deixa essa parte filosófica, que você chama da prática reflexiva, para o aluno quando ele sair do mestrado**. Então, **nós não temos muita prática reflexiva**, a gente não fica fazendo aulas em que os alunos dão opinião. Então, a opinião do aluno todo tempo tem que ser opinião nunca do que eu acho. Então o aluno é proibido de falar na nossa aula, eu acho. "Você não tem direito de achar nada!". **Ter o seu parecer com base na sua leitura. Então, toda vez que a gente faz uma prática reflexiva, toda ela obrigatoriamente tem que ser pautada em citação**. Fulano de tal disse isso por causa disso e esse outro fulano disse isso. Então, nós poderíamos talvez chegar, aí eles fazem a pergunta: "Professor, a gente poderia?" **E aí a gente vai treinando o aluno nessa prática reflexiva**. (C8.9)

Desta forma, as entrevistas permitiram caracterizar que a prática reflexiva é fundamental em sala de aula, aproximando-se diretamente dos saberes teóricos e metodológicos, bem como das experiências profissionais.

Assim, apesar de um respondente ter afirmado que esta prática não acontece de forma coletiva, mantém-se a descrição original de que a reflexão em CMP é dinâmica, crítica, individual e, por vezes, coletiva.

A partir das análises realizadas em torno das dimensões micro processuais, foi possível notar que estas implicam diretamente no processo de aprendizagem de alunos de CMP, o que será abordado na seção a seguir.

### 7.2.5 Implicação de cada dimensão micro no processo de aprendizagem em CMP

Com base na análise das quatro dimensões micro processuais propostas para o sistema de aprendizagem, foi possível confirmar que elas afetam o processo de aprendizagem de alunos de cursos de mestrado profissional de maneira mais direta do que as dimensões macro. Os discursos dos respondentes, baseados em suas experiências e percepções na gestão de CMP, esclareceram a forma como estas dimensões interagem entre si e confirmaram a maioria dos descritores sugeridos no Capítulo 4. Entretanto, no intuito de deixar mais claros os descritores e os elementos que compõem cada dimensão, algumas modificações foram realizadas para o modelo final. Os descritores atualizados após a análise dos dados são apresentados no Quadro 13, ao final desta seção.

A dimensão saberes teóricos e metodológicos foi levantada pela maioria dos respondentes como a de maior influência para o processo de aprendizagem em CMP. Os saberes teóricos são os conhecimentos substantivos no campo da Administração e os saberes metodológicos são os conhecimentos para observação, interpretação e análise de dados.

Além destes, acrescentou-se a esta dimensão os saberes tecnológicos, ou seja, aqueles vinculados à produção e à difusão do conhecimento a partir da produção técnica e tecnológica de diversos formatos. A produção técnica e tecnológica é incentivada pela Capes para cursos de CMP, contando inclusive com revistas voltadas exclusivamente a ela. Desta forma, entendeu-se que este é um saber importante a ser considerado em um sistema de aprendizagem voltado para CMP, trazendo-lhe singularidade. A relevância dada a esta dimensão pode ser vista nos discursos de C1 de C2:

> Eu acho que a ideia, **o saber teórico e metodológico é muito mais importante que a experiência social e profissional. Por quê? Porque muitas vezes ele tem uma experiência profissional de práticas equivocadas ao longo do tempo, ele só traz o que ele faz e o que ele faz não está tão correto, percebe? Então, assim, se a gente fosse pensar, de novo, o teórico e o metodológico é mais importante porque, se ele não for mais importante, perde a razão de ser do mestrado profissional**, então ele é o mais importante. **Depois vem a experiência profissional**, **depois o ambiente de aprendizagem**, porque os caras**,** se não tiver computador na instituição**,** o cara traz o dele. Ah, tu não tem quadro branco, vai fazer no quadrinho verde de giz. Ah, a cadeira não é confortável, os alunos vão levantar mais vezes, mas não importa, **nada disso é tão importante quanto o saber teórico e metodológico**, nada. Então eu acho que o ambiente de aprendizagem em si, talvez o aspecto mais importante do **ambiente de aprendizagem, seja a questão psicossocial** [...]**, só que, de novo, a questão psicossocial está muito ligada à experiência social e profissional** porque, se o sujeito, ele tá numa turma em que o pessoal é muito pitoco, é muito ruim, de prática profissional, o cara também não tem motivação nenhuma, ele não vai ter motivação, que motivação que ele vai ter? Zero. (C1.18)

> **Para mim, saberes teóricos e metodológicos: essa é a base**. Um aluno vem para um curso de mestrado por saberes teóricos e metodológicos e é isso que atrai ou deveria atrair e é isso que nós oferecemos para a base, o fundamental, novas teorias ou teorias mais robustas, teorias mais completas porque, às vezes, o aluno vem sabendo parte só da teoria e saberes metodológicos. **Juntando esses dois, nós vamos permitir o quê? Uma nova prática reflexiva, uma experiência social/profissional e, no ambiente, o uso desses dois saberes e esses dois saberes vão se desenvolver dentro de um ambiente de aprendizagem.** [...]. Então **ele vai lincar saberes teóricos e metodológicos**, analisando a realidade no ambiente de trabalho onde ele está inserido, na organização onde ele está inserido, relacionando, refletindo, pensando, sintetizando, propondo: **aqui está o aprendizado. E, é claro, as experiências anteriores alimentam esse fluxo, o ambiente de aprendizagem influi nesse fluxo e a prática reflexiva dele também vai influenciar esse fluxo**. Só que, a experiência social e profissional do aluno, a prática reflexiva, vem muito do aluno. O mestrado aporta mais saberes teóricos e metodológicos e um ambiente também é compartilhado. (C2.20)

Observa-se na fala dos respondentes que os saberes teóricos e metodológicos são vistos como a dimensão mais importante para o CMP. No entanto, ela está entrelaçada com as outras três dimensões propostas para o sistema: experiências sociais e profissionais, prática reflexiva e ambiente de aprendizagem. O uso das experiências, na visão dos entrevistados, fomenta um ambiente mais propício ao aprendizado, inclusive em termos motivacionais.

De forma mais sucinta, C4 também ressalta como mais importantes os saberes teóricos e metodológicos: "**O primeiro, saberes teóricos e metodológicos**. O segundo eu acho que é prática reflexiva. O terceiro é o ambiente. E o quarto, mas bem distante, são as experiências profissionais." (C4.15)

Já na visão de C3, são as experiências profissionais e sociais e a prática reflexiva que se sobressaem no sistema, mas isto ocorre a partir de uma tentativa de diferenciar o CMP do CMA, conforme se observa em sua fala. Para C6, ambas as dimensões estão muito próximas.

> Olha, **numa separação mais do acadêmico para o profissional, eu acho que se sobressaem mais as duas últimas: as experiências sociais e profissionais e a prática reflexiva**. Eu acho que essas duas últimas, elas se sobressaem. (C3.13)

> **A prática reflexiva e a experiência profissional e social talvez sejam mais próximas** dentre si do que as outras duas porque, e conforme a experiência profissional ou social que o aluno vem, isso vai auxiliar ele no desenvolvimento da sua prática reflexiva, eu acredito. Talvez elas tenham uma relação um pouco mais forte. (C6.12)

Já a relação entre as quatro dimensões vistas em conjunto e uma maior aproximação com as organizações é o que constitui o grande desafio para os CMP, de acordo com C7, que também aponta a existência de uma relação entre as dimensões micro e macro processuais, a exemplo da sociocultural.

> Me parece que **essa relação entre essas dimensões aqui e a construção de um ambiente mais próximo das organizações sem que a gente perca essa perspectiva da cientificidade, da academia, é um desafio muito grande**. Isso **vejo na relação entre as dimensões**. **Eu digo que é muito mais pela relação entre elas do que como elas individualmente levam ao processo final**. [...] Eu vejo, assim, relações muito fortes entre as dimensões que tu chama de micro. Eu vejo relações fortes entre as dimensões micro e dimensões como sociocultural, por exemplo, e talvez um pouco menos fortes com outras. Pensando lá no final, na aprendizagem. (C7.11)

Assim, o processo de aprendizagem irá ocorrer a partir das experiências, com agregação de saberes teóricos e metodológicos e da prática reflexiva sobre ambos – experiência e novos saberes – em um ambiente de aprendizagem propício para tal. Além dessas dimensões terem também estabelecido relações com as dimensões macro processuais do sistema de aprendizagem, ou seja, elas não estão isoladas, mas se relacionam.

Desta forma, as dimensões micro processuais que compõem o sistema de aprendizagem proposto nesta tese estão apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Dimensões micro processuais após avaliação da implicação para o processo de aprendizagem

| **DIMENSÕES** | **DEFINIÇÕES** | **CARACTERIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS CMP** |
|---|---|---|
| Dimensão Ambiente de Aprendizagem | Caracteriza a relação entre os agentes que atuam no CMP com o ambiente físico, tecnológico, psicológico e social. | É composto por quatro ambientes – físico, tecnológico, social e psicológico. Os ambientes social e psicológico exercem maior impacto no processo de aprendizagem. No entanto, a boa estrutura física e um ambiente tecnológico que dê condições de utilizar simulações, por exemplo, também se faz necessário. A utilização de metodologias experienciais se faz necessária para promover o aprendizado mais efetivo. Utilizar ambientes fora da sala de aula convencional, como viagens de estudo e visitas técnicas, caracterizam ambientes alternativos de aprendizagem que podem tornar o aprendizado mais significativo porque articulam mais de uma dimensão, assim como oferecer aulas em inglês e promover módulos internacionais. Um bom ambiente social e psicológico colabora para o desenvolvimento do trabalho em equipe. A discussão dos planos de disciplina pelos professores também pode modificar o ambiente de aprendizagem. |
| Dimensão Saberes Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos | **Saberes Teóricos**: são os conhecimentos substantivos no campo da Administração.<br>**Saberes Metodológicos**: são os conhecimentos para observação, interpretação e análise de dados de pesquisa, que são mobilizados pelos alunos a partir da difusão de métodos de ensino centrados na relação teoria e prática.<br>**Saberes tecnológicos**: são aqueles vinculados à produção e difusão do | É caracterizada como a dimensão micro mais relevante para o sistema de aprendizagem experiencial e isso ocorre também em função de serem saberes que contemplam múltiplas dimensões. Possui um forte vínculo com a experiência profissional, pois é a partir delas que se agregam novos saberes. Em um curso de CMP, se não houver teoria, o curso não faz sentido. São os saberes que irão agregar ao aluno o saber fazer e o compreender o que se está fazendo. O CMP deve formar pessoas com conhecimento científico e metodológico para aplicar na prática |

| | | |
|---|---|---|
| | conhecimento a partir da produção técnica e tecnológica de diversos formatos. | organizacional. Assim, a relação teoria-prática no CMP deve ocorrer a partir das experiências discentes e docentes. Os saberes teóricos devem ser ministrados a partir de obras cujo conhecimento é aplicado à realidade organizacional e o saber metodológico deve atender a uma demanda organizacional, como, por exemplo, um diagnóstico. Todos os saberes adquiridos durante o curso devem ser cobrados no trabalho final dos alunos. |
| Dimensão Experiências Profissionais e Sociais | A experiência profissional é aquela adquirida no ambiente de trabalho e as experiências sociais são aquelas advindas da relação do indivíduo com a sociedade. Tanto as experiências profissionais quanto as sociais podem conectar o indivíduo com o seu passado e promover novas aprendizagens, fazendo com que o sujeito possa ter um entendimento crítico do mundo. São elas que podem fazer a conexão entre o processo de formação e o contexto da ação. | Estas se caracterizam por diferenciar o CMP do CMA à medida que os alunos de CMP trazem uma bagagem maior de experiências profissionais para o curso. Os alunos mais experientes incentivam as trocas, que podem ser utilizadas para construir a teoria. No entanto, uma grande bagagem de experiências profissionais pode gerar resistência nas discussões teóricas. A dimensão possuí vínculo com os saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos e com a prática reflexiva. A utilização das experiências em sala de aula é interessante para a aprendizagem, desde que vinculadas à teoria a partir de uma visão crítica. Estes vínculos serão melhor trabalhados se os alunos e professores tiverem experiência profissional. |
| Dimensão Prática Reflexiva | É dinâmica, crítica, individual e, às vezes, coletiva. É inerente ao processo de aprendizagem, especialmente, a aprendizagem experiencial. A partir dela, é possível que ocorra a transformação do indivíduo. | É caracterizada pelo vínculo com as experiências e com os saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos. Quanto mais experiência, maior será o nível de reflexão sobre elas. A reflexão se dá ainda a partir da aquisição de novos saberes. Em função da falta de tempo que permeia pessoas que atuam em organizações, os profissionais tendem a refletir pouco em seu local de trabalho e a sala de aula é tida como o lugar propício para tal. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

As análises efetuadas em torno das oito dimensões macro e micro processuais e suas inter-relações permitiram perceber que estas fazem parte de um ambiente institucional maior do que as dimensões macro (cultura, governo, organizações) e que este exerce uma influência nos dois grupos de dimensões – macro e micro processuais. Os elementos do ambiente institucional, bem como as relações entre este e as dimensões e a relação entre as dimensões, são discutidos e apresentados a partir de um modelo/figura no Capítulo 8 desta tese.

Para atender ao segundo objetivo proposto para este capítulo, a seção seguinte traz a visão dos respondentes sobre a importância do uso de metodologias de ensino ativas em CMP.

## 7.3 A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS DE ENSINO ATIVAS PARA CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL

Os respondentes foram levados a refletir sobre a utilização de metodologias de ensino ativas no curso de mestrado profissional e foram perguntados se acreditam que metodologias experienciais de ensino são capazes de potencializar o processo de aprendizagem.

Um respondente afirmou que existem inúmeras técnicas no mercado, mas que, apesar de algumas serem muito boas, outras não passam de paliativos. Isto pode ocorrer em função da associação da aprendizagem experiencial a quase tudo. Conforme Reynolds (2009), estas associações vão desde dramatizações a treinamentos de aventuras, e com aplicações em todos os níveis, de graduação, pós-graduação, incluindo experiência de doutorado e pós-doutorado.

