

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração

Mary Dayane Souza Silva

**IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE
MESTRES PROFISSIONAIS**

João Pessoa
2016



Mary Dayane S. Silva

IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE MESTRES PROFISSIONAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva.

João Pessoa

2016

S586i Silva, Mary Dayane S.
Implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais / Mary Dayane S. Silva.- João Pessoa, 2016.
135f. : il.
Orientador: Anielson Barbosa da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA
1. Administração - ensino. 2. Mestrado profissional.
3. Ambiente de aprendizagem. 4. Experiências. 5. Formação.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

Mary Dayane S. Silva

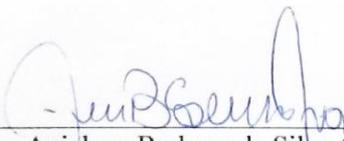
**IMPLICAÇÕES DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE
MESTRES PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

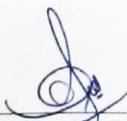
Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 25/02/2016

Banca examinadora:



Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba.



Prof. Drª. Ana Lúcia de Araújo L. Coelho (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba.

Prof. Dr. Rubens de Araújo Amaro (Examinador Externo)
Universidade Federal do Espírito Santo.

Dedico este trabalho a minha mãe, meu único amor verdadeiramente incondicional.

AGRADECIMENTOS

O caminho na busca profissional não é fácil, mas cada uma das experiências dessa caminhada abriu as portas para uma aprendizagem imensurável. Agradeço todos os dias a Deus pelas escolhas que fiz e por ter me dado foco, determinação e uma capacidade imensa de sonhar para correr atrás de tudo aquilo que desejo.

À minha mãe, pela paciência e compreensão por tantas ausências em momentos importantes de nossas vidas (fiz de tudo para não perder tantos assim) e, por mesmo sem compreender os motivos, nunca deixar de me apoiar.

À minha irmã Adriana, por ser minha base na hora das dúvidas (e não foram poucas), por acreditar que posso ir além, me motivando sempre, por não me deixar esquecer a razão de tudo e principalmente por seu amor e carinho contínuo.

À Luciana, por ser aquela amiga de todas as horas com quem posso contar e por sempre se fazer presente quando precisei conversar e desabafar (haja horas de telefone). Às amigas antigas sempre presentes e às novas que fiz durante o mestrado em especial Cida. E a Gabi, pelas conversas, parcerias, apoio, conselhos, puxões de orelha (se o UP! falasse...). Foi muito bom ter passado por todas essas experiências ao seu lado e, principalmente, pela oportunidade de ter sua amizade, um presente maravilhoso que aguardo no coração. À família OPPA, com os quais construí boa parte das minhas experiências durante o mestrado (e não foram poucas).

Ao prof. Dr. Anielson, que durante todo esse processo foi mais do que um professor, um orientador, foi um verdadeiro amigo (puxão de orelha também faz parte), me ensinando pelo exemplo como ser uma profissional competente, comprometida e responsável na formação do outro e, principalmente, por ter visto e acreditado no meu potencial (quando eu mesma duvidava), e por me dar a oportunidade de aprender com o melhor. Serei eternamente grata por toda confiança, conhecimento e consideração que você depositou em mim.

À Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia e ao prof. Dr. Rubens, pelo aceite em fazer parte dessa empreitada acadêmica e por suas contribuições significativas, sem as quais este trabalho estaria incompleto. E aos professores e funcionários do PPGA da UFPB, pelo conhecimento e atendimento nos momentos em que se fizeram necessários.

A todos os entrevistados, pela disposição e aceite em colaborar com este estudo, compartilhando suas experiências e percepções acerca do ambiente de aprendizagem do MP. E, por fim, ao CNPq, pelo apoio financeiro durante estes dois anos de formação no mestrado.

"Ter desafios é o que faz a vida interessante e superá-los é o que faz a vida ter sentido" (Joshua J. Marine).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar as implicações do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional (MP) em Administração. Para auxiliar a consecução do objetivo central, foram estabelecidos três objetivos específicos: (a) caracterizar o ambiente de aprendizagem vivenciado pelos egressos do Mestrado Profissional; (b) identificar as experiências vividas pelos egressos durante o MP no ambiente de aprendizagem; e, (c) identificar as implicações das dimensões do ambiente físico, psicológico, social e tecnológico de aprendizagem na formação de um mestre profissional em administração. Para viabilizar o alcance dos objetivos, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa, de caráter exploratório. A pesquisa foi desenvolvida com egressos do Mestrado Profissional em Administração, vinculados ao Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No total, participaram 11 ex-alunos de diferentes turmas que concluíram o curso até 2014. O roteiro foi dividido em cinco partes no intuito de contemplar cada dimensão do ambiente de aprendizagem. A análise dos dados partiu de uma análise compreensiva-interpretativa balizada pelas orientações de Silva (2006). Os resultados apontam para amplitude da interligação das dimensões que compõem o ambiente de aprendizagem, quais sejam: (a) Física: projeta condições adequadas no local para o desenvolvimento da aprendizagem que relacionem os conteúdos da sala de aula com a prática da gestão de modo a estruturar o contexto do aprendizado; (b) Psicológica: possibilita repensar a relação professor-aluno que venha a inibir o fomento de ações autodirecionadas por parte dos alunos, a partir do amadurecimento pessoal e emocional dessa relação; (c) Social: expande as várias experiências profissionais, a partir do desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais e sociais presentes no compartilhamento de experiências que ampliem o network; (d) Tecnológico: oportuniza o compartilhamento de informações, conhecimentos e experiências que permitam construir o aprendizado em tempo real, por meio da flexibilização trazida pelo uso de recursos tecnológicos no ensino. Além disso, observou-se que o inter-relacionamento entre cada dimensão do ambiente de aprendizagem no MP tornou possível uma visão aprofundada dessa relação, numa perspectiva constitutiva composta por oito elementos interconectados entre si, resultantes da correlação dos ambientes físicos, psicológico, social e tecnológico na aprendizagem. Tais elementos implicam diretamente na transformação do conhecimento desenvolvido durante a formação destes sujeitos. Os achados revelam ainda que cada dimensão do ambiente de aprendizagem do MP tem grande potencial transformativo de modo determinante no desenho do caminho a ser trilhado pelos alunos e de como as experiências vividas, a partir dessas dimensões do ambiente, têm grande responsabilidade pela forma como esses indivíduos conduzem seu aprendizado experiencialmente construído nesse universo.

Palavras-chaves: Ambiente de Aprendizagem; Mestrado Profissional; Experiências; Formação.

ABSTRACT

This study was aimed at analyzing the implications of the learning environment in the training of graduates of the Professional Master's in Business Administration. To help achieve the main objective, three specific objectives were established: (a) characterize the learning environment experienced by the Professional Master graduates; (b) identify the experiences of the graduates during the MP in the learning environment; and, (c) identify the dimensions of the implications of physical, psychological, social and technological learning environment in the formation of a professional master's degree in administration. To make the achievement of objectives, a survey was conducted of the qualitative type of exploratory nature. The research was conducted with the Professional Master in Business Administration graduates, linked to the Professional Master in Management In Organizations Learners (MPGOA) of the Federal University of Paraíba (UFPB). In total, participated 11 alumni from different classes who finished the course until 2014. The script was divided into five parts in order to cover every dimension of the learning environment. Analysis of the data came from a comprehensive-interpretative analysis buoyed by the guidelines of Silva (2006). The results indicate amplitude of the interconnection of the dimensions that make up the learning environment, namely: (a) Physical: design right conditions in place for the development of learning to relate the classroom content with the practice of so management structure the learning context; (b) Psychological: enables rethink the teacher-student relationship that may inhibit the development of self-directed actions by the students, from the personal and emotional maturity of this relationship; (c) Social: expands the various professional experiences, from the development of interpersonal and social relationships present in the sharing of experiences that expand the network; (d) Technology: provides an opportunity to share information, knowledge and experience that allow building learning in real time through the flexibility brought about by the use of technological resources in teaching. In addition, it was observed that the inter-relationship between each dimension of the learning environment in the MP made possible a thorough overview of this relationship, a constitutive perspective include eight elements interconnected with each other, resulting from the correlation of physical, psychological, social and technological learning. Such elements directly affect the transformation of knowledge developed during the formation of these subjects. The findings also reveal that each dimension of the MP's learning environment has great potential transformative crucially on the way design to be followed by students and how the experiences from these environmental dimensions, they have great responsibility for how these individuals conduct their experiential learning built this universe.

Keywords: Learning Environment; Professional Masters; Experiences; Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões da formação profissional	24
Quadro 2 - Elementos do contrato social	25
Quadro 3 - Características da aprendizagem formal, não formal e informal	29
Quadro 4 - Pontos a serem considerados no gerenciamento de um ambiente de aprendizagem	30
Quadro 5 - Características entre espaços de sala de aula e de ensino	35
Quadro 6 - Síntese das dimensões que integram o ambiente de aprendizagem.....	45
Quadro 7 - Evolução dos principais pontos da legislação sobre MPs.....	49
Quadro 8 - Roteiro a ser utilizado nas entrevistas.....	59
Quadro 9 - Síntese da dimensão ambiente físico e suas categorias	77
Quadro 10 - Síntese da dimensão ambiente psicológico e suas categorias	92
Quadro 11 - Síntese da dimensão ambiente social e suas categorias	103
Quadro 12 - Síntese da dimensão ambiente tecnológico e sua categoria.....	114
Quadro 13 - Implicações das dimensões do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Natureza multidimensional do ambiente de aprendizagem	33
Figura 2 - Caminho metodológico utilizado.....	55
Figura 3 - Síntese das fases a serem realizada no processo de análise dos dados	61
Figura 4 - Exemplificação da estruturação dos resultados durante o processo de análise dos dados.....	63
Figura 5 - Elementos constitutivos do ambiente de aprendizagem	115
Figura 6 - Composição multidimensional do ambiente de aprendizagem.....	124

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAINOR - Faculdade Independente do Nordeste

FGV- EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio

Vargas

MP - Mestrado Profissional

MPA - Mestrado Profissional em Administração

MPGOA - Mestrado Profissional em Organizações Aprendentes

NAC - Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento

ONG - Organizações Não-Governamentais

TCE-PB - Tribunal de Contas do Estado da Paraíba

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos.....	16
1.2 Justificativa do Estudo	16
1.3 Estrutura do Trabalho	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Ambiente de Formação Profissional	21
2.2 Caracterização do Ambiente	26
2.3 Dimensões do Ambiente de Aprendizagem	31
2.3.1 Dimensão Física	34
2.3.2 Dimensão Psicológica	37
2.3.3 Dimensão Social	39
2.3.4 Dimensão Tecnológica	41
2.3.5 Reflexões acerca da multidimensionalidade do ambiente de aprendizagem no processo de formação profissional	44
2.4 Mestrado Profissional	47
2.5 O papel da Aprendizagem Experiencial no Ambiente de Formação de um Mestre Profissional em Administração	51
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 Caracterização da Pesquisa	54
3.2 <i>Design</i> da Pesquisa	55
3.3 O contexto e os participantes da pesquisa	56
3.4 Processo de coleta dos dados.....	57
3.5 Processo de Análise dos Dados	60
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1 Ambiente Físico	64
4.1.1 Espaço físico do mestrado	65
4.1.2 Disposição circular do mobiliário em sala de aula	68
4.1.3 Incerteza do local na aprendizagem.....	71
4.1.4 Experiências do ambiente físico	73
4.1.5 Reflexões finais sobre o Ambiente “Físico” de Aprendizagem	75
4.2 Ambiente Psicológico.....	78
4.2.1 A relação professor-aluno.....	79