> **Eu acho que tem muita coisa boa no mercado, mas também muito paliativo, né?** Tem um monte de coisinha assim que acha que vai funcionar, enfim, e não é exatamente isso. Pensar nessa experiência é saber o que estão fazendo na França, o que estão fazendo nos EUA, o que estão fazendo em outros países, em termos de técnica. Então é algo que a gente tem de pensar muito no mestrado profissional. (C5.9)

Já C8 afirma que em seu curso só trabalha a produção de artigos em sala de aula, pois acredita que é a partir da repetição, ou seja, da construção de diversos artigos durante o curso, que o aluno irá fazer uma boa dissertação. Na visão de C4, a geração de hipóteses, a partir de leituras de *papers*, constitui uma forma de levar os alunos a realizar reflexão crítica, que é a metodologia utilizada durante o curso. No entanto, é difícil considerar a elaboração de artigos científicos e a construção de hipóteses como metodologias de ensino experiencial. A construção de um artigo científico ou a leitura de artigos pode proporcionar ao aluno novos conhecimentos, mas estes serão teóricos e abstratos. Para Reynolds (2009), as abordagens experienciais não só apresentam a oportunidade de explorar e avaliar diferentes formas de ser e de agir, como possuem uma natureza potencialmente participativa.

> **O que a gente trabalha? São as práticas que nós utilizamos. É trabalhar pesquisa, a leitura, a teoria, a reflexão, a aplicação. O resultado da disciplina? Artigo científico**. E, assim, nós jogamos fora os artigos porque não têm importância. Vai ter que fazer porque é uma prática de fazer. Sai coisa boa? Não. Eu tenho sete artigos, eu tenho oito artigos, eu tiro um que presta. O resto eu jogo tudo fora ou eu dou para o aluno para participar de uma iniciação científica ou qualquer coisa do tipo, mas eu jamais coloco o nome de um doutor num artigo que tenha sido feito numa disciplina que não tenha muita qualidade. **Mas a gente continua porque, quando chega lá no final, o aluno já tem que ter feito vários. Quando ele está na dissertação, ele tem que ter feito vários.** (C8.12)
>
> Nossa, muita, muita, tem tanta coisa que eu podia dizer que é até difícil [...]. A gente tem uma coisa aqui [...] que é nossa, do mestrado profissional, e é uma coisa muito

> nossa, que é o **foco muito grande na geração de hipóteses como forma de reflexão crítica**. A gente sempre cria novas hipóteses, então você vê que o nosso aluno vai se transformando no meio do caminho. Ele chega aqui com uma série de certezas e, no meio do caminho, ele vai aprendendo a gerar novas hipóteses. Não é que ele se torna apenas crítico "ah não, isso aqui está errado", realmente gera hipóteses. E como é que a gente vai testar essas hipóteses? Porque tem que ter a implicação metodológica e eu acho que isso é muito, para mim pelo menos, isso é muito visível em sala de aula: você trazer *papers* que às vezes são muito contraintuitivos para eles. Não é só trazer *papers* de uma nova teoria, **geralmente são *papers* que provocam uma reflexão**, então eu acho que é isso, é **um bom casamento de posturas críticas com teoria** e é isso que eu acho bacana. (C4.16)

Outros respondentes pensam de forma diferente e veem as metodologias de ensino experienciais como importantes para o processo de aprendizagem. Entretanto, enxergam esta abordagem como interessante para qualquer ambiente de aprendizagem e não apenas para os CMP, como se pode observar nas falas a seguir:

> Eu acho que sim. **Eu acho que qualquer ambiente, não só no mestrado profissional, mas em qualquer ambiente, a metodologia experiencial,** mais prática, **vai propiciar um aprendizado**, a meu ver. **Embora em algumas disciplinas a gente tenha essa aprendizagem mais experiencial,** digamos, **há outros momentos em que o enfoque é mais teórico porque é necessário o embasamento anterior**. E, por ser mestrado profissional, muitas vezes, como eu já te disse, nós temos pessoas com muita prática profissional e pouco ou nada de embasamento teórico. A gente também acaba pegando forte nesse aspecto para que eles possam fazer essa união, mas, enfim, é variado. **E, claro, hoje se utiliza uma abordagem mais experiencial naturalmente**, assim, a meu ver, a aprendizagem, ela é diferente. **Mas eu acho que não só no profissional, em qualquer ambiente**. (C6.14)

> Eu acho que sim, **mas não apenas do mestre profissional, eu acho que qualquer tipo de aprendizado** porque é a minha linha de raciocínio, que é uma linha baseada em Paulo Freire, de ter a ideia da experiência como suporte básico para o processo de aprendizado que não precisa necessariamente também ter um caso, por exemplo. (C3.15)

Foi possível observar, a partir das falas dos respondentes, que a utilização de metodologias experienciais é importante para qualquer ambiente de aprendizagem, seja ele acadêmico ou profissional. Esta visão já havia sido ressaltada, especialmente em relação aos saberes teóricos e metodológicos e ao ambiente de aprendizagem. Quando se fala de metodologias de ensino experienciais, a associação destas com o ambiente é imediata e, mais uma vez, ressalta-se a importância destas metodologias para todos os contextos de educação, especificamente de adultos. No entanto, em CMP, acredita-se que o uso de metodologias experienciais possa potencializar o processo de aprendizagem em função de atender, especialmente, alunos–profissionais, bem como em função da necessidade de acabar com a dicotomia entre teoria e prática.

Esta necessidade levou C4 a realizar uma comparação com o MBA:

> Claro, a gente tem uma disciplina, só para te dar uma ideia [...]: a gente colocou como obrigatória uma disciplina que é avaliação de empresas, que é uma disciplina muito mais prática, não é tanto a discussão da teoria de finanças, mas é como avaliar empresas e uma coisa que o professor faz, que é uma coisa **parecida com o que ele faz no MBA, mas no MP é mais aprofundado,** o que ele faz é sempre ter uma planilha projetada, ele dá aporte teórico, sei lá, discute um pouco e de cara ele já vai para a planilha para mostrar o impacto disso na avaliação. Então, para os alunos, isso tem um poder muito forte [...]. Ou seja, a gente está aberto para qualquer método alternativo, novo, inovador, contanto que não prejudique aquelas dimensões que a gente está mensurando do aprendizado. (C4.17)

Apesar da comparação, percebe-se a preocupação do respondente em destacar o maior aprofundamento do aporte teórico dado ao CMP quando comparado ao MBA. Como já ocorrido em outros excertos, o discurso transparece que a sombra do MBA ainda paira sobre o CMP.

Em contrapartida, diversas falas retrataram as experiências de ensino que têm sido adotadas em cursos de CMP:

> [...] **do trabalho que a gente faz na disciplina, eu acho essa uma experiência bastante interessante, porque se os alunos vão bem nessa, em fazer o trabalho de intervenção**, então eles aprenderam como fazer. Então essa é a ideia fundamental, ao longo do processo via disciplina e no final via dissertação. [...] Vou te dar um exemplo: nós temos o trabalho final dessa disciplina, eles são desafiados a fazer uma intervenção nas organizações, então eles podem pegar qualquer item da disciplina, vamos supor que o cara queira fazer BSC, sei lá, e eles têm que fazer um diagnóstico de realidade e **eles têm que fazer uma proposta de intervenção, de modificação daquela realidade**. (C1.19)

> O que tem assim é o trabalho de campo com o uso de **casos para ensino** e **relato tecnológico, que ali tem de entrelaçar saberes teóricos e saberes metodológicos e para o ambiente de aprendizagem fora de sala de aula, no contexto organizacional, e que demanda uma reflexão**, demanda uma prática reflexiva do aluno para ele poder construir esse trabalho de campo que é feito no âmbito da disciplina. E outra coisa assim, mas que entraria em saberes metodológicos, vamos dizer assim, **a *design research***, a **solução de problemas** e algumas variedades aqui, ***design thinking*** e que tenham **um viés bastante aplicado,** a ser aplicado especificamente, mas que não foge do de você juntar saber teórico e triangular saber teórico numa ponta, saber metodológico numa outra ponta, no outro ângulo do triângulo e a realidade organizacional no outro ângulo e as três vão ser mescladas e a partir disso é que a aprendizagem vai ser impulsionada. [...] **Sim, ajuda sim, tem uma infinidade de ferramentas que ajudam**. É, sem dúvida, [...] **você tem produção de relatos tecnológicos e casos para ensino que se alinham bastante com esta questão experiencial no mestrado profissional.** (C2.21)

> Talvez seja mais fácil eu dar um exemplo meu, né? Talvez seja mais fácil dar um exemplo da minha disciplina, assim, eu não dou aula no acadêmico, eu sou exclusivo do profissional, mas, quando nós começamos a disciplina, [...] **nós começamos discutindo os processos reais que eles vivem [...] Então a gente discutiu bastante como eles enxergam [...] e só depois é que nós vamos discutir as abordagens [...], o histórico** [...], etc. Assim, foi um trabalho bastante interessante, ao final a gente conseguiu um, acredito que eles tenham conseguido, pelo menos, foi o *feedback* que eu tive, **eles tiveram uma visão bem abrangente do aspecto teórico e da prática** [...]. Agora esse é um exemplo meu, o que eu vejo é que alguns professores eles têm **atividades práticas, estudos de casos, problemas**, mas, eu não sei bem detalhes

> disso, a gente conversa e tal, mas, enfim, eu sei que eles aplicam, eles são incentivados a aplicar, mas eu não sei bem o formato disso. (C3.14).

Como observado nos discursos, as experiências de ensino são diversas em cursos de CMP. A convergência de opiniões passa pela utilização de trabalhos aplicados. Isto ocorre, especialmente, pela exigência para que os trabalhos de conclusão tenham o viés de aplicação prática. Assim, as intervenções têm sido bastante utilizadas pelos respondentes como atividade de disciplina, situação que pode levar o aluno a vivenciar a prática organizacional.

Os casos para ensino também foram citados como possibilidade de utilização nos cursos, assim como metodologias para solução de problemas, a elaboração de relatos tecnológicos, o uso da *design research* e do *design thinking.* Assim, percebe-se que os métodos adotados nos CMP vão dos menos aos mais experienciais e não há consenso de quais seriam as práticas mais adequadas ao contexto. Em muitos casos, foi acentuada a importância de metodologias de ensino experienciais, mas a realidade dos discursos demonstra a utilização de palestras, seminários, leituras de artigos e livros, o que não deixa de ser importante para a formação do mestre, mas que estão longe de serem metodologias experienciais. Muito provavelmente, isto ocorre pela falta de conhecimento do que seriam as metodologias experienciais e como estas podem ser utilizadas de maneira a contribuir para a formação do mestre profissional. De forma sintética, os achados desta seção são apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 - Síntese dos achados sobre o uso de metodologias experienciais

| OBJETIVO | DEFINIÇÃO DE METODOLOGIAS EXPERIENCIAIS | CARACTERIZAÇÃO |
|---|---|---|
| Verificar a importância de metodologias de ensino experienciais para cursos de mestrado profissional | Estas metodologias podem potencializar o processo de aprendizagem a partir da oportunidade de explorar diferentes formas de ser e de agir, já que possuem natureza potencialmente participativa (Baseado na proposição de Reynolds, 2009) | Apesar da importância dada à utilização de metodologias experienciais em ambientes de CMP ou CMA, estas ainda são vistas com alguma desconfiança e tidas, às vezes, como paliativos. Os casos para ensino, simulações, discussões e intervenções são as metodologias experienciais mais utilizadas. Outras metodologias de ensino foram citadas como a produção de artigos, leituras de artigos, seminários, os quais não se constituem como metodologias experienciais, apesar de sua importância. |

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir das análises aqui realizadas, o Capítulo 8 estabelece algumas diretrizes e propôs ações como forma de contribuir para o fortalecimento e criação de uma identidade forte para o CMP.

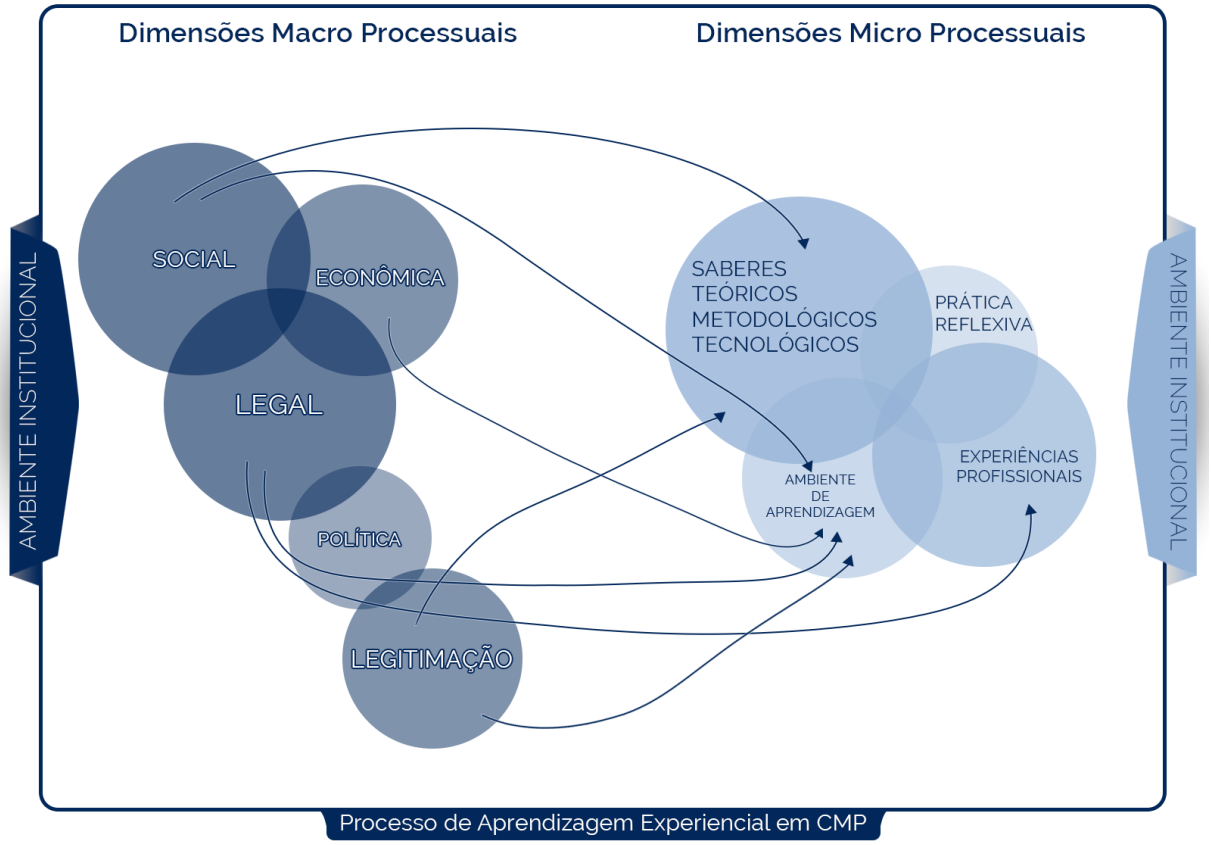
# 8 PERSPECTIVAS PARA A DIFUSÃO DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM PARA CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL

Para atender o objetivo geral deste trabalho, que foi o de propor um sistema de aprendizagem apoiado na abordagem experiencial para cursos de mestrado profissional em Administração, seguiram-se três etapas independentes, porém complementares, conforme exposto nos Capítulos 2, 5, 6 e 7. Com base nas análises realizadas, especialmente as relatadas no capítulo 7, foi possível delimitar as relações entre as oito dimensões micro e macro processuais propostas para o sistema de aprendizagem. Ainda, percebeu-se, a partir das reflexões efetuadas, que os ambientes macro e micro processuais são influenciados pelo ambiente institucional, conforme denominado nesta tese, o qual possui diversos elementos de influência sobre estas dimensões.