4.2.2 Aplicação do que é aprendido	84
4.2.3 Experiências do ambiente psicológico	87
4.2.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Psicológico” de Aprendizagem	90
4.3 Ambiente Social	92
4.3.1 Aprender com os outros, aprendendo com a experiência.....	94
4.3.2 Relações pessoais: criando laços sociais e interpessoais.....	96
4.3.3 Experiências do ambiente social	98
4.3.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Social” de Aprendizagem	102
4.4 Ambiente Tecnológico	104
4.4.1 Ambiente virtual como espaço de aprendizagem.....	105
4.4.2 Aprendendo a aprender virtualmente	108
4.4.3 Experiências do ambiente tecnológico	110
4.4.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Tecnológico”	113
4.5 Elementos constitutivos do Ambiente de Aprendizagem na Formação de um Mestre Profissional	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
5.1 Limitação e Recomendações para futuras pesquisas.....	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A - Definição dos Termos principais da Pesquisa	135
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de pós-graduação participam diretamente no desenvolvimento do país ao formar profissionais que atuam em diferentes áreas de conhecimento, seja em setores públicos e/ ou privados (NEPOMUCENO; COSTA; SHIMODA, 2010). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela validação e avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros, considera duas vertentes de cursos: a acadêmica, que tem por intuito formar professores e pesquisadores em cursos de mestrado e doutorado; e a profissional, que busca a capacitação de profissionais para o desempenho de atividades nas diversas áreas do conhecimento, por meio de estudos de técnicas, processos ou temáticas voltadas para o mercado de trabalho (CAPES, 2014; FISCHER, 2003).

Os cursos de mestrado profissionais (MP) foram previstos na regulamentação inicial da pós-graduação brasileira por meio do Parecer nº 977 de 1965, denominado de “Parecer Sucupira” pelo então Conselho Federal de Educação. De acordo com esse parecer, já existia uma orientação para a criação de cursos com viés mais profissional. Assim, os MPs foram criados institucionalmente para atender à demanda do mercado empresarial, com o objetivo de desenvolver estudos e técnicas diretamente voltadas para a aplicação no ambiente organizacional na intenção de formar profissionais com um alto nível de qualificação (BRASIL, 2009a).

A busca pelo rompimento do paradigma existente que cristalizava a dicotomia entre teoria e prática, em que os mestrados considerados acadêmicos estariam mais próximos da pesquisa básica, enquanto os profissionais estariam mais relacionados à pesquisa aplicada (PAIXÃO, 2012), direcionaram os MPs a discorrerem sobre os problemas das organizações, enquanto os acadêmicos se concentraria na discussão teórica da problemática, ou seja, teriam o intuito de refletir de modo geral envolvendo dimensões históricas, econômicas e sociais, diferentes dos MPs, que envolveriam cenários que precisam de decisões sistêmicas rápidas diante de incertezas reais (RUAS, 2003).

Apesar de serem cursos essencialmente diferentes, na prática, tanto o programa profissional quanto o acadêmico permitem o ingresso de seus integrantes na carreira docente e de pesquisador, pelo acesso ao doutorado, assim como a atuação em instituições de ensino e no ambiente profissional (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010), consentindo uma ação dupla entre o ensino e o exercício prático no campo organizacional.

Um ambiente composto por um contexto no qual a aprendizagem é construída e reconstruída em um processo contínuo, e pela formação de indivíduos mais qualificados

profissionalmente para a atuação prática, possibilita olhar para o curso de MP como uma fonte diferenciada de experiências sociais e de saberes profissionais que podem vir a contribuir a partir do interesse em conhecer a maneira como os indivíduos pensam, percebem e resolvem problemas junto ao contexto social. O interesse em conhecer o pensamento, a percepção e a resolução dos problemas junto ao meio social seja no ambiente do MP ou em qualquer outro contexto para Dewey (1971) devem considerar também suas experiências e vivências, e como essas se transformam durante o processo de construção do conhecimento, os quais podem refletir diretamente na sua atuação e formação profissional.

Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência ambiental resulte em aprendizagem. Esse aprender, sobretudo, demanda dos indivíduos um processo contínuo entre a ação e a reflexão, uma vez que os sujeitos são motivados pelos seus próprios objetivos pessoais e por interesses profissionais do contexto do qual fazem parte. Essa interdependência entre as características internas e de origem pessoal do ser aprendente, bem como das circunstâncias externas do ambiente e do contexto social, levam os indivíduos a construir novos conhecimentos por meio da experimentação, guiados por sua intenção pessoal, centrada na possibilidade de um aprendizado presente no ambiente (KOLB, 1984; SCHÖN, 2000).

Em espaços de ensino tradicionais, os alunos muitas vezes não têm a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem ativa, uma vez que apenas absorvem as informações que lhes são apresentadas passivamente (FENWICK, 2003), apesar de estarem inevitavelmente envolvidos em alguma forma de direcionamento de aprendizagem. Logo, deve-se exigir dos indivíduos um autodirecionamento capaz de levá-los a alcançar a chave para uma aprendizagem de sucesso que envolva tanto o seu ambiente escolar como o seu contexto profissional (LOYENS; GIJBELS, 2008).

Os indivíduos devem estar inseridos em um ambiente de aprendizagem que desenvolva um contexto educacional capaz de melhorar o seu processo de aprendizagem e que responda aos desafios profissionais e, ao fazê-lo, construa e transforme a compreensão do seu conhecimento e que não apenas os leve a adquirir e acumular informações (LOYENS; GIJBELS, 2008). Essa aprendizagem envolve corpo, mente, emoções, relações sociais experienciadas entre indivíduos e objetos, e ações desenvolvidas em seu ambiente. A construção desse conhecimento (FENWICK, 2003) vai além das características curriculares, uma vez que reflete sobre a natureza da aprendizagem, a estrutura do ambiente e o papel dos sujeitos no processo de formação e aprendizagem (HANNAFIN; LAND, 1997).

Um ambiente de aprendizagem centrado na formação profissional deve enfatizar os indivíduos como construtores do seu conhecimento, assim como a importância do contexto na

formação destes e a natureza essencial da experiência nessa aprendizagem. Elementos presentes no ambiente, a exemplo do medo, insegurança, motivação, uso de tecnologias, entre outros, de maneira explícita ou tácita refletem na forma como o conhecimento é construído ou reconstruído, e podem viabilizar ou estimular novas perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, busca-se colocar menos ênfase em aprendizagens automáticas e mais em favor da reflexão e do autodirecionamento, de modo a construir um conhecimento que transcenda um espaço físico, seja por meio de uma emoção, comportamento, experiência ou pelo uso de ferramentas tecnológicas, que podem redefinir a experiencição de uma tarefa antes executada, ao levar a uma reflexão sobre os costumes sociais e valores a respeito da natureza e do papel da educação na formação tanto social quanto profissional dos indivíduos. Tal reflexividade pode ser resultante das diferentes maneiras com que os indivíduos experienciam um fenômeno.

Tornar-se um mestre profissional envolve fundamentos sociais, emocionais, contextuais e, por vezes, tecnológicos, ao abranger elementos como: as emoções dos alunos, a idade, a motivação, a qualidade do aprendizado anterior, o clima psicológico, a classe social a qual o grupo pertence, o contexto externo ao da sala de aula, as experiências vividas, a conectividade tecnológica, entre outros, que influenciam a aprendizagem e o saber teórico-prático do exercício profissional (RADOVAN; MAKOVEC, 2015).

Logo, no intuito de estudar o ambiente de aprendizagem do mestrado profissional na formação de mestres a partir de dimensões física, social, psicológica (comportamental) e tecnológica, elegeu-se como contexto deste estudo o Mestrado Profissional em Organizações Aprendentes (MPGOA) situado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por integrar como elemento diferencial o uso de recursos tecnológicos em seu processo de ensino-aprendizagem, além de ter como foco o estudo dos processos de gestão e aprendizagem em organizações diversas e suas implicações no desenvolvimento social, humano e organizacional (BRENNAND; ISONI, 2014).

Tendo por base tal contexto e a visão do mestrado profissional como um ambiente de aprendizagem capaz de levar seus ingressantes a relacionar o saber teórico à atuação prática, tem-se a necessidade de compreender como as experiências vivenciadas nesse ambiente durante a formação como mestres vão ao encontro das experiências vivenciadas no âmbito profissional. E, para isso, faz-se necessário compreender o ambiente de aprendizagem na formação profissional dos egressos dessa modalidade de curso. Portanto, a escolha pelos egressos do MP como sujeitos de pesquisa pode se justificar pela junção entre o ambiente de

aprendizagem vivenciado durante o processo de formação profissional e a experientiação deste na vivência prática profissional após a finalização do curso.

Diante deste contexto, busca-se responder o seguinte questionamento: **Quais as implicações do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional em Administração?**

1.1 Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é analisar as implicações do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional em Administração.

Com a finalidade de responder o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o ambiente de aprendizagem vivenciado pelos egressos do Mestrado Profissional;
- ✓ Identificar as experiências vivenciadas pelos egressos durante o MP no Ambiente de Aprendizagem;
- ✓ Identificar as implicações das dimensões do ambiente físico, psicológico, social e tecnológico de aprendizagem na formação de um Mestre Profissional em Administração.

1.2 Justificativa do Estudo

O sistema nacional da pós-graduação prevaleceu hegemônico na formação de mestres e doutores durante muito tempo para a academia (BERTERO, 1998), desconsiderando a formação para o mercado do trabalho, não valorizando a pós-graduação como um espaço formativo de profissionais capacitados para a atuação na prática. Essa necessidade de formar profissionais voltados para o ambiente organizacional passou a ganhar espaço diante da carência do mercado por indivíduos mais qualificados, deficiência essa que passou a ser suprida por meio do fomento de cursos de Mestrados Profissionais.

Os indivíduos que ingressam nessa modalidade de curso são pessoas que buscam melhorar sua qualificação profissional, por meio de cursos específicos que possibilitem conciliar aula e trabalho (FISCHER, 2003). A qualificação como preparação para o mercado de trabalho deve envolver um processo de formação profissional, por meio de um percurso escolar e de experiências que permitam a inserção e manutenção no mercado (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). Assim, os egressos do MPs devem demonstrar o

domínio bem estruturado do objeto de estudo, possibilitando-lhes desenvolver possíveis propostas aplicadas à solução de problemas em seus contextos profissionais (CAPES, 2014).

No estudo realizado por Ruas (2003) com os egressos do curso de mestrado profissional em Administração, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os alunos ressaltaram quatro pontos como contribuições primordiais dessa modalidade de curso: (a) maior confiança e segurança na atuação em ambientes complexos e interdisciplinares; (b) formação de rede de relacionamento, por contemplar profissionais com carreiras estáveis, o que possibilitou uma visão de mundo mais heterogênea e complexa; (c) maior capacidade de análise dos cenários e situações em sua maioria de origem diferentes da real; e (c) resolução de problemas por utilizar um método de aprendizado mais sistemático.

A partir destas contribuições acerca do MP identificadas pelo autor, tem-se o interesse em estudar as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais, uma vez que a relevância deste estudo se insere numa temática sobre educação, formação de profissionais e sua valorização social enquanto integrante de uma sociedade que busca por indivíduos cada vez mais qualificados no desempenho das atividades organizacionais.