O ambiente institucional gera influências e pressões em torno das dimensões macro e micro processuais e não possui elementos fixos, mas possui elementos que afetam as instituições de maneiras diferentes. É neste ambiente que se encontram os agentes externos como a Capes, o CNPq, as fundações, o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, a ANPAD, entre outros, que, apesar de externos, impactam na dinâmica de funcionamento dos CMP. O ambiente institucional possui ainda elementos históricos, culturais, governamentais, sociais, econômicos e de características próprias de cada contexto, tanto regionais, que caracterizam a demanda de forma diferente e atingem as instituições públicas e as privadas, quanto particulares das instituições privadas, que advêm de suas mantenedoras. Desta forma, além das dimensões micro e macro processuais, o ambiente institucional também precisa ser observado no contexto dos processos de aprendizagem em CMP.

A configuração do sistema de aprendizagem proposta por meio da Figura 5 no Capítulo 4 foi apresentada aos respondentes da terceira fase da pesquisa e sofreu modificações a partir de suas percepções, bem como das reflexões efetuadas pela pesquisadora com base nas análises das entrevistas. A nova configuração do sistema de aprendizagem para CMP pode ser visualizada na Figura 6 e se constitui como a contribuição teórica desta tese.

Figura 6 - Sistema de aprendizagem para CMP




Fonte: Elaboração própria, 2015.

A partir das análises efetuadas em torno das quatro dimensões macro processuais, foi possível perceber que as dimensões legal e social possuem força de atuação similar na formação dos alunos em CMP. Conforme apresentado no Capítulo 7, estas dimensões tiveram sua nomenclatura e conteúdo modificados a partir das análises das entrevistas. Assim, a dimensão legal tem impacto na formação dos alunos em CMP em virtude da legislação pertinente, especialmente das diretrizes da área de avaliação. Já a dimensão social está relacionada à demanda da sociedade de organizações por pessoas qualificadas, sendo esta a razão de existir dos CMP. A nova configuração das dimensões legal e social revelou que o grau de implicação destas para o processo de aprendizagem dos alunos de CMP é grande e similar, atuando de maneira inter-relacionada. De um lado, a dimensão social se justifica pela demanda das organizações, que necessitam de pessoas qualificadas; de outro, a dimensão legal gira em torno do objetivo de existência do CMP, que é o de qualificar profissionais e técnicos. Assim, a

demanda da sociedade de organizações, que ocorre *a priori*, justifica a própria existência dos CMP.

A dimensão econômica foi considerada como de menor influência para o processo de aprendizagem de alunos de CMP comparada às dimensões social e legal. No entanto, esta dimensão se caracteriza a partir de diferentes impactos na aprendizagem dos alunos em função do ambiente institucional. Ou seja, cada instituição de ensino superior que oferta o CMP experimentará um impacto distinto em razão do caráter público ou privado de cada uma, bem como das diferenças mesmo entre as públicas ou privadas, as quais envolvem condições impostas pelo contexto em que estas instituições se localizam, a cultura da instituição e, especificamente em relação às instituições privadas, a forma de administrá-las que é imposta por suas mantenedoras.

Assim, a dimensão econômica recebeu, após análise do Capítulo 7, uma caracterização ampla que envolve o autofinanciamento imposto pela legislação e, com isso, apresenta uma forte associação com a dimensão legal. A dimensão aborda, ainda, a questão do financiamento dos cursos que se aplica de diferentes formas, tanto em cursos de caráter público quanto privado. Ademais, foi revelado que, em algumas instituições públicas, o CMP é visto como financiador do CMA. Desta forma, para cada contexto organizacional, e mesmo regional, haverá maior ou menor influência da dimensão econômica no processo de formação dos alunos.

A dimensão política sofreu modificações em relação à proposta inicial. Na proposta final, foi caracterizada como a disputa entre os CMP, ou seja, entre os pares, para alcançarem boas notas na avaliação da Capes. No entanto, esta dimensão foi tida como exercendo pouca força no processo de formação de alunos, porém se estabeleceu seu vínculo com a dimensão legal.

Uma quinta dimensão emergiu dos dados a partir do descritor inicial da dimensão política, que já retratava a busca de legitimação no campo pelos CMP, e foi chamada de legitimação. Ela aparece como uma dimensão bem mais forte que a política, contudo, possui um vínculo com esta.

A partir da caracterização decorrente dos resultados empíricos envolvendo as dimensões macro processuais e seus vínculos, nota-se que as dimensões social e legal são as de maior impacto no processo de formação dos alunos em CMP, seguidas pela dimensão de legitimação, econômica e política. As dimensões macro processuais, em alguns momentos, vão além da própria aprendizagem e apresentam um sistema no qual os CMP estão inseridos. Portanto, é necessário que instituições (gestores institucionais) e coordenadores reflitam sobre elas a fim

de analisarem os seus cursos para que estes alcancem a legitimação almejada na pós-graduação *stricto sensu* brasileira e, consequentemente, criem uma identidade forte para o CMP.

Além das dimensões macro processuais, o sistema de aprendizagem proposto também apresentou dimensões micro processuais que tendem a afetar o processo de aprendizagem dos alunos de forma mais direta. Estas dimensões foram balizadas pelos pressupostos da aprendizagem experiencial e se caracterizam como elementos essenciais desta abordagem, o que faz com que a adesão dos CMP ao sistema conduza seus alunos a uma aprendizagem experiencial e significativa. As dimensões micro processuais, assim como as macro processuais, foram propostas no Capítulo 4. Diferentemente das dimensões macro processuais, estas sofreram poucas alterações de sua caracterização inicial, as quais são contempladas em seguida.

A dimensão saberes teóricos e metodológicos aparece como a mais forte entre as dimensões micro propostas. O aporte de saberes teóricos e metodológicos diferencia o CMP de cursos de especialização, muito mais instrumentais, e coloca-o no *hall* dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, ao seu descritor inicial foram acrescentados os saberes tecnológicos. São estes últimos que irão diferenciar o CMP do CMA, pois estes saberes são mais aderentes à proposta do CMP. Inclusive, a Capes e a diretriz da área de avaliação (CAPES, 2013) já aportam os trabalhos técnicos e tecnológicos, além de trabalhos de conclusão, que possam gerar saberes tecnológicos, como fundamentais para as propostas de CMP.

A dimensão das experiências e da prática reflexiva apareceu com uma força de impacto muito similar relacionada à formação dos alunos. No entanto, a proposição inicial da dimensão de experiências sociais e profissionais passou a ser apenas experiências profissionais, pois, apesar das experiências sociais contribuírem na formação de todos os profissionais, o que traz singularidade ao CMP são as experiências profissionais, tendo em vista que as sociais são comuns a todos os indivíduos. As experiências podem ser potencializadas na formação de alunos de CMP a partir das ações de formação empreendidas no curso, a exemplo de visitas técnicas, viagens de estudos, troca de experiências, entre outras. Este tipo de atividade, quando institucionalizada no curso, pode facilitar o desenvolvimento de competências desejadas para a formação do aluno. A aplicação deste tipo de atividade, assim como outras, será detalhada a partir das diretrizes de formação apresentadas nas próximas seções deste capítulo.

Já a dimensão da prática reflexiva aparece com um vínculo muito forte com os saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos e com as experiências profissionais, tendo em vista que é sobre estas dimensões que o indivíduo irá refletir para adquirir novos conhecimentos, alterar

os seus esquemas ou perspectivas de significado e fomentar sua aprendizagem. É a prática reflexiva, provavelmente, a dimensão que mais contribui para a transformação do sujeito que faz um CMP, haja vista a oportunidade de exercitá-la a partir de um novo olhar adquirido durante o curso.

A dimensão ambiente de aprendizagem, considerada após análises como aquela que envolve o ambiente físico, tecnológico, social e psicológico, foi tida como a de menor impacto no processo de aprendizagem de alunos em CMP. Os ambientes físico e tecnológico, por sua vez, foram considerados como tendo impacto ainda menor que os ambientes social e psicológico.

As análises em torno das dimensões micro processuais e de suas caracterizações permitiram notar que as quatro dimensões apresentaram fortes vínculos entre si, o que era esperado, tendo em vista que estas são advindas de elementos já conhecidos da aprendizagem experiencial. Dentre as quatro dimensões, destacou-se a dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, seguida pelas dimensões da prática reflexiva e das experiências profissionais, com impactos similares, e, por fim, a dimensão do ambiente de aprendizagem. Constatou-se que essas dimensões micro processuais impactam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos de CMP e devem ser observadas, especialmente, por coordenadores e professores que atuam junto aos alunos e podem alterar sua didática, o tipo de trabalho solicitado e até mesmo promover alterações na matriz curricular a partir da observação dessas reflexões.

Alguns vínculos entre as dimensões macro processuais e micro processuais também foram detectados. A dimensão social possui vínculo com a dimensão dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, considerando que a demanda das organizações por qualificação profissional de alta qualidade não está sendo adequadamente correspondida pelas especializações, o que recai na necessidade de conhecimento dos profissionais e técnicos que atuam em organizações públicas, privadas e do terceiro setor por novos conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos.

A participação de profissionais experientes atuando como docentes em sala de aula de CMP vincula a dimensão social à dimensão do ambiente de aprendizagem, que será o lugar de troca dessas experiências, o que pode afetar inclusive a motivação do aluno. Em uma turma de profissionais experientes, há uma maior interação, participação e troca entre os alunos. Já em turmas de CMP em que não haja a preocupação da gestão em selecionar alunos experientes, aqueles que já vêm com bagagem podem se sentir desmotivados.

A dimensão legal também se vincula ao ambiente de aprendizagem e às experiências profissionais, assim como a dimensão social o faz. O vínculo com o ambiente de aprendizagem ocorre a partir das pressões que a legislação impõe aos aspectos pedagógicos do curso. O elo com as experiências profissionais ocorre tanto em função da permissão da legislação para que se tenha nos cursos professores com experiências profissionais, como para que os cursos passem a valorizar, na seleção, alunos com experiência profissional, de modo a favorecer a singularidade do CMP.

A dimensão de legitimação se vincula aos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos em razão da necessidade do CMP mostrar à sociedade de organizações e, mesmo à Academia, que ele possui valor, pois, apesar do caráter pragmático dos saberes tecnológicos, por exemplo, ele é um curso que contribui para resolução de problemas reais da organização a partir da utilização de rigor teórico e metodológico.

A legitimação se conecta também ao ambiente de aprendizagem pelos mesmos motivos que a vinculam aos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos. A busca por legitimação impõe uma modificação na trajetória de alunos de CMP a partir da cobrança por maior produtividade, pela elaboração de um TC com rigor teórico, metodológico, tecnológico e aplicação prática.

O sistema de aprendizagem apresentado nesta seção juntamente com seus vínculos se apoia, especialmente enquanto dimensões micro processuais, em uma abordagem experiencial da aprendizagem caracterizada pela forte vinculação entre as quatro dimensões micro e entre as dimensões macro com as dimensões micro processuais, pois os elementos da perspectiva teórica da aprendizagem experiencial perpassam todas as dimensões. Assim, as estratégias de ensino e a avaliação são aspectos que devem ser observados na ação docente e precisam ser balizados pelos princípios da aprendizagem experiencial levando à correta mobilização dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, bem como das experiências discentes, fomentando nos alunos uma aprendizagem experiencial e significativa.

Desta forma, o sistema com suas dimensões poderá contribuir para que os alunos de CMP possam ter um perfil diferenciado em relação aos do CMA. Nem melhor nem pior, mas um perfil singular que o caracterize como tal. Espera-se, ainda, que, à medida que os próprios agentes que integram o programa, tais como coordenação e professores, que são as pessoas envolvidas diretamente na formação do CMP, conseguirem fazer uma reflexão a partir desse sistema, que contempla essas oito dimensões, eventuais ajustes possam acontecer na própria

proposta do programa, na estrutura curricular, nas práticas pedagógicas adotadas, etc., pois tudo isso reflete na aprendizagem dos alunos.

E, assim, espera-se que o sistema possa servir de reflexão para a gestão dos CMP e que a proposta do programa possa passar por aprimoramento e ajudar na elaboração de novos programas de CMP. A fim de contribuir de maneira mais prática para esta reflexão, serão propostas diretrizes de formação para o mestre profissional em Administração e ações que possam atender a estas diretrizes.

## 8.1 DIRETRIZES MACRO DE FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL

A seguir, são apresentadas três propostas de diretrizes macro para a formação do mestre profissional em Administração, que surgiram a partir das reflexões sobre os resultados desta tese. Essas diretrizes foram consideradas macro em função de seu escopo de alcance e devem ser vistas como caminhos possíveis a serem seguidos tanto por gestores dos cursos de mestrado profissional quanto por instituições como a Capes, a ANPAD e o próprio Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais para fomentar ações de melhoria e consolidação dessa modalidade de curso frente à comunidade acadêmica e à sociedade de organizações.

**Diretriz 1: Promover a formação da identidade dos CMP**

A formação de uma identidade para os cursos de mestrado profissional vem sendo demandada já há alguns anos e, em função de ser uma discussão "antiga", alguns deixaram de acreditar que ela ainda é necessária. Mas, de fato, os CMP ainda não conseguiram se diferenciar suficientemente dos CMA e dos MBA para se dizer que tenham uma identidade própria. O que se percebe é que a identidade do CMP é construída a partir do Outro – CMA e/ou MBA, seja opondo-se, seja ampliando-se.

A dificuldade de se institucionalizar uma identidade própria para o CMP ocorre, em parte, em função da alta institucionalização do CMA na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, havendo uma tendência à reprodução mimética das práticas adotadas por este. Melo e Oliveira (2005) realizaram um estudo sobre a origem e institucionalização de um curso de pós-graduação *stricto sensu* profissional e concluíram que este, desde sua implantação, não cessou a busca por diferenciação em relação aos CMA, sendo constantes as tentativas de vinculação com práticas profissionais para, desta forma, construir uma identidade própria. Conseguir se diferenciar dos

outros cursos de pós-graduação levará o CMP a alcançar sua legitimação, algo fortemente apresentado como necessidade pelos participantes da pesquisa empírica desta tese.

A Portaria n. 17/2009 da Capes (BRASIL, 2009b) já deixa claros quais são os objetivos do CMP e quais devem ser suas peculiaridades em termos de perfil desejado de egressos a partir de diferentes possibilidades de trabalho de conclusão de curso e perfil do corpo docente. No entanto, uma cultura dentro da pós-graduação brasileira ainda está se consolidando de modo tal que há dúvidas e medos em torno da configuração permitida para os CMP, materializada pelo medo da avaliação, embora exista um aparato legal que defina o escopo de atuação.

O CMP, tido historicamente como curso que prevê flexibilidade, é muitas vezes confundido com "curso fácil" ou ainda "curso mais fácil (menos difícil) que o CMA", perpetuando-se discursos de facilidade e dificultando sua legitimação. Isso se dá, em parte, em função da falta de preparação dos docentes para promover uma formação diferenciada. De acordo com Negret (2008), a identidade dos CMP é determinada, fundamentalmente, pelo desafio de integrar com rigor a pesquisa no seu processo e desenvolvimento e conseguir a aplicabilidade dos resultados para transformar a realidade estudada. Claro que a teoria desenvolvida no CMA não pode ser menosprezada, mas o CMP precisa encontrar sua diferenciação que, em termos de conteúdo, pode ocorrer por meio da escolha de obras adequadas às necessidades de alunos-profissionais e, em termos metodológicos, que eles apreendam a realizar pesquisas com viés aplicado para, por exemplo, realizar os diagnósticos organizacionais necessários a sua prática profissional e que, desta forma, possam atender a uma demanda da sociedade. Assim, os professores e coordenadores devem institucionalizar projetos de cursos que contemplem as dimensões propostas nesta tese que visam a contribuir para a formação da identidade em CMP.

Dessa forma, o processo de formação da identidade em CMP passa necessariamente pela sua diferenciação em relação a outros cursos de pós-graduação e pela luta para conquistar sua legitimação. Nesse sentido, a Capes enquanto agente externo presente no ambiente institucional que impacta o funcionamento dos CMP, vem empreendendo esforços para a construção da identidade dessa modalidade de curso. De forma coercitiva, como deve ser, para garantir o mínimo de qualidade dos cursos, a Capes tem elaborado, reformulado e atualizado portarias de regulamentação e institucionalização dos CMP, o que se consolidou a partir de 2009.

A comunidade acadêmica também tem se mobilizado por meio da promoção de diversos seminários e fóruns que vêm sendo realizados ano a ano para discutir o CMP. Especificamente

na área de Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Turismo, esse processo de diferenciação já ocorre em função do processo de avaliação de CMP na Trienal de 2010-2012 ter ocorrido com a participação de professores que atuam nesses cursos e também com indicadores específicos de avaliação. Na proposição de cursos novos, o documento da área também indica diferenciação em quesitos e itens de avaliação, além de estar em discussão a proposição de um *Qualis* Tecnológico para avaliação da produção dos CMP. Assim, percebe-se que a comissão da área tem contribuído para a formação da identidade do CMP.

Assim, se observadas as dimensões do sistema de aprendizagem proposto nesta tese, a identidade do CMP pode ser alcançada, pois existem elementos que o diferenciam de outros tipos de curso, os quais, se seguidos, levarão à legitimação e consequente construção da identidade. Isso passa pela vontade dos gestores em ter cursos de configurações diferentes e que, portanto, formem egressos com perfis distintos do CMA. Para tanto, podem se valorizar as experiências profissionais e promover a mobilização dos saberes tecnológicos. Além disso, compor um quadro docente preparado para atuar nessa modalidade de curso, com conhecimento teórico, metodológico e alguma experiência prática e que tenham capacidade de mobilizá-los por meio de metodologias de ensino ativas. Ainda, selecionar alunos com experiências profissionais, de modo a manter a motivação por meio das trocas e interações e estimular a preparação dos docentes em ministrar aulas que sejam condizentes com o alcance do perfil esperado do egresso. Assim, a identidade do CMP passa pela necessidade de se delimitarem os itinerários de formação para docentes, tendo em vista serem eles os principais agentes no processo de formação dos alunos.

**Diretriz 2: Institucionalizar um itinerário para a formação docente nos CMP**

Os docentes dos cursos de mestrado profissional advêm, em sua maioria, de uma formação em programas acadêmicos, o que já dificulta "pensar diferente" para atender as singulares do CMP. A formação em programas de mestrado acadêmico, aponta Chamlian (2003), tem valorizado a pesquisa como foco dos programas, apesar de ainda serem reconhecidos como o meio mais efetivo para a formação de professores universitários.

Apesar de o CMP ser um curso da pós-graduação *stricto sensu*, ele precisa ter características que possam distinguir o mestre profissional do mestre acadêmico. Conforme apresenta a Portaria n. 17/2009, o CMP deve apresentar uma estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade,

enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional (CAPES, 2009b).

Neste cenário, criar itinerários de formação que possam, *a priori*, conscientizar os docentes de sua atuação singular em CMP e, em seguida, prepará-los para a difusão dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos de forma coerente com as necessidades do CMP, bem como para mobilizar as experiências dos alunos, faz-se urgente e necessário. Isto se dá em função do CMP contar com alunos cujas necessidades são diferentes dos de CMA, tendo em vista que os primeiros trazem uma bagagem de experiências profissionais para a sala de aula, continuam trabalhando durante o curso e precisam apreender conteúdos e métodos necessários à sua formação e vinculá-los no trabalho de conclusão de curso à resolução de problemas reais ou realizar a proposição de mudanças nos sistemas organizacionais e sociais dos quais eles participam. Isto se faz necessário para que este aluno consiga dar o retorno à organização que, geralmente, financia-o, em função das características de autofinanciamento do curso. Ou, ainda, são alunos que esperam que o curso agregue valor à sua bagagem profissional e que impulsione sua carreira, fazendo eles mesmos o investimento não apenas intelectual, mas financeiro.

As características específicas do público do CMP que irão, inclusive, modificar sua sistemática de atuação em função do formato das aulas, geralmente concentradas em poucos dias da semana ou poucas semanas no mês, clamam por uma formação docente coerente com o curso. Assim, o professor do CMP precisa trazer uma bagagem teórica, metodológica, tecnológica e de experiência profissional ou, alternativamente, o corpo docente do curso de maneira combinada possa aportar para os alunos essas competências. Além disso, o professor precisa saber mobilizar e combinar suas próprias competências para promover a aquisição de conhecimento e de experiências nos alunos, o que pode ocorrer por meio de estratégias de ensino ativas, a partir de um processo de integração teoria e prática, do vínculo entre reflexão e ação. Porém, isso só será alcançado por meio da formação docente.

Silva e Costa (2014) discutem a formação de docentes de ensino superior em programas de mestrado e doutorado acadêmicos e explicitam uma proposta de formação baseada em competências. Para os CMP, como propuseram os autores para o CMA e o doutorado, o itinerário ajudaria na legitimação do curso e no fortalecimento de sua identidade. Os docentes encarregados da formação de mestres profissionais precisariam estar preparados para desenvolver nos seus alunos *saberes teóricos*, que, muitas vezes, podem ir além de suas áreas muito específicas, tendo em vista a necessidade de solucionar problemas reais e de diferentes

realidades e ainda adotar obras que possam ajudá-los a trilhar o caminho “pantanoso” entre a teoria e a prática.

Os mestres profissionais em formação necessitam desenvolver *saberes metodológicos* que possam dar conta não apenas do método científico da pesquisa, tal como no CMA, mas desenvolver competências para utilizar o método científico com aplicação prática da pesquisa em Administração, para diagnóstico e solução de problemas, mas que envolvam profundidade teórica e rigor no uso de procedimentos de pesquisa. Por fim, precisam desenvolver *saberes tecnológicos* que contemplem uma estrutura para a produção de relatos tecnológicos e outros tipos de trabalhos com viés técnico e tecnológico, como indica a Portaria n. 17/2009 (BRASIL, 2009b), mostrem como proceder para realizar o manuscrito de um produto tecnológico no qual procedimentos metodológicos e teoria tenham espaço e sejam apresentados com rigor, tendo em vista que o desenvolvimento desse tipo de trabalho tem total aderência com o CMP, daí sua importância.

Além dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, o itinerário formativo deveria contemplar saberes vinculados ao ambiente de aprendizagem e também à prática reflexiva, pois, se o professor não conhece as dimensões do ambiente, ele não tem como potencializar a aprendizagem, bem como se não sabe como desenvolver a prática reflexiva. Assim, os itinerários formativos devem contemplar todas as dimensões micro processuais sugeridas nesta tese.

Um programa de formação que capacite os docentes para formar as competências necessárias nos alunos de CMP precisa ser concebido e institucionalizado pela Capes, enquanto agência de fomento e de fiscalização da pós-graduação *stricto sensu*, com o apoio da ANPAD, que criou recentemente uma diretoria de ensino, e contar ainda com o apoio do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, pela experiência adquirida ao longo dos anos em que vem discutindo os problemas e as melhorias para o CMP. Apenas desta forma, o programa poderia ter fôlego e tomar grandes proporções para ser aceito pelos docentes e gestores de CMP. O programa Pró-Administração que foi criado para estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente poderia viabilizar esta formação, cabendo à Capes lançar um novo edital que contemple os itinerários formativos para docentes em CMP. Este programa pode, ainda, atuar nas frentes críticas para o CMP como a discussão do melhor formato para o trabalho de conclusão, o perfil do corpo docente desejado para a área e ainda a criação de diretrizes para o desenvolvimento de produtos tecnológicos na área de

Administração, os quais precisam ainda de parâmetros claros e meios de divulgação adequados para serem internalizados por gestores, docentes e discentes.

**Diretriz 3: Fortalecer o Colóquio sobre Educação e Pesquisa em CMP**

Em 2014, por iniciativa do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC), foi realizado o primeiro Colóquio de Educação e Pesquisa sobre Cursos De Mestrado Profissional em Administração na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O evento foi organizado com o objetivo de fortalecer a discussão sobre o processo de formação profissional no contexto dos CMP na área de Administração. A iniciativa do NAC e a relevância do tema levou o colóquio a sua segunda edição, no ano de 2015, promovida pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UDESC).

A primeira edição do evento, realizada em 2014, apresentou os resultados de pesquisa exploratória realizada com docentes e membros da Capes sobre a trajetória dos CMP no Brasil, apresentados na primeira etapa empírica desta tese, e contou ainda com um fórum de discussão sobre o tema. A segunda edição do evento na UDESC apresentou os resultados de um estudo realizado com egressos de CMP de universidades brasileiras sobre o desenvolvimento de competências e contou com uma mesa redonda sobre produção de casos e um painel sobre produção tecnológica.

A iniciativa de realização destes eventos demonstra a necessidade de o corpo docente da área de Administração fortalecer a discussão sobre os CMP, inclusive compartilhando os resultados de pesquisa que vêm sendo realizadas com os grupos envolvidos – professores, alunos e Capes – e podem ser vistos como um espaço interessante para discussões específicas. O colóquio pode também ser um espaço interessante para a integração dos CMP visando a compartilhar práticas e potencializar a identidade dessa modalidade de curso na área de Administração.

Para ocorrer o fortalecimento do colóquio, este deveria ser apoiado pela ANPAD, que é a Associação dos Programas de Pós-graduação em Administração, e poderia ocorrer como um evento paralelo ao EnAnpad, que é o encontro anual da associação. Esta configuração atrairia a participação de muitos profissionais de CMP em discussões de temas relevantes para a área a fim de compreender as necessidades destes cursos e, a partir delas, promover uma educação diferenciada e de qualidade para os mestrandos profissionais, além de se estimular a realização

de novas pesquisas em e sobre o CMP para que, a partir do autoconhecimento dos cursos e programas, estes possam chegar a melhorias significativas.

As diretrizes aqui propostas, bem como as ações macro que foram elencadas nesta seção, afetam a condução das diretrizes micro propostas na próxima seção, tendo em vista que elas possuem um forte vínculo entre si.

## 8.2 DIRETRIZES MICRO DE FORMAÇÃO DO MESTRE PROFISSIONAL

A seguir, são apresentadas quatro diretrizes micro para a formação do mestre profissional em Administração. Essas diretrizes são balizadas pelos pressupostos da aprendizagem experiencial e foram consideradas micro em função de sua influência mais direta sobre o processo de formação de alunos em CMP. Essas diretrizes devem ser vistas como caminhos possíveis a serem seguidos tanto por gestores quanto por docentes de CMP.

**Diretriz 1: Criar um ambiente de aprendizagem propício para alunos-profissionais**

O ambiente é, muitas vezes, uma dimensão esquecida no processo de aprendizagem, pois os docentes acreditam que transferir conteúdos adequados a cada disciplina, mesmo sem participação ativa do aluno, é suficiente e agem, muitas vezes, a partir da política da jarra e da caneca aludida por Rogers (1985) ou da educação bancária combatida por Freire (1970). No entanto, o ambiente de aprendizagem envolve tanto o ambiente físico, quanto os ambientes tecnológico, psicológico e social e merece a atenção dos docentes.