O mundo do trabalho demanda um processo de aprendizagem por meio da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades e comportamentos que ocorrem tanto pela educação formal quanto pela vivência de experiências ao longo do seu contexto de formação profissional e social. Dessa forma, o processo de aprendizagem influencia o ambiente de convívio dos sujeitos, suas formas de interação social e por vezes até mesmo seus resultados e desempenhos profissionais a partir das relações firmadas no ambiente durante sua formação no MP. Neste sentido, a aprendizagem, o ambiente, o conhecimento e as experiências parecem convergir do ponto de vista teórico como elementos influenciadores na vivência dos indivíduos e na sua capacidade de responder a situações complexas com as quais se deparam ao longo de suas vidas.

Essa discussão demanda a reflexão sobre três questões, segundo estudo realizado com gerentes por D' Amelio (2011): a primeira relaciona-se com a aquisição de competências, que poderá traduzir-se pela aquisição de conhecimento pelo indivíduo, seja por meio de curso acadêmico propriamente dito ou profissional; a segunda alicerça-se nas experiências presentes ou adquiridas mediante o reconhecimento, o aprendizado e a vivência no próprio ambiente em que atuam; e a última centra-se no contexto profissional, no qual se tem aspectos relacionados com o desenvolvimento, o desempenho e a atuação prática em si.

Os conhecimentos e desafios pessoais e profissionais dos indivíduos reportam não só para a importância das experiências e do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento dos sujeitos, mas também para o significado dessas experiências na capacidade do indivíduo em lidar com novas experiências e desafios do contexto em seu aprendizado.

A presente pesquisa também apresenta relevância pelas seguintes razões: em primeiro lugar, destina-se a empreender um projeto que visa analisar as implicações do ambiente de aprendizagem como um fenômeno de estudo, a partir das percepções dos egressos acerca do ambiente balizadas por suas experiências no mestrado profissional em Administração. O conhecimento das percepções do ambiente de aprendizagem e como estes fatores influenciam a aprendizagem dos sujeitos é importante tanto para os professores quanto para pesquisadores educacionais (SOEBARI; ALDRIDGE, 2015).

Em segundo lugar, o estudo adota como metodologia de pesquisa uma investigação qualitativa no intuito de explorar como um determinado grupo de indivíduos compreende o seu ambiente de aprendizagem como um fenômeno. Esse ponto torna-se significativo, uma vez que contribui com a literatura relacionada às percepções do ambiente, além de uma visão qualitativa por meio dos sujeitos em idade adulta sobre sua compreensão do ambiente de aprendizagem.

E, por fim, os estudos que abordam o tema ambiente de aprendizagem de adultos têm direcionado suas pesquisas para a validação de instrumentos de análise das atitudes e percepções dos indivíduos sobre o ambiente, o que tem levado ao uso frequente de abordagens quantitativas e a replicação de questionários em diferentes contextos (DAGHAN; AKKOYUNLU, 2012; RADOVAN; MAKOVEC, 2015).

A motivação para a realização desta pesquisa se fez presente por ser um tema vinculado à área da aprendizagem experiencial, temática de estudo do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC), grupo de pesquisa ao qual a autora deste trabalho está vinculada. Ademais, é motivada pelo desejo de estudar as peculiaridades experienciadas pelos sujeitos tanto em seu convívio educacional, social e profissional, como em seu ambiente de aprendizagem.

Em termos de contribuição científica, observa-se que, embora os cursos de mestrados profissionais evidenciem certo nível de consolidação na pós-graduação brasileira, e já venham sendo discutidos como tema de pesquisa, não se identificaram na literatura estudos que abordassem as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres desta modalidade de ensino.

Essa constatação só foi possível após a realização de uma revisão sistemática da literatura no banco de teses e portal de periódicos CAPES, não sendo estabelecido um corte temporal com objetivo de obter-se uma visão ampla a partir do campo de busca, a qual possibilitou retratar um panorama geral sobre estudos que explorassem as temáticas: “Ambiente de Aprendizagem”, “Mestrado Profissional”, “Professional Masters and Learning Environment”, no intuito de identificar trabalhos que apresentassem estudos sobre o ambiente de aprendizagem de mestres profissionais. Dentre os 18 registros encontrados no banco de teses e dos 126 registros do portal de periódico CAPES, nenhum sequer mencionou estudos sobre o ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais.

Além da contribuição teórica, pode-se destacar ainda sua contribuição prática e social, uma vez que se busca analisar o ambiente de aprendizagem, as experiências vivenciadas durante a formação profissional, assim como as diferentes concepções sobre ambiente de aprendizagem dos egressos do mestrado profissional em Administração, as quais podem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos nessa modalidade de ensino, e para melhorias na aprendizagem e formação profissional, resultando em indivíduos mais qualificados para as organizações e retorno em atuação prática para a sociedade.

1.3 Estrutura do Trabalho

Este estudo apresenta-se organizado em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, expõe-se a contextualização e a delimitação do tema, no intuito de conduzir o leitor a uma melhor compreensão do problema de pesquisa. Em seguida, são apresentados ainda na primeira seção os objetivos que nortearam o presente estudo, bem como os argumentos que justificam a realização da pesquisa.

O segundo capítulo aborda o referencial teórico, utilizando-se de um conjunto de autores cujas propostas teóricas contribuem para a compreensão das implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais, tendo a aprendizagem experiencial como eixo organizador de seu discurso e de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico realizado, por meio da descrição do delineamento da pesquisa, do instrumento utilizado, do contexto e sujeitos de pesquisa, além do processo de coleta dos relatos dos egressos entrevistados e da descrição do processo de análise utilizadas.

O quarto capítulo expõe os resultados e as discussões consequentes da análise compreensiva-interpretativa seguida das reflexões de cada dimensão que compõe o ambiente.

No processo de delimitação de categorias emergiram treze subseções: Espaço físico do mestrado; Disposição circular do mobiliário em sala de aula; Incerteza do local na aprendizagem; Experiências do ambiente físico; O papel do docente; Aplicação do que é aprendido; Experiências do ambiente psicológico; Aprender com os outros, aprendendo com a experiência; Relações pessoais: criando laços sociais e interpessoais; Experiências do ambiente social; Ambiente virtual como espaço de aprendizagem; Aprendendo a aprender virtualmente; Experiências do ambiente tecnológico. Além disso, apresenta-se uma visão reflexiva acerca do ambiente de aprendizagem abordado no final do capítulo.

E, por fim, no quinto capítulo são apresentadas as conclusões e as sugestões, destacando-se os aspectos mais importantes desta investigação e aqueles que podem abrir caminho para futuras abordagens. Posteriormente, apresentam-se as referências utilizadas nesta pesquisa seguidas dos apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta e discute os elementos que compõem as abordagens teóricas relacionadas à temática em estudo. A discussão gira em torno dos objetivos inicialmente delimitados. As ideias discutidas têm por base os seguintes assuntos: (a) o ambiente de formação profissional; (b) o ambiente de aprendizagem; e (c) os construtos que subsidiam o ambiente de formação de um mestre profissional, tendo como pano de fundo a aprendizagem experiencial, que é a base norteadora deste trabalho.

2.1 Ambiente de Formação Profissional

A economia demanda cada vez mais de um maior número de “trabalhadores do conhecimento” (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009), uma vez que o último século vem sendo marcado por características que atribuíram mudanças significativas ao mundo do trabalho, levantando dúvidas sobre a forma como a educação está organizada, em relação ao ensino e à aprendizagem dos sujeitos para torná-los capazes de lidar com o ambiente em que vivem e trabalham (KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004) e a emergência de uma nova sociedade, convencionalmente chamada de “sociedade do conhecimento”.

Os empregadores esperam que os funcionários tenham mais conhecimento, habilidades e que sejam intrinsecamente mais motivados do que eram duas décadas atrás (KUIJPERS; MEIJERS; GUNDY, 2011). Assim, a atividade produtiva passa a depender do conhecimento e o novo perfil profissional passa a relacionar empregabilidade à qualificação pessoal (SILVA; CUNHA, 2002).

As modificações do meio levam a uma maior necessidade de construção e transformação do conhecimento para o bom exercício da prática profissional. A aprendizagem passa a ser uma atividade central que, por vezes, ocorre nas salas de aula, ou em outros ambientes, podendo resultar das interações casuais entre os indivíduos (OBLINGER, 2006). Logo, esse processo de socialização profissional pode ocorrer formalmente por meio de programas de treinamentos e cursos de pós-graduação ou informalmente mediante contatos informais com colegas (BIEREMA, 2011).

Embora exista um desejo de desenvolvimento de um “novo aprendizado”, termo geralmente usado em referência a novos resultados de aprendizagem, novos tipos de processos de aprendizagem e novos métodos de ensino (KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004), deve-se considerar que esta perspectiva não é nova e tem por base três princípios de

aprendizagem: (a) aprender é uma atividade construtiva; (b) é uma atividade situada; e (c) é uma atividade social.

Essa visão da aprendizagem como uma atividade construtiva, situada e social já era refletida nas ideias de John Dewey no início do século XX, ao ressaltar que a educação deve proporcionar aos indivíduos oportunidades para trabalhar em atividades realistas e situadas, nas quais eles poderiam experimentar e resolver problemas reais (KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004).

No ambiente de formação profissional, a prática educativa está continuamente sujeita à necessidade de renovação, principalmente em razão da crescente prevalência da tecnologia, comunicação, mudanças sociais, globalização da educação e a busca por profissionais mais qualificados, o que sugere a necessidade de adequação dos objetivos educacionais e métodos de ensino à criação de ambientes de aprendizagem que envolvam os sujeitos na construção do conhecimento em contextos sociais do mundo real que reforcem simultaneamente a capacidade destes em regular sua própria aprendizagem (ALT, 2015; KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004). As práticas educativas e o acesso igual aos recursos nem sempre atravessam as fronteiras da cultura, o que pode efetivamente tornar o ensino e a aprendizagem cada vez mais desafiadora em um contexto global (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

O campo da educação de adultos está repleto de estudos sobre a forma de ensiná-los de uma maneira que realmente facilite a sua aprendizagem, de modo que atenda às suas próprias necessidades. Knowles, Holton e Swanson (2011), ao escreverem sobre a aprendizagem de adultos, discutem a importância de envolver os indivíduos no planejamento e na concepção de seu próprio processo de autoaprendizagem, por meio da ideia de autodirecionamento.

Essa perspectiva leva os indivíduos a conduzirem com discernimento a sua aprendizagem, tornando-se independentes nas suas escolhas e em seu aprendizado (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Muitos sujeitos favorecem uma aprendizagem ativa, participativa e experiencial refletida, por meio de estilos de aprendizagem singulares que são exibidos ao longo de suas vidas (OBLINGER, 2006).

Os adultos têm atitudes, constrangimentos e expectativas que diferem das de alguns anos atrás com relação ao crescimento profissional, ascensão de carreira, uso de novas tecnologias, entre outros, e, principalmente, sobre os tipos de espaços de aprendizagem que irão vivenciar. O papel do ensino passa por transformações para atender a esses anseios profissionais de se readaptarem a um ambiente tecnologicamente dinâmico e de

aprendizagens ativas, sociais e, sobretudo, experienciais (OBLINGER, 2006). Os empregadores procuram profissionais eficazes no ambiente de trabalho que sejam colaborativos, integradores e criativos na resolução de problemas (WEDAMAN, 2014).