Em ambientes de aprendizagem de CMP, os docentes precisam promover as experiências profissionais e sociais dos alunos e impulsionar a difusão de saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos a partir destas experiências e de uma prática reflexiva sobre elas. É preciso haver um equilíbrio, em que as experiências devem ser valorizadas, mas os alunos precisam enxergá-las de forma crítica à luz dos conteúdos teóricos, metodológicos e tecnológicos que vão sendo aprendidos em sala de aula. Os alunos precisam ser incentivados ainda a passar do nível da intuição para o nível da cientificidade, a partir da utilização de conteúdos e métodos adequados à proposta do curso e o ambiente pode contribuir para que isto ocorra da melhor forma.

O ambiente de aprendizagem em todo o seu conjunto pode facilitar as interações entre os alunos mais e menos experientes em sala de aula. Enquanto o ambiente físico e tecnológico adequado podem facilitar as simulações em computador, por exemplo, os ambientes social e

psicológico irão favorecer as trocas de experiências entre os alunos. Estes podem buscar a resolução de problemas em grupo e desenvolver trabalhos práticos. Estas ações podem ser promovidas pelo docente e irão fomentar um ambiente de aprendizagem adequado aos alunos, além de criar redes de relacionamento que irão levar os alunos a estudar, desenvolver atividades juntos e a colaborar uns com os outros, tendo em vista que o ambiente é um espaço de trocas e de diálogo capaz de exercer influência sobre o processo de aprendizagem, conforme ressaltado por Chism (2006).

O processo de aprendizagem pode ser potencializado quando o ambiente é bem utilizado e ainda quando se sai de ambientes convencionais em busca de ambientes alternativos de aprendizagem. O incentivo a vivências internacionais, por exemplo, possibilita ao aluno conhecer outras culturas, outros lugares e seu interesse em aprender, consequentemente, aumenta. Outras ações mais simples como a promoção de visitas a organizações, grupos de discussão, palestras e mesas redondas com profissionais de experiência reconhecida na área do curso são ainda pouco desenvolvidas ou realizadas de forma pontual a partir de iniciativas individuais dos docentes.

A utilização de atividades experienciais também é uma ação que pode mobilizar as experiências que os alunos já trazem para a sala de aula e combiná-las com os saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos. Para Kisfalvi e Oliver (2015), a aprendizagem experiencial pode resultar em aprendizagem mais profunda quando realizada em um espaço, que consiste em aspectos físicos adequados, confiança, respeito, suspensão de julgamento e censura, vontade de partilhar e ouvir, que são elementos que indicam a relevância dos ambientes sociais e psicológicos na formação de um mestre profissional.

Além dessas, outra ação simples como promover discussões no colegiado do curso sobre os planos das disciplinas que estão sendo desenvolvidas a fim de evitar as repetições e realizar um curso mais interdisciplinar e coerente também pode ser realizada.

**Diretriz 2: Fomentar o desenvolvimento da prática reflexiva na formação de um mestre profissional**

Muitas atividades desenvolvidas no curso de mestrado profissional são similares àquelas desenvolvidas no curso de mestrado acadêmico, como, por exemplo, a exigência de leituras extraclasse, preparação de seminários e discussões, elaboração de artigos e resenhas, etc. No entanto, o que deve diferenciar as atividades desenvolvidas em cada modalidade é que no CMP

deve haver o vínculo de todas essas atividades com a prática profissional, além de reflexões sobre como compreender e transformar a realidade. Assim, enquanto a formação no CMA é voltada para a geração de conhecimento, a formação no CMP irá utilizar os conhecimentos existentes para ter um novo olhar sobre os problemas organizacionais a fim de melhorar a compreensão sobre a realidade e propor soluções relevantes a partir das reflexões sobre a teoria e a prática. Assim, o egresso de CMP deverá ter uma visão abrangente do mesmo problema a partir de diferentes perspectivas.

O vínculo com as práticas profissionais deve partir da extinção da dicotomia entre a teoria e a prática, ainda presente em todos os níveis da educação em Administração. Os CMP parecem ter as ferramentas necessárias para promover o fim dessa dicotomia, pois têm como princípio trabalhar com alunos-profissionais, devendo agregar a eles conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos suficientes para aproximar os dois "mundos" - a teoria e a prática.

Esta aproximação se dará quando os alunos de CMP forem incentivados a praticar a reflexão sobre a sua bagagem de experiências, bem como sobre os novos conhecimentos adquiridos no curso. De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), os adultos precisam ser envolvidos em um processo de planejamento colaborativo de sua aprendizagem, de maneira a refletir sobre ela torná-la significativa.

A prática reflexiva deve ser estimulada a partir de discussões em grupo, da utilização de metodologias experienciais e vai depender da forma de condução da ação docente pelo professor e também da forma de difusão dos princípios andragógicos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), tendo em vista que a aprendizagem deve ser centrada no aluno. Assim, o papel do professor é fundamental nesse processo de conduzir o aluno a refletir de forma crítica, dinâmica, às vezes sozinho, a partir de leituras, por exemplo, ou de observações sobre sua prática profissional, e ainda de forma coletiva, a partir das atividades em grupo, sejam elas em sala de aula ou em trabalhos práticos, como as intervenções sobre problemas organizacionais, considerando que a prática reflexiva pode ocorrer tanto em sala de aula, quanto fora dela. Para Elkjaer (2001), uma pessoa só aprende quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizá-las, assim como reconstruir experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão. Confirma-se, assim, a importância do exercício constante da prática reflexiva para a potencialização dos processos de aprendizagem.

**Diretriz 3: Difundir métodos e processos de pesquisa que contribuam para o desenvolvimento de tecnologias de gestão**

Os cursos de mestrado profissional têm se esforçado para fazer um bom trabalho no processo de formação dos alunos. Isso fica claro quando os respondentes apontam seus esforços para se diferenciar dos cursos de MBA através do fomento dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, especialmente dos dois primeiros. Tais esforços levam-nos a se distanciar dos MBA, mas os aproximam do CMA, modalidade já legitimada, conforme discussão apresentada na primeira diretriz macro desta tese.

Desta forma, apesar do bom trabalho no processo de formação, o resultado fica aquém do desejado, justamente porque os produtos gerados nos trabalhos de conclusão não conseguem contemplar os saberes tecnológicos, os quais trariam singularidade aos CMP. O TC é o principal produto do CMP, mas se o processo de construção não inserir métodos que possibilitem o desenvolvimento de tecnologias, talvez a formação fique muito próxima do CMA. Essa dificuldade foi levantada por Mattos (1997) quando abordou as dissertações não acadêmicas em CMP. Para o autor, a Capes lançou um grande desafio aos acadêmicos ao estabelecer que as dissertações em CMP devem apresentar relevância social.

Assim, o CMP precisa encontrar formas de desenvolver tecnologias de gestão que possam efetivamente atender à demanda da sociedade de organizações públicas, privadas e do terceiro setor por meio de novas tecnologias, a fim de ajudá-las na resolução de problemas reais ou na proposição de mudanças nos sistemas organizacionais e sociais. Para isso, os docentes de CMP podem fazer uso de metodologias como a abordagem *design science*, que se aplica à geração de conhecimento científico a partir do estudo rigoroso de artefatos aplicados à resolução de problemas. No CMP, ela pode ser utilizada como uma ação para ampliação da prática e da explicitação do conhecimento científico aplicado ao contexto social (DE SORDI; MEIRELES; SANCHEZ, 2011). A pesquisa-ação é outro método que pode ser utilizado em CMP para promover bons trabalhos de conclusão de curso.

Nesse sentido, problemas de pesquisa oriundos da sociedade de organizações seriam tratados por pesquisadores acadêmicos e seus orientandos, profissionais atuantes nas organizações de todos os setores econômicos, de forma que cada estudo de caso servisse de parâmetro para decisões que indicassem avanços pontuais em termos de gestão e implantação de novas tecnologias a partir da formação de profissionais de alto nível (FELTES; BALTAR, 2005).

Além da *design science* e da pesquisa-ação, metodologias como a *design research* e até mesmo o *design thinking* poderiam ser utilizados para a condução e elaboração dos produtos de CMP.

**Diretriz 4: Potencializar o uso de estratégias de ensino ativas em CMP**

A aprendizagem experiencial envolve várias outras abordagens como a aprendizagem em ação (RAELIN, 2008; MARQUARDT; LEONARD; FREEDMAN, 2009), a aprendizagem transformadora (MEZIROW, 2000) e a aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1986.). Talvez a grande quantidade de vertentes teóricas e a própria tradição das universidades dificultem a sua difusão na prática. Se o professor conseguir aplicar atividades que tenham uma natureza essencialmente participativa, que tirem o aluno de sua área de conforto de apenas esperar que o professor, enquanto "detentor do conhecimento", transmita-o em aulas expositivas, a aprendizagem poderá ser potencializada a partir da exploração de novas e diferentes formas de ser e de agir (REYNOLDS, 2009).

Outro fator que pode dificultar o uso de metodologias de ensino experienciais é que, no mundo da educação de adultos, a noção de aprendizagem experiencial tem sido utilizada para designar tudo, desde as atividades instrucionais na sala de aula, projetos especiais no local de trabalho envolvendo diálogos críticos, aprendizagem geral por meio de movimentos de ação social, reflexões que envolvem escrever a autobiografia e aventuras para a construção de equipes (FENWICK, 2003). Tal diversidade leva muitos docentes a acreditarem que os métodos de ensino experienciais não passam de falácias ou paliativos.

No entanto, a introdução de metodologias de ensino ativas que têm como objetivo promover a participação e interação de estudantes na sala de aula como os debates, apresentações, dramatizações (WURDINGER; CARLSON, 2010), casos para ensino, simulações, aprendizagem baseada em problemas, jogos, intervenções (SILVA et al., 2012), entre outros, podem potencializar a aprendizagem de alunos de CMP, bem como de outros contextos da educação em Administração. Para isso, os professores precisam sair de suas zonas de conforto e encontrar maneiras diferentes de promover o aprendizado, o que demanda um planejamento cuidadoso das aulas para cada competência a ser desenvolvida, além de um esforço extra do professor para promover atividades interessantes, a partir da observação dos alunos no desenvolvimento das tarefas, na elaboração de planos para melhorar a condução da disciplina, etc.

Portanto, a promoção de metodologias experienciais em CMP passa pela necessidade de um novo modelo de formação para docentes que possa atender à demanda da sociedade, como indicada na diretriz macro processual envolvendo a proposição de um itinerário formativo para os docentes, e também pela necessidade de um ambiente de aprendizagem propício neste tipo de curso, que vincule teoria e prática, conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos com as experiências profissionais e que haja espaço para a prática reflexiva, o que impulsionará os processos de aprendizagem. O uso da abordagem experiencial da aprendizagem é recomendado por buscar ressaltar os vínculos entre a sala de aula e o mundo real, proposta que se alinha aos CMP.

A proposta de sistema de aprendizagem para CMP apoiado na abordagem experiencial resultante desta tese revela a complexidade da formação de um mestre profissional, caracterizada por dimensões e seus respectivos vínculos, e pode contribuir para a formação de uma identidade para os cursos da modalidade profissional, assim como auxiliar os agentes envolvidos na formação a refletirem sobre os itinerários formativos para os docentes, como também subsidiar a construção ou promoção de mudanças nos projetos pedagógicos do curso.

Este sistema de aprendizagem, o qual se constitui como contribuição teórica desta tese, busca fomentar o desenvolvimento de uma formação adequada para o aluno de CMP. À medida que este sistema se constituiu, a contribuição social desta tese se revela por desnudar a trajetória e os processos de formação em CMP, que advêm da demanda da sociedade de organizações e necessitam urgentemente se diferenciar e se fortalecer diante desta sociedade, consolidando sua identidade a partir da formação de egressos com perfil claramente distinto do CMA.

Como contribuição prática, este capítulo delimitou caminhos e propostas de ações que podem auxiliar na elaboração de novos programas ou cursos de mestrado profissional ou mesmo auxiliar os já existentes a encontrarem sua diferenciação em relação ao CMA. Além disso, podem melhorar o processo de formação nos CMP a partir da reelaboração de seus currículos, a institucionalização de mudanças nos processos de formação baseada na utilização mais eficaz das experiências profissionais e sociais dos alunos-profissionais, bem como o desenvolvimento da prática reflexiva em um ambiente de aprendizagem propício para a formação do mestre na modalidade profissional.

O Capítulo 9 apresenta as principais conclusões decorrentes da trajetória empreendida para alcançar os objetivos propostos nesta tese, além de reflexões sobre a questão de pesquisa que orientou o estudo. Como todo caminho é tortuoso, o desta tese não foi diferente. Assim,

serão apresentadas as limitações da pesquisa e, por fim, as sugestões para realização de novas pesquisas, várias delas reveladas ao longo da própria construção deste trabalho.

# 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo principal propor um sistema de aprendizagem baseado na abordagem experiencial a fim de contribuir com a formação de mestres profissionais em Administração. Para alcançá-lo, foram traçados objetivos específicos: a) delimitar as dimensões que integram um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional em Administração; b) identificar o processo de formação de mestres em cursos de mestrado profissional em Administração do Brasil; c) compreender as implicações de cada uma das dimensões propostas para o processo de formação de mestres; e d) identificar a importância de metodologias de ensino ativas para cursos de mestrado profissional.

As etapas realizadas para alcançar os objetivos propostos são apresentadas na seção 9.1, que traz uma síntese dos resultados da pesquisa. A seção 9.2 traz reflexões da pesquisa e algumas que vão além dos resultados obtidos, de modo a levar o leitor a refletir sobre a trajetória dos CMP no Brasil, sobre os processos de formação nessa modalidade de curso e sobre a realidade desses cursos no Brasil. Em seguida, são apresentadas as limitações da pesquisa na seção 9.3 e, por fim, a seção 9.4 traz sugestões para futuras pesquisas.

## 9.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A fim de delimitar as dimensões que integram um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional, primeiro objetivo específico deste trabalho, foi realizada uma etapa inicial e exploratória que contou com a participação de sete entrevistados, entre pessoas que publicaram sobre a temática, coordenadores, ex-coordenadores e pessoas ligadas à diretoria da Capes, além da realização de reflexões teóricas sobre o objeto de pesquisa – os CMP. Os resultados desta etapa levaram à delimitação das dimensões macro processuais propostas para o sistema de aprendizagem e indicaram elementos fundamentais para a delimitação das dimensões micro processuais, a partir da combinação com os aspectos teóricos da aprendizagem experiencial. Esta abordagem foi utilizada como alternativa à tradicional com o intuito de potencializar os vínculos entre teoria, prática e sociedade e, portanto, é aderente à proposta do CMP.

Os resultados desta etapa revelaram a presença de quatro dimensões macro processuais que atuam de forma dinâmica e multidimensional no contexto dos CMP: histórico-legal, sociocultural, econômica e política, as quais emergiram da análise de quatro categorias

investigadas: surgimento do CMP, diferenças entre o CMA e o CMP, trabalho de curso e corpo docente. Além disso, revelaram-se quatro dimensões micro processuais apoiadas nos pressupostos da aprendizagem experiencial: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos e metodológicos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva.

Tendo em vista que as dimensões macro processuais emergiram do campo a partir da investigação das quatro categorias já citadas, houve a necessidade de identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de CMP em Administração no Brasil com base nas dimensões micro processuais que tinham, até então, um caráter mais teórico. A segunda etapa da pesquisa, que atende ao segundo objetivo específico, foi realizada por meio da aplicação de um questionário on-line, respondido por 84 pessoas. Parte do questionário revelou o perfil acadêmico/profissional dos respondentes que atuam em 33 cursos de CMP. A maior parte dos pesquisados concluiu o curso de doutorado realizado no Brasil há menos de dez anos, atuam exclusivamente no CMP como professores do quadro permanente há até cinco anos, estão orientando em média 3,5 dissertações e já participaram de bancas em CMP.

A parte qualitativa desta etapa identificou a formação dos mestres profissionais a partir das quatro dimensões micro processuais, revelando a presença e a importância destas para os processos de formação de mestres profissionais. Confirmou-se, então, que a aprendizagem experiencial não é apenas a perspectiva de aprendizagem presente em cada dimensão, mas é ela que fortalece os vínculos entre todas as dimensões micro processuais.

Para compreender as implicações de cada uma das oito dimensões propostas no processo de formação de mestres e identificar a importância de metodologias de ensino ativas CMP, correspondentes aos terceiro e quarto objetivos da pesquisa, foi realizada uma entrevista com oito coordenadores e/ou ex-coordenadores de CMP que possuem conceitos de avaliação 4 e/ou 5 de acordo com a avaliação trienal 2010-2012 da Capes. Para a realização desta etapa, os respondentes receberam antes da entrevista um descritor das oito dimensões, bem como uma figura que representava a proposição inicial do sistema de aprendizagem, tendo em vista que a entrevista os levaria a refletir sobre elas.

Com base nos resultados desta terceira etapa, foi possível refletir sobre os elementos constitutivos do sistema, o que levou à reflexão sobre as dimensões e possibilitou ajustes em sua configuração. Assim, ficaram caracterizadas cinco dimensões macro processuais: legal, social, política, econômica e legitimação; e quatro dimensões micro processuais: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos, experiências profissionais e

prática reflexiva. Ademais, constatou-se a existência de um ambiente institucional que envolve governo, cultura, região, órgãos de fomento e avaliação, dentre outros, que influenciam todas as dimensões e precisam ser observados por aqueles que conduzem os cursos de mestrado profissional. Assim, o sistema de aprendizagem composto por cinco dimensões macro e quatro dimensões micro processuais, balizado pela abordagem experiencial e influenciado por um ambiente institucional, foi apresentado no Capítulo 8 juntamente com os vínculos que emergiram entre elas e se configurou como a contribuição teórica desta tese.

Logo, gestores e professores de CMP podem realizar reflexões sobre o sistema de aprendizagem proposto e este poderá lhes auxiliar na elaboração de novos programas ou cursos de mestrado profissional ou mesmo auxiliar os já existentes a encontrarem sua diferenciação em relação ao CMA e ainda melhorar seu processo de formação a partir da reelaboração de seus currículos, da alteração nos processos de formação pela utilização mais eficaz das experiências profissionais e sociais dos alunos-profissionais, bem como do desenvolvimento da prática reflexiva. Estes aspectos revelam a contribuição prática desta tese e ainda apresentam uma contribuição para a Administração e Sociedade, uma vez que constitui-se em um estudo cuja intenção prioritária consiste em desenvolver conhecimentos de Administração voltados ao interesse social, contribuindo de forma efetiva para a área de concentração do Doutorado em Administração do PPGA/UFPB.

Os vínculos entre as dimensões suscitaram a proposição de caminhos a serem seguidos por cursos de CMP, chamados nesta tese de diretrizes, apresentadas no Capítulo 8, os quais foram ainda acompanhados de algumas ações que poderão contribuir para o fortalecimento da formação nessa modalidade. Esta formação é complexa, mas, a partir das ações recomendada com base nas dimensões propostas, e da aprendizagem experiencial como balizadora para a institucionalização de um processo de formação singular, o sistema de aprendizagem irá contribuir para a formação da identidade em CMP.

Assim, esta tese vai além do nível da compreensão de um fenômeno à medida que propõe um sistema de aprendizagem e indica caminhos para o seu desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa contribui para o desenvolvimento de novos conhecimentos envolvendo os cursos de mestrado profissional no Brasil. Assim, a partir desta tese, os agentes envolvidos na formação de mestres profissionais podem refletir sobre a importância do desenvolvimento de trabalhos mais tecnológicos, assim como estabelecer itinerários formativos de maneira mais instrumentalizada e capaz de contribuir para a formação da identidade dos cursos da modalidade.

## 9.2 REFLEXÕES DA PESQUISA E PARA ALÉM DA PESQUISA

Os cursos de mestrado profissional no Brasil foram criados para reduzir um déficit de profissionais com mestrado no país. Conforme discussão apresentada nas dimensões legal e econômica, tais cursos também foram criados com a prerrogativa de não gerar ônus para os cofres públicos do governo brasileiro. Assim, os CMP na área de Administração devem ser autofinanciáveis, o que ainda gera polêmicas ideológicas nas instituições públicas e preconceito com a qualidade do curso oferecido, conforme apresentado no Capítulo 7.

No entanto, a divisão em cursos de mestrado acadêmico e cursos de mestrado profissional foi uma escolha da Capes, aceita pela comunidade, que passou a oferecer as duas modalidades de curso. O Parecer 977/1965 (BRASIL, 1965), base da pós-graduação *stricto sensu* no país, afirma que são três os objetivos que justificam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados: a) formação de professorado competente que possa atender à demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e c) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. Assim, os CMA são reconhecidos pela formação de professores e pesquisadores e os CMP passaram a ser vistos como responsáveis pela formação de técnicos e trabalhadores intelectuais para os diversos setores econômicos.

Desta forma, o CMP tem a prerrogativa de aplicar conhecimentos à realidade organizacional. Porém, esses cursos têm conseguido atender à demanda da sociedade por profissionais mais qualificados? Têm conseguido oferecer soluções aos problemas organizacionais? O cumprimento do papel dos CMP fica comprometido pela dificuldade da área em aceitar uma condução mais prescritiva dos produtos gerados, o que os levaria a se aproximar da realidade das organizações, tendo em vista que estes cursos parecem ser o local propício para gerar um conhecimento aplicado, de cunho tecnológico, que possa sair do plano da compreensão e da análise e passar a um patamar de compreensão da própria realidade. Assim, os CMP precisam se preocupar com o tipo e com a qualidade do conhecimento que estão gerando a fim de cumprir com maestria o seu papel de prover soluções para os problemas de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, o que passa por uma formação adequada

do docente para, junto com os discentes, produzir trabalhos adequados aos objetivos estabelecidos.

No que tange ao retorno à sociedade, finalidade precípua dos cursos de mestrado profissional no Brasil, pelo menos dois aspectos merecem destaque. O primeiro é que os CMP ainda estão direcionados a captar uma demanda individual e não organizacional. São poucos os cursos que atendem demandas sociais e que são procurados pelas organizações em busca de formas de capacitar seus mestres, e este é um problema tanto das universidades públicas quanto das privadas. Geralmente, o edital do processo seletivo do CMP é aberto e as pessoas procuram-no individualmente, vindo a organização a reboque. A demanda da sociedade, a dimensão social, ainda não vem propriamente das organizações, mas dos indivíduos. Com algumas poucas exceções, no Brasil, esta é a realidade encontrada. Assim, a dimensão social ainda precisa vivenciar grandes transformações para que o CMP possa, de fato, atender a uma necessidade social, de organizações, e não apenas de indivíduos.

O segundo aspecto é que o contexto institucional brasileiro ainda é de uma universidade distante do mundo das empresas. O CMP consegue entregar respostas às perguntas que as organizações têm ou os alunos vêm com um grupo de perguntas e o CMP entrega um grupo de respostas? A dificuldade de aproximação da universidade com as empresas é preocupante, tendo em vista que essa é a vocação do mestrado profissional. Então, como conseguir estreitar essas relações? Como conseguir fazer mais, trazer mais sentido para as organizações? Como fazer com que as empresas, organizações, vejam a universidade e os cursos de mestrado profissional como um caminho para a resolução dos seus problemas mais complexos?

Nesse sentido, a compreensão do processo de relação entre as dimensões propostas e a identificação do ambiente institucional é o caminho para se ter um curso de pós-graduação legitimado. Para cursos de mestrado profissional, este trabalho serve como um guia de reflexão sobre o processo de aprendizagem, suas influências e interferências. Serve para pensar que o CMP não pode ser só prático, mas também não pode ser só teórico. Embora seja preciso fomentar uma integração da teoria com a prática para ser um curso de qualidade e que atenda ao seu propósito, no fundo, o CMP é bastante complexo, se for conduzido para atender todos os objetivos a que se propõe.

Assim, acredita-se que a institucionalização de um sistema de aprendizagem propõe a introdução de um conjunto de dispositivos, que poderiam contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem quando mediado pela abordagem experiencial, o que facilita a mobilização dos saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos no ambiente de aprendizagem,

das experiências sociais e profissionais já vivenciadas, por meio da prática reflexiva e de um ambiente institucional que considere os elementos políticos, governamentais, culturais, de agências de fomento e avaliação da formação de mestres na modalidade profissional. Além disso, tem potencial para impulsionar a utilização de estratégias de ensino e de posturas didáticas alinhadas a concepções pedagógicas/andragógicas conscientes.

Desta forma, espera-se com esta proposta contribuir para a elaboração de projetos de cursos na modalidade profissional, assim como auxiliar os professores a entenderem a dinâmica e a complexidade da aprendizagem de profissionais que devem ser preparados para promover inovação e transformação nos processos de ensino, pesquisa e de gestão, nas universidades e no mercado de forma particular e na sociedade de forma geral, pois o impacto da ação profissional traz contribuições para a competitividade do país e também gera bem-estar para a sociedade.

## 9.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esse trabalho objetivou propor um sistema de aprendizagem para CMP apoiado na abordagem experiencial. Nesse sentido, a proposição de algo, por si só, já gera uma limitação tanto de ordem teórica, que se buscou superar a partir de pesquisas exploratórias e de investigação em estudos correlatos, quanto de ordem empírica, tendo em vista que a ausência de trabalhos correlatos gerou a necessidade de construção desta proposição em diversas etapas. Porém, apesar disso, permanece limitada por não ter sido possível se obter as opiniões de todos os interessados, como alunos e egressos. As opiniões de outros atores poderiam revelar outros vínculos e até mesmo novas dimensões, além da identificação de outros elementos ou o preenchimento de lacunas que não tenham sido suficientemente exploradas nesse trabalho.

## 9.4 PESQUISAS FUTURAS

Este trabalho suscitou reflexões sobre o processo de aprendizagem em cursos de mestrado profissional à luz da abordagem experiencial da aprendizagem. Para tanto, foram delimitadas dimensões, que, após análise dos dados, chegaram ao número de nove.

Trabalhos futuros podem investigar cada uma das dimensões micro processuais propostas no sistema de forma vertical e aprofundada a partir de questões de pesquisa como: qual a contribuição do ambiente de aprendizagem na ação docente? Como o ambiente (físico,

psicológico, social e tecnológico) pode contribuir nas propostas pedagógicas dos cursos? Como a reflexão pode contribuir no processo de aprendizagem em CMP? Como os professores de CMP podem estimular a prática reflexiva dos mestrandos no ambiente de aprendizagem? Como as experiências sociais e profissionais dos alunos e professores podem contribuir para o desenvolvimento de competências? Qual o papel das experiências na aprendizagem de alunos de CMP? Como os saberes teóricos, metodológicos e tecnológicos podem ser fomentados? Os professores de CMP estão preparados para a difusão de saberes tecnológicos?

Encontrar respostas a estas questões irá conduzir os CMP a buscar itinerários formativos para docentes de maneira mais focada às necessidades específicas dos cursos, considerando o contexto regional em que estão inseridos, bem como colaborará para fortalecer os processos de formação de alunos, estimulando a criação de uma identidade forte.

Além disso, pesquisas sobre as dimensões macro processuais também podem ser desenvolvidas, inclusive com caráter mais histórico, podendo despertar questões: como são formadas as dimensões social e política em CMP? Quais as bases para legitimação da modalidade? Como é formada a dimensão econômica em CMP?

A identificação de outras dimensões que possam facilitar o delineamento da trajetória dos CMP em Administração e colaborar para a formação dos mestres profissionais nesta área a partir da visão de outros atores, como os alunos e egressos, também pode ser buscada. Ainda é possível promover a expansão do estudo a fim de ouvir as organizações que buscam ter seus quadros de colaboradores mais bem qualificados, podendo ser realizadas pesquisas com organizações que já possuem a experiência de ter mestres profissionais em seus quadros e com aquelas que ainda não possuem, com o propósito de tentar compreender o que elas buscam nesse tipo de curso. Assim, pode-se questionar: que mudanças o CMP produziu nos egressos? Que competências devem ser promovidas em um curso de mestrado profissional, na visão das organizações? Os resultados dessas investigações podem compelir os CMP de modo a cumprir seu objetivo de formar quadros de profissionais qualificados para atender as necessidades da sociedade de organizações.