Na medida em que educadores e instituições reconhecerem a existência de alguns elementos do ambiente de aprendizagem como um bom ensino, liberdade na aprendizagem, métodos de avaliação e ensino, carga de trabalho, características pessoais, intenções para com a aprendizagem, capacidade de autocontrole, orientação sobre os objetivos de aprendizagem, entre outros elementos que exercem influência significativa sobre as abordagens de aprendizagem (DART et al., 1999), estarão mais preparados para desenvolver programas educacionais que reconstruam as condições ambientais que os adultos enquanto profissionais irão vivenciar frente ao mercado de trabalho.

Muitos programas de formação profissional têm ajustado seus currículos para modelar os tipos de atividades e circunstâncias que os sujeitos estarão propensos a experimentar no ambiente de trabalho (WEDAMAN, 2014). Esse olhar voltado para o ambiente torna-se vital para garantir que todos os sujeitos sejam capazes de se envolver em uma aprendizagem mais significativa, independente das situações profissionais (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009).

No campo empresarial, a formação profissional se aproxima mais do conceito de treinamento e desenvolvimento, uma vez que busca como estratégia operacional o incremento da qualidade e da produtividade de seus trabalhadores (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). Embora os ambientes de formação e de desenvolvimento profissional estejam frequentemente se sobrepondo, estes são distintos entre si em conteúdo, métodos de ensino e organização. No primeiro busca-se fomentar habilidades analíticas e críticas em disciplinas relevantes para a gestão capazes de produzir conhecimento e *insights*. Enquanto que, no segundo, tende-se a desenvolver o conhecimento pessoal, repertórios e habilidades de gerenciar situações reais de trabalho, a exemplo de conflitos e situações de *stress* no trabalho (FOX, 1997).

Tanto a formação quanto o desenvolvimento profissional demandam um ambiente de vivência prático, no qual o papel da educação é preparar os sujeitos para uma carreira de gestão que tenha por base suas experiências e reflexão, as quais podem transformar o espaço de sala de aula em um ambiente de aprendizagem, mesmo com o uso de métodos tradicionais (FOX, 1997; MINTZBERG, 2006). E, dessa forma, contribui no desenvolvimento profissional por meio da reestruturação de carreira e na demanda por profissionais na prática mais qualificados para os ambientes organizacionais (FOX, 1997).

Como descrito, a formação profissional não pode ser estudada como se tivesse um conceito delimitado e único, uma vez que apresenta um caráter multifacetado, por envolver uma dimensão mais restrita e operacional de preparação para o trabalho como um subproduto do sistema educacional e outra mais ampla, por assumir um *status* teórico mais relevante, com maior densidade política e social da formação profissional (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). O Quadro 1 apresenta alguns pontos das duas dimensões.

Quadro 1 - Dimensões da Formação Profissional

Dimensão restritiva	Dimensão ampla
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão mais operacional de preparação para o trabalho. • Mais conhecida e difundida. • FP como subproduto do sistema educacional. • Adequação das pessoas às necessidades das empresas. • Antídoto para o desemprego. • Instrução e adestramento de mão de obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui <i>status</i> teórico mais relevante: maior densidade política e social. • Integra o debate da relação educação-trabalho. • Questiona o papel condicionante da escola. • Questiona o trabalho (princípio educativo e libertador x fator de alienação produtivista). • Busca a recuperação da positividade do trabalho.

Fonte: Adaptado de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006).

Naturalmente, a dimensão ampla na formação profissional ainda se encontra em fase embrionária no Brasil, apesar de o processo de formação dos gestores brasileiros ter sido baseado nos modelos estrangeiros de ensino. Entende-se que esse processo também está sendo desenvolvido no Brasil, embora em ritmo menor do que nos países em desenvolvimento (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Nos países em desenvolvimento, a formação profissional é um aspecto diretamente relacionado com as mudanças no antigo contrato social estabelecido entre organizações e seus colaboradores, no qual as exigências de trabalho eram voltadas para habilidade, educação, lealdade e compromisso. Em troca, as empresas proporcionavam salários, benefícios, promoções e treinamento. Mas as mudanças constantes no ambiente levaram à ruptura deste contrato, uma vez que as carreiras não se movimentam mais verticalmente, mas sim horizontalmente. O sucesso da organização passa a ser vinculado ao sucesso de seus integrantes (DAFT, 2007). O Quadro 2 lista alguns dos elementos desse novo contrato social.

Quadro 2 - Elementos do contrato social

Contrato Novo		Contrato Antigo
Empregado	<ul style="list-style-type: none"> • Empregabilidade e responsabilidade pessoal. • Parceiro nas melhorias comerciais. • Aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança no emprego. • Uma engrenagem na máquina. • Conhecimento.
Empregador	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado contínuo, movimentação lateral na carreira, compreensão de incentivos. • Oportunidades de desenvolvimento criativo. • Tarefas desafiadoras. • Informações e recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote de compensação tradicional. • Programas de treinamento padrão. • Empregos rotineiros. • Informações limitadas.

Fonte: Adaptado de Daft (2007).

O novo contrato passa a ter fundamento no conceito de empregabilidade, ao invés da garantia de um emprego para o resto da vida. A aprendizagem contínua passa ser um ponto importante, assim como tarefas desafiadoras e compreensão de incentivos. Os indivíduos passam a administrar suas próprias carreiras, a serem coprodutores do seu ambiente de aprendizagem e responsáveis por todas as alterações necessárias (ROTH, 2000). Em contrapartida, as organizações investem no treinamento criativo e no desenvolvimento de oportunidades para que as pessoas sejam mais empregáveis quando for necessário (DAFT, 2007).

Nesse contexto, aprender torna-se uma questão de aplicar o que é aprendido. O conhecimento em si é estritamente definido para se encaixar em uma situação pré-definida, para tornar-se melhor adaptado e adaptável às necessidades percebidas pela organização, por meio da demanda por indivíduos mais empregáveis (USHER, 2009).

A carreira não deve ser entendida como um caminho rígido, mas sim como uma sequência de posições e de trabalhos realizados pelos sujeitos, por meio da qual se busca articular e conciliar o desenvolvimento pessoal de se aperfeiçoar, de inserção ou manutenção no mercado de trabalho com a necessidade organizacional da empresa por colaboradores cada vez mais capacitados para atuar em ambientes dinâmicos (DUTRA, 2001).

Um ambiente orientado à carreira é um meio que estimula o desenvolvimento e a aplicação de competências de carreiras. Kuijpers e Scheerens (2006) e Kuijpers, Schyns e Scheerens (2006) identificaram cinco competências de carreira distintas: (a) capacidade de reflexão: envolve a observação das capacidades que são importantes para a carreira; (b) motivação reflexiva: observa desejos e valores que são importantes para a própria carreira; (c) exploração de trabalho: pesquisa as possibilidades de trabalho junto ao contexto; (d) direcionamento de carreira: relaciona as tomadas de decisão e ações que permitam conciliar o

trabalho e a aprendizagem com suas motivações no trabalho; e (e) *network*: busca a construção e a manutenção de contatos com foco no desenvolvimento da carreira.

Tal ambiente de aprendizagem difere em alguns pontos de um local de aprendizagem tradicional, pois não foca principalmente na transferência de informação, mas na obtenção de experiências de trabalho reais; o diálogo não é baseado em um monólogo, mas na interação entre professor e aluno; o foco é na orientação continuada e não na intervenção em certos momentos da tomada de decisão determinados; não considera só a cognição, mas também as emoções; e centra-se na criação de mais opções e na promoção da participação mútua (KUIJPERS; MEIJERS; GUNDY, 2011).

A tentativa de fazer esse ambiente eficaz é uma tarefa complexa. Ele exige que educadores de profissionais adultos não olhem somente para os espaços físicos nos quais a aprendizagem tem lugar, mas também para atitudes, percepções e crenças que eles e os alunos, ao participarem, podem trazer para o ambiente educacional (FRASER, 2002; HIEMSTRA, 1991). Essa relação inclui ainda um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, entendimentos e normas que são compartilhadas culturalmente e exercem influências sobre comportamentos, ações, decisões e a forma como indivíduos conduzem sua atuação social e profissional (DAFT, 2007).

Assim, surge a necessidade de definir um ambiente de aprendizagem que faça sentido junto ao processo de construção social e formação profissional, a partir da caracterização desse contexto e dos elementos que influenciam essa relação.

2.2 Caracterização do Ambiente

Existe pouco consenso sobre o que constitui um ambiente de aprendizagem, que tipos de limites podem ou devem ser estabelecidos, quais são os elementos-chave e como ele interage, o que pode ser resultado da complexidade envolvida no ensino e na aprendizagem diária (DAY, 2009). O termo ambiente de aprendizagem não é novo, e isso faz englobar significados e definições nas mais diversas situações e contextos. Abrange recursos de aprendizagem e tecnologias, meios de ensino, modos de aprendizagem, e conexões com contextos sociais e globais, incluindo ainda dimensões comportamentais e culturais humanas, além do papel fundamental da emoção no aprendizado (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009). Logo, sua compreensão enquanto conceito envolve pesquisas que variam da perspectiva metodológica educacional, psicológica, para a mais sociológica ou antropológica (RADOVAN; MAKOVEC, 2015).

O campo de desenvolvimento tem sido moldado por vários pesquisadores de relevante influência nos últimos anos, que contribuíram com o incremento de pesquisas e estudos sobre a temática (WOLF; FRASER, 2008). Tais estudos partiram inicialmente da visão de que o comportamento é resultado da interação entre indivíduo e o seu ambiente (LEWIN, 1936), ideia posteriormente ampliada ao se considerar os efeitos adicionais dentro do sistema, uma vez que o comportamento também é afetado internamente por elementos característicos da personalidade e externamente pelo próprio meio ambiente (MURRAY, 1938).

Diversos estudos foram realizados para examinar a influência que o ambiente teria, por exemplo, sobre a fixação de metas (MAEHR; MIDGLEY, 1991), estratégias de ensino (VARUGHESE; FEHRING, 2009), características de aprendizagem em grupos, classes e ambientes escolares (PERRY; VAN de KAMP, 2000; SHERA, 2014) e aprendizagem em ambientes virtuais (DAGHAN; AKKOYUNLU, 2012). Por outro lado, não existem muitos estudos transculturais que tentaram comparar as diferentes percepções dos ambientes de aprendizagem e suas influências sobre a satisfação na educação (RADOVAN; MAKOVEC, 2015). E os que existiam apresentavam certa limitação por abordar, principalmente, as diferenças entre os alunos, educação on-line e tradicional e, sobretudo, por buscarem validar diferentes instrumentos de mensuração do ambiente de aprendizagem (DAGHAN; AKKOYUNLU, 2012; DORMAN, 2002; WOLF; FRASER, 2008).

Essa diversificação de estudos durante os últimos anos sobre o ambiente de aprendizagem levou o campo a sofrer um notável crescimento, que possibilitou pôr a disposição uma variedade de questionários válidos e aplicáveis amplamente no intuito de realizar avaliações das percepções dos alunos de seu ambiente de aprendizagem em sala de aula (WOLF; FRASER, 2008). Alguns estudos que foram desenvolvidos revelaram uma correlação consistente entre o ambiente de sala de aula e os resultados cognitivos e afetivos dos alunos (FRASER; FISHER, 1982). O ambiente passou a ser, de alguma forma, determinado pela percepção dos indivíduos que agem sobre ele, a qual estaria intimamente relacionada com o seu resultado de aprendizagem (RADOVAN; MAKOVEC, 2015; WOLF; FRASER, 2008).

Em relação à sua influência em contextos de educação de adultos, existe uma conexão desse conceito com as condições psicológicas, sociais e culturais que envolvem os sujeitos. Tais elementos compõem um ambiente de aprendizagem, o qual pode ser definido como sendo a resultante de todos os ambientes físicos, condições psicológicas, emocionais e

extensões sociais e culturais que afetam o crescimento e o desenvolvimento de um adulto envolvido em um contexto (HIEMSTRA, 1991; RADOVAN; MAKOVEC, 2015).

Ao se considerar essa gama de oportunidades de aprendizagem na idade adulta, tem-se alguns elementos que necessitam ser discutidos: (a) o ambiente de aprendizagem formal, representado principalmente por instituições formais; (b) o ambiente não-formal, que tem por base as comunidades de aprendizes; e (c) a natureza mais informal e autodirigida da aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Historicamente, a educação formal era voltada preferencialmente para a formação de crianças. Tal percepção vem se modificando nos últimos anos no intuito de focar um público mais adulto e não apenas indivíduos em idade tradicional de escolaridade (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Esse tipo de aprendizagem formal caracteriza-se por ser altamente institucionalizado, burocrático e formalmente reconhecido por meio de diplomas e certificados de conclusão. Para as autoras, a definição de educação formal de adultos esta relacionada a um ambiente físico de sala de aula, no qual os alunos encontram-se sentados e um instrutor utiliza-se de variados recursos de aprendizagem que vão desde palestras formais até interações com o grupo.

A aprendizagem não-formal tem sido usualmente relacionada à descrição de oportunidades de aprendizagem organizadas fora do contexto formal e tem como característica a brevidade. Logo, tendem a ser de curto prazo e voluntárias, são geralmente locais e fundamentadas nas práticas da comunidade, tais como programas oferecidos por museus, bibliotecas e organizações cívicas. Esse tipo de formação requer pouco ou nenhum pré-requisito, uma vez que não conduz necessariamente a certificações (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; PIRES, 2007).

Cabe acrescentar que a educação não-formal também pode ser vista como um complemento à educação formal, ao associar-se a programas de desenvolvimento e de treinamentos destinados à melhoria das condições de vida dos adultos. Estes programas são geralmente patrocinados por agências não governamentais (ONGs) ou voluntárias de caráter privado (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

O terceiro tipo de aprendizagem na idade adulta a ser considerado é o informal, decorrente do aprender espontâneo, não estruturado, vivenciado em locais de trabalho, bibliotecas, museus, supermercados, dentre outros, que resultam de situações mais amplas e, frequentemente, não reconhecidas (D'AMELIO, 2011; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; PIRES, 2007).

A aprendizagem informal procura envolver três elementos: a autoaprendizagem, a aprendizagem incidental e a aprendizagem de socialização, diferentes entre si em termos de intencionalidade e consciência no momento da experiência, sendo a forma autodirigida a mais estudada e visível das três (D'AMELIO, 2011; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). A caracterização de cada tipo de aprendizagem é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Características da aprendizagem formal, não formal e informal

Tipo de Aprendizagem	Características		
Formal	É institucionalizada, burocrática, estruturada. O controle da aprendizagem está primordialmente nas mãos do aprendiz.		
Não-formal	É voluntária. Ocorre localmente e com base na comunidade. Tem pouco ou nenhum requisito técnico de formação. Não oferece graus e diplomas oficiais.		
Informal	É experimental, prática, não-institucional, espontânea, e surge no cotidiano. Ocorre fora dos currículos que constituem programas educacionais e pode ser ou não planejada. Também pode acontecer de uma experiência formalmente estruturada. A aprendizagem informal pode ser classificada em autoaprendizagem, incidental ou socialização.		
	Autoaprendizagem	Incidental	Socialização
	É intencional e consciente. É uma questão pessoal e supõe um considerável grau de iniciativa, perseverança e autodisciplina.	Não- intencional e nem consciente. Surge ao acaso e no cotidiano e envolve pouca ou nenhuma reflexão.	Não é intencional e nem consciente. Refere-se à internalização de valores, atitudes e comportamentos que ocorrem durante atividades rotineiras.

Fonte: Elaborada a partir de D'Amelio, 2011; Merriam; Caffarella e Baumgartner, 2007; Pires, 2007.

A experiência é um ponto chave no processo de aprender, por constituir a base da reflexão, problematização e formulação de conceitos, assim como por colaborar para a formação em termos pessoal e identitário dos sujeitos. Ao configurar-se como um ponto imprescindível para a realização de aprendizagens futuras, apesar da necessidade de autodirecionamento, está sempre em choque com as formas tradicionais de aprendizagem, nas quais se desconsideram as aprendizagens anteriores e o adulto é visto como dependente do contexto (PIRES, 2007).

Um olhar à luz do contexto mais amplo da aprendizagem e seu acontecimento em muitos lugares, em diferentes níveis, leva a uma reflexão sobre como sujeitos em idade adulta pensam sobre suas experiências enquanto aprendizes e como maximizam o valor destas frente à compreensão e ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, os quais têm um

impacto significativamente positivo e claro sobre o sucesso dos indivíduos, de sua aprendizagem e da eficácia da sua educação (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009). Esse esforço direcionado para a compreensão de como adultos respondem às mudanças nos fatores que compõem o ambiente de aprendizagem, a exemplo da interação com os diferentes tipos de professores, funcionários, estudantes, cultura, entre outros, possibilita aprofundar e maximizar o seu aprendizado (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009).

O sujeito em idade adulta, ao se envolver no processo de aprendizagem, procura ter a ciência de que também está inserido em contextos que podem ser benéficos na criação de um ambiente de aprendizagem no qual se consideram os sentimentos, as interações individuais e se oferece ajuda quando necessário. O ambiente de aprendizagem em salas de aula leva a reflexão dessas características não só por facilitar a adoção de abordagens de aprendizagem, mas também por proporcionar aos alunos o aprimoramento de seus conceitos de autoaprendizagem (DART et al., 1999).

Existem alguns aspectos do ambiente de aprendizagem encontrados na literatura que podem influenciar o desempenho dos sujeitos em idade adulta e estimular novas formas de aprender: (a) o contexto físico em que a aprendizagem e o ensino ocorrem; (b) a divisão dos papéis entre professor e aluno; (c) os papéis dos alunos em relação uns aos outros; (d) os objetivos de aprendizagem; (e) o método do professor de ensino; (f) as tarefas a serem realizadas pelos alunos; e (g) os materiais utilizados e os papéis que desempenham (KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004).

Os educadores procuram criar ambientes de aprendizagem que (a) reflitam a diversidade dos presentes na atividade de aprendizagem, bem como no currículo e no estilo andragógico de aprender; (b) atendam à diversidade dos contextos institucionais, assim como os mais amplos e imediatos no qual os participantes trabalham e vivem; e (c) reflitam de alguma forma as necessidades de mudança de uma sociedade cada vez mais diversificada (TISDELL, 1995). Para a autora, existem ainda alguns pontos que necessitam ser considerados no gerenciamento de um ambiente de aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Pontos a serem considerados no gerenciamento de um ambiente de aprendizagem

Características	
Integrar	Conhecimento afetivo e experiencial com conceitos teóricos.
Prestar	Atenção às relações de poder inerentes à produção do conhecimento.
Estar	Consciente de que os participantes estão posicionados de forma diferente em relação uns aos outros e ao conhecimento a ser adquirido. Ciente das maneiras em que o comportamento inconsciente contribui para as relações de poder desiguais, desafiadoras ou de reprodução.

Reconhecer	A disparidade de poder entre professor, facilitador e alunos.
Identificar	Todas as partes interessadas e sua posicionalidade no programa individual.
Considerar	Se os níveis de inclusão e do contexto envolvidos na atividade educacional foram analisados. Como as escolhas curriculares implícitas ou explícitas contribuem para a atividade educacional.
Adotar	O uso de estratégias de ensino emancipatórias.
Construir	Uma comunidade baseada tanto na abertura como no rigor intelectual para a criação de uma sala de aula democrática.

Fonte: Adaptado de Tisdell (1995).

Os adultos necessitam experimentar oportunidades que fomentem experiências que os levem a participar ativamente na construção de significados ao garantir que estes saibam, compreendam e assim possam aplicar, em contextos adequados, estratégias que facilitem a resolução de problemas de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem precisa ser solidário, atencioso, flexível e interativo, ao permitir uma aprendizagem ativa e apropriada aos processos de aprendizagem (DART et al., 1999).

Assim, a maneira como os sujeitos percebem o ambiente de aprendizagem pode influenciar seus julgamentos pessoais, sua auto-eficácia e a crença em suas capacidades, as quais podem determinar seu nível de motivação para a aprendizagem, bem como para suas realizações acadêmicas e profissionais (HAWELL et al., 2001). Dessa forma, faz-se necessário o conhecimento sobre as dimensões que envolvem o ambiente, de modo a compreender as características que podem afetar os indivíduos emocionalmente, com consequências cognitivas e comportamentais na relação com o ambiente de aprendizagem (GRAETZ, 2006).

2.3 Dimensões do Ambiente de Aprendizagem

Nos últimos anos, as mudanças sociais e culturais, o avanço das tecnologias de comunicação e informação, o uso de recursos disponibilizados pela internet em contextos educacionais, entre outros (DAGHAN; AKKOYUNLU, 2012; KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011), fazem parte do contexto da formação e da atuação profissional. Essa dinamicidade do ambiente tem induzido há algum tempo a busca pela compreensão de como os processos de aprendizagem são afetados por características pessoais, fatores sociais externos, e como os significados são construídos a partir da interação entre conhecimento e situações sociais existentes no ambiente (HAWELL et al., 2001).

O termo “contexto de aprendizagem” ou “ambientes de aprendizagem”, até duas décadas atrás não aparecia na literatura educacional dominante (RADOVAN; MAKOVEC, 2015). O termo tem sido usado livremente no discurso educacional por causa do uso