Nesta tese, o ambiente institucional foi identificado como influenciador das dimensões micro e macro processuais. Assim, sugere-se a realização de pesquisas para analisar o ambiente institucional dos CMP de forma a identificar seus elementos, o que pode ser feito inclusive à luz da teoria institucional a partir de questões tais como: quais os elementos que compõem o ambiente institucional dos CMP? Pode a teoria institucional auxiliar no delineamento dos

elementos do ambiente institucional? Respostas a estas questões irão auxiliar na compreensão deste ambiente e de seus elementos de influência no contexto dos CMP.

Com o suporte das dimensões propostas neste trabalho, pode-se ainda realizar pesquisas de caráter quantitativo por meio da elaboração de uma escala e da delimitação de variáveis para cada dimensão proposta, podendo ser aplicadas com docentes e gestores de CMP, como também adaptadas com alunos e egressos de cursos de todo o país. Inclusive, a partir de uma pesquisa deste tipo, podem ser realizadas correlações entre as variáveis e a criação de um modelo a partir de equações estruturais que poderiam confirmar as dimensões e os vínculos propostos nesta tese por meio da pesquisa qualitativa.

Pesquisas experimentais com a adoção de métodos de ensino ativos também podem ser desenvolvidas para testar o grau de eficácia dessas metodologias com turmas de CMP e, desta forma, os cursos poderiam estruturar laboratórios de ensino que possam fomentar a formação de mestres profissionais, a exemplo do que é feito na UFPB no nível de graduação por meio do Observatório da Pesquisa e da Prática em Administração (SILVA; SANTOS, 2015; SILVA; SANTOS; BISPO, 2015).

Desta forma, esta pesquisa, que teve início há três anos quando a pesquisadora passou a se interessar pela formação profissional e encontrou nos cursos de mestrado profissional um locus propício para aprofundamento da temática, de modo a dar contribuição teórica, social e prática ao campo pesquisado, encerra-se em seus objetivos, como os ciclos da vida devem se encerrar. Contudo, a pesquisa desenvolvida tem caráter de "guarda-chuva" e servirá de base ao início de outro ciclo, em que a pesquisadora irá atuar a partir da autonomia que o curso de doutorado lhe proporcionou, desenvolvendo, assim, pesquisas balizadas pelas questões propostas, no contexto do grupo de pesquisa do qual participa, com o objetivo de contribuir para desnudar a trajetória dos cursos de mestrado profissional no Brasil e para sua legitimação, bem como para a formação dos mestres profissionais em Administração no Brasil.

**REFERÊNCIAS**

AGOPYAN, V.; LOBO, R. O futuro do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 4, n. 8, dez. 2007, p. 293-302

ALMEIDA, P. G. S. de A. **Questões dos alunos e estilos de aprendizagem:** um estudo com um público de Ciências no ensino universitário. 2007. 519p. Tese (Doutorado em Didática) - Universidade de Aveiro, 2007.

ALT, D. Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. **Learning Enviroments Research**, v.18. 2015, p. 47–67.

ANAKWE, U. P.; PUROHIT, Y. S. Using conflict-management surveys to extricate research out of the "Ivory Tower": an experiential learning exercise. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 3, June 2006, p. 501-524.

ANDRADE, C., D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 1, n. 2, nov. 2004, p. 81-96.

ANTONACOPOLOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change**, v. 14, n. 5, 2001, p. 435-451.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**. v. 14, n. 2, mar./abr. 2010, p. 310-332.

ARAÚJO, G. D. As implicações da utilização do método de caso para ensino na prática reflexiva de alunos de graduação em administração. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ARMSTRONG, S.J.; MAHMUD, A. Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge. **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 2, 2008, p. 189–208.

BANERJEE, S.; MORLEY, C. Professional doctorates in management: toward a practice-based approach to doctoral education. **Academy of Management Learning & Education**, 2013, v. 12, n. 2, p. 173–193.

BARBOSA, M. A. C.; SANTOS, J. M. L.; MATOS, F. R. N.; ALMEIDA, A. M. B. Nem só de debates epistemológicos vive o pesquisador em Administração: alguns apontamentos sobre disputas entre paradigmas e campo científico. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, artigo 9, dez. 2013, p. 647-651.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BAREHAM, J.; BOURNER, T.; STEVENS, G.R. The DBA: what is it for? **Career Development International**, v.5, 2000, p. 394-403.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 2, n. 4, jul. 2005, p. 124- 138.

BAUER: M. W. Análise do conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEARD, C. **The experiential learning toolkit**: blending practice with concepts. London: Kogan Page, 2010.

BEARD, C.; WILSON, J. P. Experiential learning: a handbook of best practice for educators and trainers. London: Kogan Page, 2006. 320p.

BISPO, A. C. K. A. A trajetória dos mestrados profissionais em administração no Brasil: uma abordagem dinâmica e multidimensional. In: Rio de Janeiro. ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro, 2014.

BITENCOURT, C. C. **Aprendizagem organizacional**: uma estratégia para mudança? In: BITENCOURT et al. (Org.). 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BOAD, D.; MILLER, N. **Working with experience**: animating learning. London: Routledge, 1996. 230 p.

BOGGS, J. G.; MICKEL, A. E.; HOLTOM, B. C. Experiential learning through interactive drama: an alternative to student role plays. **Journal of Management Education**, v. 31, No. n. 6, December 2007, p. 832-858.

BOURDIEU, P. **Le champ scientifique**. In : Actes de La Recherche en Sciences Sociales, v. 2, n. 2-3, jun. 1976, p. 88-104.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, A.; GASTALDO, E. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, Niterói (RJ), v. 24, n. 1, jul. 2012, p. 04-18.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Superior. Definição de cursos de pós-graduação. Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965. Relator: Newton Sucupira. 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Parecer n. 79, de 12 de março de 2002. Relator: Jacques Schwartzman. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.. Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. 1995. Disponível em: http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. 1998. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. Portaria n. 191, de 4 de outubro de 2011. 2011a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-191-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Define, para efeitos da avaliação, realizada pela CAPES, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes. Portaria n. 192, de 4 de outubro de 2011. 2011b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-191-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Portaria n. 193, de 4 de outubro de 2011. 2011c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-193-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fixa procedimentos para divulgação, envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação e início de funcionamento dos cursos novos de mestrado e doutorado. Portaria n. 194, de 4 de outubro de 2011. 2011d. Disponível em: http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Portaria-194-CAPES.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Define, para efeitos da avaliação, realizada pela CAPES, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes. Portaria n. 1, de 4 de janeiro de 2012. 2012. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-1_4-jan-2012.pdf. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assessoria de Imprensa. **Nova portaria corrige normas sobre mestrado profissional**, 30 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14851:nova-portaria-corrige-normas-sobre-mestrado-profissional&catid=217&Itemid=86. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 08 set. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009. 2009a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf. Acesso em: 26 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria n. 17, de 29 de dezembro de 2009. 2009b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRAZILEIRO, R. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais**: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. 2012. 325f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BROOKFIELD, S. D. Understanding and facilitating adult learning. Jossey-Bass: San Francisco, 1986.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**: edição revista e atualizada. São Paulo: FTD, 2000.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo**: Avaliação Trienal 2013. Brasília, DF: Capes/MEC, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Administra%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

CAULFIELD, J. **How to design and teach a hybrid course**: achieving student-centered learning through blended classroom, online and experiential activities. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing, 2011.

CEVALLOS, I. **O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores**: um desafio institucional. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003, p. 41-64.

CHISM, N. V. N. Challenging traditional assumptions and rethinking learning spaces. In: OBLINGER, D. G. (Org.). **Learning spaces**. Educause, 2006.

CLEGG, S.; KORNBERGER, M.; PITSIS, T. **Administração e organizações**: uma introdução à teoria e à prática. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CONGER, J. A. Can we really train leadership? **Strategy and Business**, issue 2**,** winter, 1996, p. 52-65.

_____. **Learning to lead**: the art of transforming managers into leaders. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design**: choose among five approaches. 3. ed., Thousand Oaks (California): Sage, 2013.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, 24, 1996, p. 36-48.

DE SORDI, J. O.; MEIRELES, M.; SANCHES, C. *Design science* aplicada às pesquisas em administração: reflexões a partir do recente histórico de publicações internacionais. **RAI – Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 8, n. 1, , jan./mar. 2011, p.10-36.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. IN: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 127-153.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Experiência e educação.** Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Título original: Experience and education, 1938.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem:** desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 15-38.

FARIA, J. H. A Epistemologia crítica e os momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 8., 2014, Gramado. **Anais**. Gramado, 2014.

FARIA, M.; FIGUEIREDO, K. F. Casos de ensino no Brasil: análise bibliométrica e orientações para autores. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 176-197, 2013.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. Index of learning styles questionnaire. North Carolina State University, 1991.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. Applications, reliability, and validity of the index of learning styles. **International Journal on Engineering Education**, v. 21, n. 1, 2005, p.103-112.

FELTES, H. P. M.; BALTAR, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 2, n. 4, jul. 2005, p. 72-78.

FENWICK, T. J. **Learning through experience**: troubling orthodoxies and intersecting questions. Florida: Krieger Publishing Company, 2003.

FISCHER, T. Documento - sobre maestria, profissionalização e artesanato intelectual. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 353-359, mar./abr. 2010a.

_____. Proposição sobre educação profissional em nível de pós-graduação para o PNPG 2011-2020. In: **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG/ Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. Brasília/DF, CAPES, 2010b.

_____. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 2, n. 4, jul. 2005, p. 24-29.

_____. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, abr./mai./jun., 2003.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

FOX, S. Debating management learning: I. **Management learning**, v. 25., n.1, p. 83-93, 1994.

FREEMAN, R. D., STUMPF, S. A. Learning style inventory: less than meets the eye. **Academy of Management Journal**, 5, 1980, p. 445-447.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A. Pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOLMAN, D.; PAVLICA, K.; THORPE, R. Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: the contribution of social constructionism and activity theory. **Management Learning,** v. 28, n. 2, 1997, p. 135–148.

HOPKINS, R. David Kolb's learning machine. Journal of Phenomenological Psychology, 24, 1993, p. 46-62.

IKEDA, A.A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.M.; E CAMPOMAR , A. A. O caso como estratégia de ensino na área de Administração. **Revista de Administração (RAUSP)**, São Paulo, v.41, n.2, abr./maio/jun. 2006, p.147-157,.

JARVIS, P. Learning from everyday life. **Human & Social Studies Research and Practice (HSSRP)**, v. I, n. 1, 2012, p. 1–20.

_____. **Towards a comprehensive theory of human learning:** lifelong learning and the learning society. v. 1. Routledge: 2006.

JIUSTO, S., DIBIASIO, D. Experiential learning environments: do they prepare our students to be self-directed, life-long learners? **Journal of Engineering Education,** jul. 2006, p. 195-204.

JOSHI, M. P.; DAVIS, E. B.; KATHURIA, R. Experiential learning process: exploring teaching and learning of strategic management framework through the winter survival exercise. **Journal of Management Education**, v. 29, n. 5, October 2005, p. 672-695.

KAYES, D. C. Experiential learning and its critics: preserving the role of experience in management education. **Academy of Management Learning and Education,** v. 1, n. 2, 2002, p. 137-149.

KENNEY J.; REID, M. **Training interventions**. London: IPM, 1986.

KISFALVI, V.; OLIVER, D. Creating and maintaining a safe space in experiential learning. **Journal of Management Education**, April 3, 2015, p.1–28

KLIMOSKI, R. The voice(s) of experience on experiential learning. **Academy of Management Learning & Education**, 2005, v. 4, n. 2, 2005, p.174–175.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. Cambridge: Adult Education, 1980.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R. A. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource management. 7. ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. **Handbook of management learning, education & development**, 2009, p. 42-68.

_____.; _____. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, 2005, v. 4, n. 2, p. 193–212.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

_____. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

_____. **Learning style inventory**. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct, 1976.

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

MAMEDE, W. O mestrado profissional brasileiro e o Mestrado em Saúde Pública Europeia: objetivos semelhantes por caminhos diferentes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 12, n. 27, abr. 2015, p. 147 – 169.

MARQUARDT, M.; LEONARD, H. S.; FREEDMAN, A. M.; HILL, C. C. **Action learning for developing leaders and organizations: principles, strategies and cases**. American Psychological Association, 2009.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997, p. 295-332.

MASCARENHAS, A.O.; ZAMBALDI, F.; MORAES, E. A. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 51, n. 3, 2011, p.265-279.

MATTOS, P. L. C. L. Pés de barro do texto "produtivista" na academia. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 52, n. 5, 2012, p. 566-573.

_____. "Os resultados desta pesquisa (qualitativa) não podem ser generalizados": pondo os pingos nos is de tal ressalva. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, Edição Especial, jul. 2011, p.450–468

MATTOS, P. L. M. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v.1, n. 2, 1997, p. 153-171.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design**: an interactive approach. 3. ed. USA: Sage, 2013.

McGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook**. New York: Routledge, 2004.

MELO, K. V. A. **Origem e institucionalização da pós-graduação stricto sensu profissional:** um estudo de casos. 2002. 242f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, jul. 2005, p. 105-123.

MENANDRO, P. R. M. Documentos e debates: réplica 2 - Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, mar./abr. 2010, p. 367-371

MENDES, C. M. A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus: revista digital**, n. 2, jan. 2009.

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

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning: linking theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 3. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

MERRIAM, S. B., BROCKETT, R.G. **The profession and practice of adult education**: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MEZIROW, J et al. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. Learning to think like an adult: core concepts of transformative learning. In: _____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, p. 3-33.

MIETTINEN, R. About the legacy of experiential learning. **Lifelong Learning in Europe**, v. 3, 1998, p. 165-171.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, 2012, p.621-626.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, Obrigado!** Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. São Paulo: Bookman, 2006.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning**: theory and practice. New York: Routledge Falmer, 2004.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, dez. 2008, p. 217-225.

OLIVEIRA, M. V. S. **Mestrado profissional em educação matemática: contribuições para a atuação do profissional professor na (da) educação básica**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2012.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. de S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v.13, n. 31, set./dez. 2011, p.190-209.

PATRUS, R., LIMA, M. C. A Formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **E&G – Revista Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, 2014.

PENGER, S.; ZNIDARSIC, J.; DIMOVSKI, V. Experiential learning and management education: empirical research and implications for practice in higher education in Slovenia. **International Journal of Management and Information Systems**, v. 5, n. 1, 2011.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça 2001. In: **Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre,** n. 17, p. 8-12, mai./jul. 2001.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, set-dez 1999, p. 5-21.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, 2007, p. 159-168.