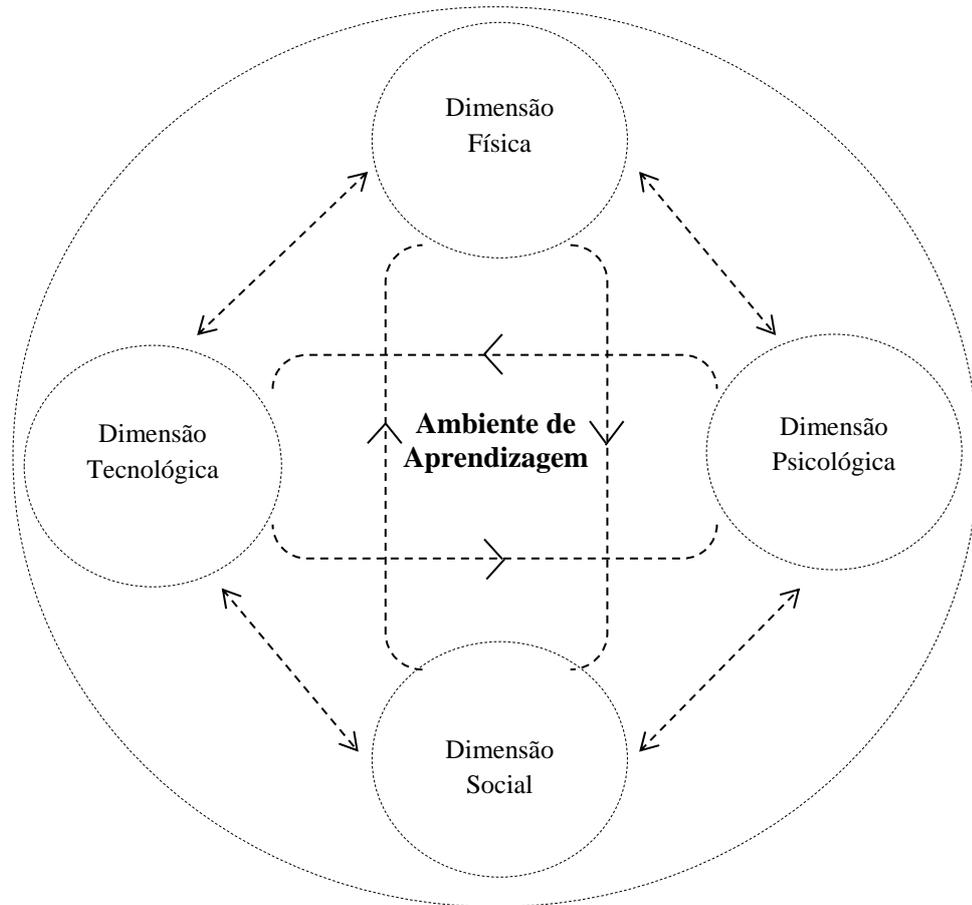
emergente das tecnologias da informação para fins educativos (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011), bem como do reconhecimento do ambiente como um local onde a aprendizagem acontece, por meio da percepção comum dos sujeitos sobre ele (FRASER, 2002), ao se referir a todos os aspectos do contexto que influenciam o cumprimento de metas de aprendizagem dentro de um conteúdo específico ou área temática (KOCK; SLEEGERS; VOETEN, 2004).

Assim, para se fomentar ambientes de aprendizagem que promovam o aprendizado ativo, os designers e desenvolvedores de tais ambientes primeiro precisam entender os fatores que influenciam os indivíduos em idade adulta, bem como suas atitudes, intenções, comportamentos e reações frente aos desafios do contexto (KOP; FOURNIER, 2010), a fim de construir condições favoráveis para os sujeitos prosperarem em tais ambientes.

Neste tópico introdutório, partiu-se inicialmente do conceito de ambiente de aprendizagem como sendo todos os elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o crescimento e o desenvolvimento de um adulto (HANNAFIN; LAND, 1997; HIEMSTRA, 1991). Ao incluir a dimensão tecnológica como parte integrante do ambiente de aprendizagem, tem-se em mente que o uso de tecnologias de forma eficaz e cuidadosa pelos instrutores, facilitadores, professores e até mesmo pelos próprios alunos pode trazer uma nova extensão para o ambiente, o que pode melhorar a interatividade e o acesso ao conhecimento tanto em sala de aula como no contexto educacional (LOMAS; OBLINGER, 2006).

Cabe esclarecer que a dimensão psicológica, por sua amplitude, será abordada numa perspectiva comportamental e que abrange as emoções vivenciadas pelos agentes envolvidos na criação de um ambiente que pode facilitar ou inibir o processo de aprendizagem (MERRIAM; BROCKETT, 2007; SILVA et al., 2012). Portanto, na discussão sobre a relação entre os sujeitos e o ambiente é importante considerar a complexa inter-relação entre as quatro dimensões que integram o ambiente de aprendizagem (HANNAFIN; LAND, 1997; HIEMSTRA, 1991), representado na Figura 01.

Embora os quatro fundamentos apresentem-se separados, existe uma multidirecionalidade relacional entre estes. Cabe aqui o esclarecimento de que as linhas tracejadas desenhadas no círculo maior representam a visão holística do ambiente de aprendizagem não como forma de restringi-lo, mas sim como uma representação espacial do mesmo. As linhas tracejadas dos círculos menores representam as quatro dimensões que o integram. E, por fim, as linhas tracejadas e as setas correspondem às relações estabelecidas entre cada uma das dimensões de modo a interconectá-las.

Figura 1 - Natureza multidimensional do ambiente de aprendizagem

Fonte: Elaboração própria (2016).

Cada fundamento que compõe essa complexa relação exerce influências, seja de forma isolada ou integrada sobre como se desenvolvem os relacionamentos, as interações, as vivências e as experiências enquanto indivíduos ou grupos e sobre a forma como a aprendizagem se transforma a partir dessas dimensões junto ao ambiente de aprendizagem (HANNAFIN; LAND, 1997; HIEMSTRA, 1991). Logo, cada dimensão estabelece relações unilaterais, bilaterais e integradas que devem interagir em certa medida com outra, uma vez que, quanto mais interdependência existir entre os elementos, maiores serão as probabilidades de sucesso para o ambiente de aprendizagem projetado.

Na prática, funciona assim: quanto maior for a integração entre os fundamentos, maior a possibilidade de que estes interajam e reflitam fundamentalmente em diferentes hipóteses sobre a natureza do ensino, aprendizagem e saber (HANNAFIN; LAND, 1997). Cada uma dessas dimensões que compõe o ambiente enfatiza a aprendizagem como uma atividade dirigida a objetivos. Entretanto, cada dimensão fornece um contexto diferente para

apoiar essa construção do conhecimento pelos sujeitos (LAND; HANNAFIN; OLIVER, 2012).

Ressalta-se ainda que o ambiente de aprendizagem está situado dentro de um contexto específico que, por sua vez, está inserido num contexto ainda mais amplo, o qual se deve ter em mente na compreensão do ambiente e ao se considerar uma atividade de aprendizagem (TISDELL, 1995). Assim como a aprendizagem, o ambiente não é um conceito unidimensional, uma vez que existem múltiplas dimensões que devem ser entendidas holisticamente, a fim de captar a verdadeira natureza da relação entre o ambiente e a aprendizagem (HIEMSTRA, 1991), bem como suas influências sobre os indivíduos.

Cada um dos elementos que integra o ambiente de aprendizagem tem o intuito de refletir opiniões sobre como os indivíduos adquirem, organizam, pensam, aprendem, entendem e agem em determinado contexto (HANNAFIN; LAND, 1997). As dimensões devem ser compreendidas de modo a permitir que o ambiente esteja integrado entre si, uma vez que a utilização destes elementos de forma integrada pode potencializar a aprendizagem de adultos (SILVA et al., 2012).

As subseções seguintes abordarão cada uma das dimensões que integra o ambiente de aprendizagem de forma explícita, assim como a descrição de cada um das suas particularidades.

2.3.1 Dimensão Física

O ambiente físico da aprendizagem deixa de ser uma dimensão restrita a um espaço formalmente dimensionado para uma extensão mais ampla, no qual o processo de aprendizagem está além da sala de aula como local principal de aprendizado, mas também nas ações do cotidiano. Por exemplo, um aluno que relaxa na grama com um *notebook*, que trabalha junto com outros em uma mesa ao ar livre, no salão de uma residência, ou simplesmente lendo um livro em uma janela (CHISM, 2006; MILNE, 2006).

Os cenários de aprendizagem ocorrem independentemente de um espaço dimensional definido. A aprendizagem acontece em todos os lugares, nas calçadas da cidade, nos aviões, restaurantes, livrarias, entre outros espaços. Os seres humanos, onde quer que estejam, têm a capacidade de aprender, por meio de suas experiências e reflexões, e o espaço pode ter um forte impacto sobre essa aprendizagem (CHISM, 2006).

O contexto do ensino tem ampliado seu alcance no intuito de não depender única e exclusivamente de um modelo que tem por base um local físico, uma vez que, no âmbito

educacional, especialmente, a aprendizagem ganhou configurações que transformaram a forma como os indivíduos aprendem, a exemplo do uso de tecnologias que não era possível há alguns anos, conforme é apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Características entre espaços de sala de aula e de ensino

Espaço de Sala de Aula	Espaço de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaço estático; ▪ Soluções de mobiliário permanente; ▪ Métodos de trabalho de conteúdo dirigido; ▪ A tecnologia está confinada a áreas específicas; ▪ Ênfase no trabalho individual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaço dinâmico; ▪ Soluções de móveis flexíveis; ▪ Métodos de trabalho orientado ao contexto; ▪ A tecnologia está inserida no espaço; ▪ Ênfase no trabalho individual e em grupo.

Fonte: Kuuskorpi, Finland e González (2011).

Por esta razão, pensar simplesmente sobre os espaços de aprendizagem não faz justiça à complexidade e amplitude de aprendizagem que os alunos podem experimentar. Deve-se examinar essa visão e, por vezes, repensar os papéis dos sujeitos sobre as formas e influências sofridas, por meio dos espaços de aprendizagem (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009).

Em um sentido mais restrito, um ambiente físico de aprendizagem é visto como uma sala de aula convencional, que normalmente têm requisitos relativamente simples como uma linha de visão, uma boa acústica e um ponto focal na parte da frente da sala (LOMAS; OBLINGER, 2006). Em um sentido mais amplo, é entendido como uma combinação de sistemas formais e informais de educação, por meio da qual a aprendizagem tem lugar dentro e fora do contexto de aprendizagem (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Em um ambiente de aprendizagem, a estrutura física faz referência aos espaços, equipamentos e ferramentas de dentro da instituição, que precisam ser equipados com estações de trabalho e áreas modulares com assentos confortáveis, versáteis, resistentes, duráveis e fáceis de reparar. Deve ser possível adaptar o mobiliário a diferentes configurações e métodos de trabalho que contribuam para apoiar a aprendizagem individual e em grupo (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Apesar do poder em uma sala de aula ser formal, isso não significa que os alunos sejam indivíduos impotentes, uma vez que estes podem influenciar-se mutuamente e sofrer influências do professor, instrutor e até mesmo da administração da instituição, em questões em torno da sala de aula (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Logo, a eficácia de um ambiente de aprendizagem encontra-se nos resultados da aprendizagem, no qual o foco deve estar centrado

nas experiências dos alunos. Ambientes de aprendizagem eficazes devem oferecer aos sujeitos oportunidades de alcançar seu potencial como aprendizes (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009; LOMAS; OBLINGER, 2006).

O conceito de ambiente físico de aprendizagem tem evoluído para uma estrutura ainda mais complexa, ao incluir material didático, fontes de informações e eventos fora das instituições, onde os sujeitos podem participar no processo de aprendizagem, tanto direta como virtualmente (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011). A dimensão física refere-se ao espaço real por meio do qual a aprendizagem acontece (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Os adultos passam grande parte do seu tempo fora de salas de aulas, em espaços que catalisam a interação social, encontros casuais e conversas improvisadas. Tais ambientes podem exercer influência sobre o espaço de aprendizagem e contribuir para o crescimento pessoal e profissional (LOMAS; OBLINGER, 2006). Assim, o conceito de ambiente de aprendizagem vai se tornando cada vez mais importante como centros de aprendizagem ao longo da vida (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Toda a aprendizagem ocorre em um ambiente físico com características físicas quantificáveis e perceptíveis, ou seja, a aprendizagem ocorre em um salão de leitura, debaixo de uma árvore ou na frente de um computador. A todo momento, os sujeitos são envolvidos pelas informações do ambiente, que podem afetá-los emocionalmente, com consequências cognitivas e comportamentais importantes (GRAETZ, 2006).

Embora as reações emocionais aos estímulos ambientais variem amplamente entre os indivíduos e as atividades, a maioria dos sujeitos provavelmente acha difícil aprender em um meio que é sufocante e quente. Por outro lado, ambientes que provocam respostas positivas podem levar não só à melhoria da aprendizagem, mas também a uma ligação emocional com esse espaço, o qual pode torna-se um lugar onde os sujeitos gostam e procuram quando querem aprender, e lembram ao refletir sobre suas experiências de aprendizagem (GRAETZ, 2006).

Assim, quando os ambientes físicos oferecem recursos e possibilidades que apoiam novos métodos de ensino e objetivos de aprendizagem, as instituições são capazes de se moldarem mais rapidamente a essas mudanças em sua cultura organizacional. Em outras palavras, o ambiente físico de aprendizado é fundamental para o desenvolvimento do ambiente operacional da instituição, bem como para a necessidade de renovar sua cultura (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Ao expandir a compreensão do ambiente de aprendizado para além das fronteiras de um conhecimento, não mais restrito exclusivamente ao local físico de uma sala de aula, tem-se que pensar em algumas questões psicológicas envolvidas na criação desse novo conhecimento, por meio da interação entre o ambiente e os sujeitos que o integram.

2.3.2 Dimensão Psicológica

A psicologia enquanto ciência tem como objetivo explicar como o ser humano conhece e interpreta a si mesmo e o mundo em que vive, por meio das interações entre os indivíduos, o ambiente, os objetos e os sistemas sociais dos quais fazem parte (MUNARI, 2010). Logo, frente à diversidade de abordagens e áreas de estudo da psicologia, nesta seção se fez necessária a delimitação do escopo a ser estudado. Desse modo, nesta dimensão buscou-se focalizar a discussão em volta das sensações emocionais que influenciam o ambiente psicológico da aprendizagem dos indivíduos.

Na psicologia há debates em torno dos papéis do ambiente na relação com os indivíduos, devido à visão de que qualquer mudança em um ambiente estabelecido poderia produzir alterações no organismo vivo, resultante das constantes interações com o ambiente. Essas relações podem ser visíveis a partir de uma nova prática de trabalho, influências de humor, bem-estar físico ou até mesmo como resultado do desempenho profissional (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000).

Ao longo das últimas décadas, tem havido um aumento expressivo do interesse de pesquisa no domínio das emoções, uma vez que o comportamento e a produtividade são diretamente afetados por seus estados emocionais, e aprender a lidar com as emoções pode contribuir efetivamente na motivação e no modo de se relacionar com as necessidades pessoais ou profissionais no ambiente de trabalho. Logo, saber gerenciar as emoções contribui para o desenvolvimento das metas e dos objetivos pessoais e coletivos, por meio de sensações como entusiasmo, confiança, otimismo, altruísmo, flexibilidade, as quais podem facilitar ou comprometer a tomada de decisões e a aprendizagem (ASHKANASY; DASBOROUGH; ASCOUGH, 2009).

A dimensão psicológica constitui uma parte da vida dos indivíduos, e representa os estados emocionais em que os sujeitos se encontram para a realização de suas atividades. O ambiente psicológico interage e influencia a maneira com que as informações são consolidadas e interpretadas. Desse modo, se os sujeitos pensam que o sucesso não é possível

porque a tarefa é muito difícil, eles se sentirão inseguros (MORGAN; MORGAN; HALL, 2000).

Os sentimentos emocionais surgem como elementos que influenciam a direção do conhecimento e podem facilitar ou bloquear o processo de aprendizagem (MOON, 2004). As emoções são reações complexas que incluem amor, fúria, ódio, vergonha, felicidade, tristeza, medo, ressentimento, alegria, entre outros, sendo ao mesmo tempo pessoais e sociais, e interferem fortemente no modo como os indivíduos irão gerir suas atividades junto ao seu ambiente (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Indivíduos que vivem com medo não conseguem aprender (MERRIAM; BROCKETT, 2007). Se sua maior preocupação for a segurança, essa palavra no contexto educacional de sala de aula remete à questão de segurança intelectual, bem como à segurança física. Alguns alunos podem ter passado por situações difíceis em suas vidas que geraram certas barreiras que dificultam o atendimento pleno de suas expectativas nas aulas (GREGORY; CHAPMAN, 2007). Assim, a criação de um ambiente comportamental favorável à aprendizagem deve permitir que as trocas entre os professores e alunos os levem a se sentir bem em compartilhar suas emoções (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Durante situações de estresse, os centros emocionais do cérebro assumem o controle do funcionamento cognitivo, o que pode dificultar a aprendizagem. Se os sujeitos estiverem diariamente sob ameaça de serem ridicularizados ou intimidados, dificilmente conseguirão direcionar suas atenções para a aprendizagem (GREGORY; CHAPMAN, 2007).

O ambiente de aprendizagem deve proporcionar a todos os indivíduos a segurança suficiente para assumir e expressar sua compreensão ou falta dela. A ênfase deve estar no conhecimento e na experiência, ao invés de estar no índice de inteligência e nas habilidades. Os alunos devem ter a consciência de que cada ser é diferente, que a aprendizagem acontece de maneiras diferentes e que todo mundo precisa se sentir seguro, confortável e motivado com o processo de aprendizagem (GREGORY; CHAPMAN, 2007).

Ter a competência para regular a motivação e os anseios emocionais relacionados com o aprendizado torna-se fundamental no processo de aprender. Essa autodeterminação tem por base a motivação, o desenvolvimento e o bem-estar, que identificam três necessidades psicológicas básicas no desenvolvimento pessoal e no crescimento do sujeito: sentir-se competente, conectado e autônomo, as quais tem por base o contexto social (CONSUEGRA; ENGELS; STTRUYVEN, 2014; CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Ao sentir-se competente, o sujeito passa a vivenciar a necessidade de relacionar sua competência às experiências de sucesso; ao sentir-se conectado, busca estabelecer

relações positivas que possibilitem a inserção no contexto; e, por fim, ao sentir-se autônomo, este passa a realizar suas próprias escolhas, a direcionar o que almeja em seu desenvolvimento profissional e social (CONSUEGRA; ENGELS; STTRUYVEN, 2014). Esses pontos são tendências inerentes para o crescimento das pessoas e necessidades psicológicas que servirão de base para sua automotivação, bem como a integração da personalidade do indivíduo (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Um ambiente de educação emocional busca desenvolver no educando o autoconhecimento e a autoconsciência de autocontrolar as emoções, em nível psicológico e somático, por meio do desenvolvimento da capacidade de identificar e reconhecer suas emoções e sentimentos no momento em que ocorrem, aprendendo assim a monitorar seus impulsos e ações (SANTOS, 2000). Assim, para que a dimensão psicológica torne-se favorável à promoção de competências emocionais, o ambiente deve possibilitar aos indivíduos em idade adulta não só um contexto que fomente o papel ativo do educador nessa relação, mas a influência dos elementos psicológicos presentes no contexto social que implicam nas relações entre educadores, facilitadores, indivíduos e grupos.

2.3.3 Dimensão Social

A dimensão social do ambiente de aprendizagem permite refletir a respeito de como os indivíduos constroem significados com base nas relações com o mundo físico e social no qual vivem. Embora os sujeitos ocupem um mesmo meio social, cada sujeito desenvolve diferentes relações com o ambiente culturalmente (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013). A cultura representa o desenvolvimento social do homem configurada sobre as formas de convívio entre as pessoas, as quais podem assumir formas variáveis e se alterarem com o transcorrer do tempo (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

As culturas acumulam-se, diversificam-se, complexificam-se e enriquecem-se, ou então se desenvolvem e, por motivos sociais, se extinguem ou são extintas (MIZUKAMI, 1986). Logo, pode-se afirmar que a cultura não é herdada, mas sim transmitida de geração para geração (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), sendo muitas vezes referida como a forma como fazemos as coisas (GREGORY; CHAPMAN, 2007).

A noção de cultura pode ser examinada a partir de várias perspectivas na educação de adultos, que incluem: (a) posicionalidade: pode ser um atributo visível como idade, classe, gênero, entre outros, ou invisível, derivado das experiências que influenciam a vida ou a relação com outros; (b) privilégio: poder indevido com base na raça, gênero ou em outra

posicionalidade existente na dinâmica, privilégio e opressão presente entre os grupos sociais; (c) contexto: sistema social que molda os pensamentos e as ações dos sujeitos inseridos no ambiente escolar, organizacional e social; e (d) poder: a partir do momento em que indivíduos se envolvem em contextos sociais, a dinâmica existente em sua cultura, posicionamento e privilégios resultam em relações de poder expressa pela capacidade de influenciar outros (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Tal contexto adequa as ações de formação de uma coleção de símbolos, histórias, rituais e visões de um mundo a partir da qual os indivíduos criam o conhecimento que servirá de alicerce para suas atitudes e ações quando necessário (BAYNE, 2012).

O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais do grupo em que ele nasce, cresce e vincula-se. Estes mesmos padrões coletivos desenvolvem sua individualidade, seu modo pessoal de agir, seus sonhos, aspirações e eventuais realizações (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Assim, a dimensão cultural configura-se em um ambiente no qual os indivíduos de um grupo convivem, atuam e se comunicam coletiva ou individualmente.

Para Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), um ambiente cultural refere-se a processos e estruturas pessoais de uma determinada sociedade que podem gerar uma aprendizagem sobre sua cultura e história ao longo do tempo. As experiências são transmitidas por meio de vias simbólicas a gerações futuras, como um ser social que age culturalmente apoiado sobre os fundamentos que amparam determinada cultura. A construção de significados não se relaciona apenas ao fato de pessoas de diversas culturas atribuírem valores diferentes ao ambiente, mas também às experiências pessoais, por meio das quais os indivíduos conhecem e constroem a realidade e aprendem a partir da própria vivência (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).

Essa dimensão pode ser considerada como um elemento que interfere na aprendizagem, pois determina a maneira como as pessoas agem dentro de um determinado contexto social formado por um sistema de crenças, valores e atitudes que servem como balizadores do comportamento humano (SILVA, 2008). A consciência de sua existência social, o modo de sentir e pensar os fenômenos, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos molda-se segundo ideias e hábitos particulares relacionados ao contexto social dos sujeitos.

Cada indivíduo constrói e reconstrói seu mundo interior por meio da relação com o exterior em um processo contínuo, ou seja, cada sujeito cria suas próprias relações de interesse e, assim, seu próprio ambiente. Ao se atribuir identidade aos elementos que os

cercam, os sujeitos assumem significados particulares e sentidos distintos. Isso implica dizer que, na medida em que conhecem melhor os elementos a sua volta, passam a partir de sua vivência a experienciá-los (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).

Os objetos, fenômenos ou situações referentes ao ambiente físico ou social que os sujeitos experienciam podem ser percebidos pelos mesmos de formas diferentes, por exemplo, um indivíduo que mora há pouco tempo em um bairro pode vê-lo como um simples conglomerado de prédios e casas, mas outro sujeito que mora nesse mesmo local desde criança e experienciou momentos prazerosos em sua infância, enxerga-o e o valoriza-o de maneira distinta do outro (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013). Logo, os significados individuais experienciados por cada sujeito influenciam na forma como estes se relacionam com o ambiente, uma vez que envolvem os sentimentos e a singularidade de cada indivíduo inserido no contexto.

Os sujeitos que integram o mesmo ambiente de aprendizagem são susceptíveis de percebê-los e de se comportar de formas diferentes, ao depender de suas expectativas a priori sobre ele (KONINGS et al., 2008). Assim, diferentes indivíduos podem experimentar o mesmo ambiente de aprendizagem de forma bastante diferente e, nesse sentido, habitarem mundos diferentes (DAY, 2009).