PIRES, A. L. de O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais.: uma problemática educativa. **Sísifo**. - **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, 2007, p. 5-20.

PRADO, M. R. M. **A formação pós-graduada em ensino de ciências naturais e matemática de docentes do IFRN**: implicações na atuação docente. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

RADOVAN, M.; MAKOVEC, D. Adult learners' learning environment perceptions and satisfaction in formal education - case study of four east-european countries. **International Education Studies**; V. 8, N. 2; 2015.

RAELIN, J. A. **Work-Based Learning**: Bridging knowledge and action in the workplace. Jossey-Bass: San Francisco, 2008.

REYNOLDS, M. Wild frontiers reflections on experiential learning. **Management Learning**, v. 40, n. 4, 2009, p. 387-392.

_____. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education,** v. 23, n. 5, 1999, p. 537-553.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, v. 2, n. 4, jul. 2005, p. 8-15.

RIBEIRO; C. R. A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, dez. 2010, p. 433 - 450.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década.** Tradução de José Otavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGLIO, K. D.; LIGHT, G. Executive MBA programs: the development of the reflective executive. **Academy Management Learning an Education**, v. 8, n. 1, jun. 2009, p. 156-173.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 43, n. 2, abr./mai./jun./2003, p.55-63.

SADLER, P. Leadership and organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001, p. 415-427.

SAMBROOK., S; STEWART, J. Developing critical reflection in professional focused doctorates: a facilitator's perspective. **Journal of European Industrial Training**, v. 32, n. 5, 2008, p. 359-373.

SAMBROOK, S.; STEWART, J. Reflections on a professionally focused HDR qualification: the case of the DBA. In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON HRD RESEARCH AND PRACTICE ACROSS EUROPE, 8., 2007, Oxford. **Anais.** Oxford: University of Oxford, 2007.

SANTOS, G. T. **Aprendizagem experiencial**: um estudo com acadêmicos dos cursos de administração do estado da Paraíba. 2013.173f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SCHÄFER, E. D. A. Impacto do mestrado profissional em ensino de física da UFRGS na prática docente: um estudo de caso. 2013. 330f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS 2013.

SCHMITZ, L. C. **Abordagem experiencial no ensino de administração**: análise da efetividade na disciplina de gerenciamento de projetos. 2013. 250f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopólis, 2013.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Education the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 1, n. 1, jan./abr. 2006, p. 40-52.

SILVA, A. B. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 267-293.

_____. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B. ; LIMA, T.B. ; SONAGLIO, A.L.B. ; GODOI, C. K. . Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, 2012, p. 9-41.

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **E&G - Revista Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SILVA, A. B.; SANTOS; G. T.; BISPO, A. C. K. A. O uso de histórias em quadrinhos como estratégia de ensino na aprendizagem de alunos de administração. In: ENCONTRO DE

ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (EnEPQ), 5., 2015, Salvador. **Anais.** Salvador, 2015.

SILVA, M. D. S.; SANTOS, G. T. Relato das experiências vivenciadas no ambiente de aprendizagem projetado no Observatório de Pesquisa e Prática em Administração - OPPA . In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 5., 2015, Salvador. **Anais.** Salvador, 2015.

SILVA, P. C. **Contribuição do curso de mestrado profissional na trajetória dos seus egressos**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Controladoria Empresarial) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SPINK, P. A formação acadêmica e a ciência: ampliando o debate sobre o mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v.1, n.3, set./dez. 1997, p. 163-169.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, v.19, n. 54, 2005.

TAKAHASHI, A. R. W.; VERCHAI, J. K.; MONTENEGRO, L. M.; RESE, N. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **RAEP - Administração: Ensino e Pesquisa,** v. 11, n. 4, 2010, p. 551-578.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

USHER, R. Experience, pedagogy, and social practices. In: ILLERIS, K. **Contemporary theories of learning**. London: Routledge, 2009.

VARADARAJAN, P. R. Musings on relevance and rigor of scholarly research in marketing. **Academy of Marketing Science Journal**, v.31, n. 4, 2003, p. 368-376.

VASCONCELOS, C. F. Editorial: Relevância e rigor na academia. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 49, n.1, 2009.

VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. Réplica 1 – As dimensões e desafios do mestrado profissional. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, mar./abr. 2010, p. 360-366.

VINCE, R. Behind and beyond Kolb's learning cycle. **Journal of Management Education,** v. 22, n. 3, 1998, p. 304-319.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WHETTEN, D. A. O que constitui uma contribuição teórica? **Revista de Administração de Empresas - RAE**, jul./set. 2003, p.69-73.

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning**: five approaches that work. United Kingdom: Rowman e Littlefield Education, 2010.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PESQUISA EXPLORATÓRIA – ETAPA 1

1. Por que surgiram os mestrados profissionais?

2. O que diferencia um mestrado profissional de um mestrado acadêmico?

3. Quais as principais competências que um mestrado profissional deve desenvolver em seus egressos?

4. A Portaria normativa do MEC n. 17 de 2009 definiu alguns objetivos para o mestrado profissional. Esses objetivos estão sendo cumpridos? Se não, o que está faltando para isso?

5. Em 2009, algumas novas normas foram anunciadas pela CAPES, destacando-se as várias possibilidades de trabalhos de conclusão de curso. Você entende que o mestrado profissional tem valorizado esses outros tipos de trabalho de conclusão de curso?

6. Como o trabalho final de um MP pode diferenciar o aluno do MA?

7. Em relação ao corpo docente, a legislação permite professores que não possuam o título de doutor, mas que tenham também formação específica na área em que lecionarão ou com experiência profissional reconhecida. Como você enxerga esse aspecto? Na prática, esse professor (sem titulação) tem sido requerido? Tem atuado?

8. O MP tem validade nacional e concede ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico. O que você pensa a esse respeito?

9. A portaria normativa n. 7 de junho de 2009 afirma que os MP foram criados a fim de que “a formação deve visar à exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício de inovação, com a valorização da experiência profissional”. No entanto, os próprios processos seletivos realizados para os MP de Administração não valorizam a experiência profissional, raramente esta é uma exigência para ingresso no programa. Como você avalia isso?

10. Que ações de formação devem ser contempladas no desenvolvimento das competências dos mestrandos em um curso profissional?

11. Como deve ser a prática da pesquisa no mestrado profissional?

12. Como deve ser a prática do ensino no mestrado profissional?

13. Qual a relevância dos saberes teóricos em um mestrado profissional?

14. Qual a relevância dos saberes metodológicos em um mestrado profissional?

**APÊNDICE B**

## QUESTIONÁRIO DE QUESTÕES ABERTAS - ETAPA 2

### MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO:
Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da Abordagem Experiencial

Prezado(a) Professor(a)/Coordenador(a),

Solicitamos a sua colaboração na pesquisa que está sendo desenvolvida para elaboração de tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Um dos objetivos específicos da tese envolve a identificação do processo de formação de mestres a partir da percepção de professores e gestores de cursos de mestrado profissional em Administração.

Para viabilizar o alcance do objetivo, estamos realizando uma pesquisa exploratória com professores-coordenadores de cursos ou programas de Mestrado Profissional em Administração e gostaríamos de contar com a sua participação no estudo, respondendo o questionário disponível no link.

http://wrco.ccsa.ufpb.br/limesurvey/index.php?sid=51634&lang=pt-BR

Suas respostas às questões devem expressar a sua experiência no contexto do ensino e da pesquisa em Mestrados Profissionais.

**Agradecemos imensamente o seu apoio e colaboração** e nos colocamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos pelo e-mail kruta@terra.com.br

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo

**QUESTÕES:**

1. Ano de Conclusão do Doutorado:
2. Instituição onde realizou o curso de Doutorado:
3. Instituição em que atua atualmente como professor/coordenador de Curso de Mestrado Profissional
4. Número de Orientações de Mestrado Profissional Concluídas:
5 Indique o número aproximado de Participação em Bancas de Dissertação de Mestrado Profissional:
6. Há quanto tempo atua no Mestrado Profissional?
7. Atualmente, ministra aula exclusivamente no Mestrado Profissional?

**AMBIENTE DE APRENDIZAGEM**

8. Como o ambiente (físico, psicológico, social e tecnológico) contribui nos processos de aprendizagem nos cursos de mestrado profissional (CMP)?

**REFLEXÃO**

9. Como a reflexão pode contribuir no processo de aprendizagem em CMP?
10. Como os professores de CMP podem estimular a prática reflexiva dos mestrandos no ambiente de aprendizagem?

**EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS**

11. Como as experiências sociais e profissionais dos alunos de Mestrado Profissional contribuem para o desenvolvimento de competências?
12. Qual o papel das experiências profissionais e sociais na aprendizagem de alunos de CMP?

**SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

13. Qual a relevância dos saberes teóricos em um mestrado profissional? Entendem-se os saberes teóricos como o envolvimento de conhecimentos substantivos do campo de Administração, tanto conhecimentos gerais quanto específicos.
14. Qual a relevância dos saberes metodológicos em um mestrado profissional? Entendem-se os saberes metodológicos como campo de produção de conhecimento que orientam o pesquisador na definição de questões de pesquisa e na escolha de métodos de pesquisa, além dos procedimentos necessários para o planejamento de pesquisas quantitativas e qualitativas, e as estratégias para coleta e análise de material empírico.

## APÊNDICE C

# APRESENTAÇÃO DA ETAPA 3

Slide 1

PROPOSTA DE UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM À LUZ DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL:
Um estudo em Mestrados Profissionais na área de Administração

Doutoranda: Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo
Orientador: Anielson Barbosa da Silva

Slide 2

| DIMENSÕES MACRO | DIRETRIZES |
|---|---|
| **Dimensão Histórico-Legal** | Considera a influência de toda a legislação que envolve o MP e o regulamenta. |
| **Dimensão Sócio-Cultural** | Caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento à demandas da sociedade. |
| **Dimensão Política** | Apresenta a disputa no campo científico e a busca por legitimação neste. |
| **Dimensão Econômica** | Retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados. |

Slide 3

| DIMENSÕES MICRO | DIRETRIZES |
|---|---|
| **Ambiente de Aprendizagem** | É o local de interação dos participantes do processo de aprendizagem e o seu contexto, o qual é formado por elementos físicos, psicológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, históricos, biográficos e tecnológicos. |
| **Saberes Teóricos e Metodológicos** | Os saberes teóricos são considerados como conhecimentos substantivos do campo da administração, tanto gerais como específicos.<br>Os saberes metodológicos são relatados pela observação, interpretação, análise, antecipação, memorização e comunicação oral e escrita de conhecimentos que são considerados válidos em termos metodológicos. |
| **Experiências Profissionais e Sociais** | Os indivíduos podem se conectar com suas experiências passadas para promover novas aprendizagens e ainda ter novos *insights* a partir de suas vivências. |
| **Prática Reflexiva** | A partir dela é possível que ocorra a transformação do indivíduo a partir de suas experiências e dos processos de aprendizagem significativas. Esta prática reflexiva tem características: dinâmica, crítica, individual, mas, também coletiva. |

Slide 4

Proposta do Sistema de Aprendizagem baseado na Abordagem Experiencial

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CMP – CONCEITOS 4 e 5**

Nós propomos um sistema de aprendizagem apoiado na abordagem experiencial da aprendizagem. Este Sistema é composto por quatro dimensões macro contextuais e por quatro dimensões micro contextuais. O objetivo desta entrevista é verificar a coerência das dimensões propostas para os cursos de mestrado profissional em Administração.

APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES MACRO

A **Dimensão Histórico-Legal** considera a influência de toda a legislação que envolve o MP e o regulamenta.

A **Dimensão Sociocultural** caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento à demandas da sociedade.

A **Dimensão Política** apresenta a disputa e a busca por legitimação no campo científico.

A **Dimensão Econômica** retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados.

**QUESTÕES:**

**1 Essas dimensões macro propostas no Sistema podem afetar o ensino-aprendizagem em cursos de mestrado profissional na área de administração? Como?**

**2 Poderia citar exemplos de como estas dimensões afetam o curso que você coordena, especificamente?**

**3 Existem outras dimensões macro não retratadas no Sistema?**

**4 Das dimensões propostas, qual(is) a(s) que mais influencia(m) na formação de um mestre profissional?**

APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES MICRO

O **Ambiente de Aprendizagem** é o local de interação dos participantes do processo de aprendizagem e o seu contexto, o qual é formado por elementos físico, psicológico, social, político, econômico, cultural, histórico, biográfico e tecnológico

Os **Saberes Teóricos e Metodológicos**

Os **saberes teóricos** são considerados como conhecimentos substantivos do campo da administração, tanto gerais como específicos.

Os **saberes metodológicos** são relatados pela observação, interpretação, análise, antecipação, memorização e comunicação oral e escrita de conhecimentos que são considerados válidos em termos metodológicos.

A partir das **Experiências Profissionais e Sociais** os indivíduos podem se conectar com suas experiências passadas para promover novas aprendizagens e ainda ter novos *insights* a partir das vivências.

A partir da **Prática Reflexiva** é possível que ocorra a transformação do indivíduo a partir de suas experiências e dos processos de aprendizagem significativas. Esta prática reflexiva tem características: Dinâmica, Crítica, Individual, mas também coletiva.

**QUESTÕES:**

**5 Como os elementos das dimensões micro afetam o ensino-aprendizagem no curso de mestrado profissional que você coordena?**

**6 Poderia citar exemplos de como estas dimensões afetam o curso que você coordena, especificamente?**

**7 Existe alguma outra dimensão, além das abordadas anteriormente, que podem interferir no processo de aprendizagem em um curso de mestrado profissional e que poderia/deveria ser incluída no sistema de aprendizagem proposto?**

**8 Das dimensões propostas, qual(is) a(s) que mais influencia(m) na aprendizagem e na formação de um mestre profissional?**

**9 Como você avalia o papel da experiência na formação de um mestre profissional? A difusão de uma abordagem mais experiencial pode potencializar a aprendizagem de um mestre profissional?**

**10 Como a introdução de um sistema de aprendizagem experiencial, balizado pelas dimensões macro e micro, discutidas nessa entrevista, pode contribuir na formação de mestres na modalidade profissional no Brasil?**

**11 Que ações de ensino poderiam ser pensadas para difundir estas micro dimensões no curso de mestrado profissional?**