O aprendizado ocorre naturalmente por meio do contexto de vida dos indivíduos, uma vez que aprendizagem, experiências e ambiente são elementos presentes no contexto social. Também se destacam as relações culturais imersas na dimensão social, que podem facilitar ou inviabilizar a aquisição de conhecimentos e a troca de experiências em um determinado ambiente de aprendizagem socialmente constituído (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

O contexto social, no qual os profissionais estão imersos, tem exigido dos sujeitos cada vez mais participação ativa em sua aprendizagem e, frequentemente, a busca por informações em tempo real de forma dinâmica, por meio do uso de recursos tecnológicos (DORMAN; FISHER; WALDRIP, 2006), os quais podem contribuir positivamente ou de forma negativa na interação social e no aprendizado dos sujeitos seja no ambiente físico ou virtual.

2.3.4 Dimensão Tecnológica

A presença e a aplicação de novas tecnologias estão transformando a paisagem educacional, tanto direta como indiretamente (GRAETZ, 2006; KOP; FOURNIER, 2010), ao

proporcionar a arquitetura que serve de sustentação e reforço para o ambiente educacional, bem como para o profissional, uma vez que a maioria dos indivíduos são autodirecionados em sua aprendizagem (KOP; FOURNIER, 2010) e desempenham a maior parte de suas atividades de modo virtual, conectados eletronicamente (DAFT, 2007; GRAETZ, 2006).

Além da riqueza sensorial proporcionada pelo uso da tecnologia, os dispositivos móveis apresentam um grande potencial para melhorar os espaços de sala de aula, uma vez que a maioria dos indivíduos utiliza seus dispositivos em sala para tomar notas, acessar materiais de leitura e encontrar informações relevantes que criem oportunidades para sua aprendizagem. Entretanto, há um lado obscuro do uso desses recursos quando os sujeitos passam a utilizá-los para se envolver em atividades não relacionadas ao curso (GRAETZ, 2006).

Na medida em que os indivíduos utilizam a tecnologia como forma de interação social e comunicação dentro do ambiente de sala de aula, gera-se uma problemática que vai além de tirar a atenção do próprio usuário, uma vez que interfere na capacidade de outros processarem as informações transmitidas durante o curso e os impede de obter resultados, especificamente de aprendizagem, o que pode ocasionar frustração e raiva, provavelmente mais relacionadas a distrações com dispositivos sobre os quais não têm controle (GRAETZ, 2006).

Integrar tecnologia e educação de forma eficaz e com cautela pode trazer novas configurações para o ambiente e estimular mudanças pedagógicas, o que pode melhorar a interatividade em sala de aula e a maneira pela qual os educadores ensinam e os sujeitos aprendem (HAWELL et al., 2001; LOMAS; OBLINGER, 2006). A utilidade de tais alterações deve ser medida pelo impacto da relação tecnologia e pedagogia na aprendizagem dos sujeitos (HAWELL et al., 2001).

Ambientes de aprendizagem assistidos por tecnologias são projetados para facilitar a construção de entendimentos, os quais não devem ser vistos apenas como processos internos da mente do indivíduo, mas como ligações associadas com a compreensão e os contextos em que ocorrem (HANNAFIN; LAND, 1997). Frequentemente, as tecnologias vêm sendo descritas como instrumento cognitivo que transforma, aumenta e apoia o envolvimento cognitivo de crianças e adultos (MCLOUGHLIN; OLIVER, 2000).

A aprendizagem nesse ambiente é caracterizada pela separação de lugar e tempo, professor e aprendiz, e aprendizes e recursos de aprendizagem. Neste ambiente, o papel do professor passa a ser de facilitador ao fornecer orientações que permitam aos alunos explorar o material do curso sem restrições, e ao aluno cabe a capacidade de analisar, refletir,

sintetizar, organizar e reestruturar essas informações de modo a criar e contribuir com seus próprios pensamentos (CHANG; FISHER, 2003). Considera-se que um ambiente de estudo dimensionado e a presença física em sala de aula não são mais as únicas formas de transmitir conhecimento e promover a aprendizagem (SILVA et al., 2012).

O uso de recursos tecnológicos no ambiente educacional, a exemplo do *moodle*, softwares, internet, entre outros, tem expandido o processo de aprendizagem para além das fronteiras do ensino, ao partir de uma visão antes centrada apenas em um ambiente físico, para uma dimensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem (LAND; HANNAFIN; OLIVER, 2012). O emprego desses recursos tem o intuito de oferecer, além do suporte tecnológico na representação e amplitude da aprendizagem, apoio à construção e a compreensão do conhecimento.

Hannafin, Land e Oliver (1999) caracterizam três tipos de ferramentas tecnológicas que são geralmente utilizadas em ambientes de aprendizagem: (a) ferramentas de processamento, que ajudam no desenvolvimento cognitivo, por meio da busca, coleta, organização e integração das informações; (b) ferramentas de manipulação, configuram as funções, por meio do teste dos parâmetros e efeitos visualizados com base na entrada do usuário no sistema; e (c) ferramentas de comunicação, que atuam na promoção, nos diálogos e nas interações sociais.

Tais ferramentas tecnológicas combinadas com o uso de softwares específicos podem ser integradas em um ambiente de aprendizagem para melhorar o processamento do conhecimento e facilitar o ensino flexível (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011). Os indivíduos podem usá-las para construir conceitos compartilháveis que representem o seu pensamento ou apresentem o que está sendo apreendido (LAND; HANNAFIN; OLIVER, 2012).

O uso de diferentes tipos de dispositivos de comunicação, a exemplo de notebooks, tablets, celulares, entre outros dispositivos móveis, permitem que praticamente qualquer espaço se torne um ambiente de estudo, colaboração e socialização. Estes espaços informais combinados com o uso de recursos tecnológicos ampliam a aprendizagem para além de um local específico. Os indivíduos não estão mais restritos a um único local, uma vez que qualquer espaço com uso da tecnologia pode tornar-se área de estudo (LOMAS; OBLINGER, 2006).

O local físico não é mais um lugar onde a informação é entregue a indivíduos passivos. Em vez disso, está se tornando um ambiente interativo, no qual o conhecimento vem sendo criado ativamente pelos sujeitos, muitos dos quais possuem tecnologias que os

completam (GRAETZ, 2006) e que também podem vir a ser uma importante parte deste processo na expansão da aprendizagem. As tecnologias que configuram o ambiente tecnológico têm fornecido o acesso à informação, a capacidade de trabalhar e aprender de uma forma colaborativa globalmente tanto no espaço de sala de aula quanto para além das estruturas educacionais (GRAETZ, 2006; KOP; FOURNIER, 2010).

Os ambientes de educação virtual a distância começaram no século XIX para atender àqueles indivíduos com pouco ou nenhum acesso ao ensino tradicional, mas, à medida que a aprendizagem on-line foi projetada para ampliar o acesso daqueles que precisavam de flexibilidade de tempo e espaços diferenciados para sua aprendizagem, passaram também a atender aos que dispunham de tempo para realizá-los (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

A aprendizagem on-line apresenta tanto oportunidades como desafios para a educação de adultos, uma vez que pode ocorrer em ambientes formais, não-formais e informais de aprendizagem, os quais podem maximizar o seu potencial ao mesmo tempo que representar desafios em relação ao seu acesso, particularmente devido à comunicação e transmissão das informações por via tecnológica (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). O uso de recursos tecnológicos deve criar ambientes que consigam fomentar a integração e a troca de experiências vivenciadas entre os indivíduos, seja na dimensão física ou virtual do ambiente, de modo a construir um pensamento reflexivo sobre como tem se desenvolvido seu processo de aprendizagem.

Após a caracterização de cada dimensão que integra o ambiente de aprendizagem, tem-se a necessidade de algumas reflexões acerca destas dimensões na formação de mestres profissionais em Administração.

2.3.5 Reflexões acerca da multidimensionalidade do ambiente de aprendizagem no processo de formação profissional

Toda a ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre esse sujeito como de uma análise do meio em que este vive (MIZUKAMI, 1986). O termo ambiente de aprendizagem aqui discutido não é tido como um simples local em que existe o mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas sim como um espaço de aprendizagens que se estruturam nas vivências cotidianas, nas relações pessoais e nas interações sociais ocasionadas em lugares específicos ou em contextos diversos, sejam estes profissionais e/ou educacionais nos quais atuam os seres humanos. É um ambiente no

qual a aprendizagem é continuamente construída e reconstruída e o que foi aprendido confronta-se com situações reais, por meio das quais os indivíduos buscam entender a si mesmos e o ambiente no qual estão inseridos.

As interações vivenciadas no ambiente são apontadas e discutidas até aqui como um caminho por meio do qual é possível ampliar o processo de aprendizagem, o que tem contribuído para uma visão acerca do impacto desse ambiente na trajetória de vida dos sujeitos, seja em nível educacional, social ou profissional. Os indivíduos se encontram em processo constante de desenvolvimento e aprendizagem, mediado pelas interações que ocorrem entre o sujeito e o ambiente. Tal relação viabiliza um olhar de que o conhecimento é construído no cotidiano, fruto de um processo de formação em que conhecer implica atuar sobre a realidade física ou mentalmente, de modo a agir, pensar, falar e transformar a realidade social e profissional em que vive.

A educação tem atuado como um elemento crucial de integração social e no desenvolvimento pessoal e profissional não só pelo incremento de novas competências, mas também por promover reflexões sobre as singularidades vivenciadas pelos sujeitos individualmente ou enquanto grupo presente em um contexto. Essas reflexões possibilitam uma compreensão acerca do conhecimento que vem sendo construído na visão destes indivíduos. O Quadro 6 apresenta sinteticamente as dimensões que integram o ambiente de aprendizagem dos indivíduos, bem como suas particularidades e implicações referidas em cada tópico, delineados até o presente momento na fundamentação teórica.

Quadro 6 - Síntese das dimensões que integram o ambiente de aprendizagem

	Dimensões	Especificidades	Implicações
Ambiente de Aprendizagem	Físico	<ul style="list-style-type: none"> Os cenários de aprendizagem ocorrem independentemente de um espaço dimensional definido. A aprendizagem está além da sala de aula. A aprendizagem acontece em todos os lugares, nas calçadas da cidade, nos aviões, restaurantes, livrarias, entre outros espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão de material didático, fontes de informações e eventos fora das instituições. A aprendizagem ocorre em um ambiente físico com características físicas quantificáveis e perceptíveis. Leva não só à melhoria da aprendizagem, mas pode criar um vínculo emocional.

	Dimensões	Especificidades	Implicações
Ambiente de Aprendizagem	Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • As emoções interferem fortemente no modo como os indivíduos gerenciam suas atividades junto ao ambiente. • Os comportamentos emocionais tornam-se fundamentais no processo de aprender. • Reações emocionais alteram o ambiente comportamental tanto pessoal como social de aprendizagem. • Emoções como inveja, raiva, vergonha, tristeza, medo, alegria, ciúme, entre outros podem dificultar a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente psicológico interage e influencia como as informações são consolidadas e como serão interpretadas. • Produz alterações no comportamento, resultante das constantes interações entre indivíduos e ambiente. • O ambiente psicológico interfere na prática de trabalho, no estado emocional, no bem-estar físico e até mesmo no resultado do desempenho profissional.
	Social	<ul style="list-style-type: none"> • Os sujeitos que ocupam um mesmo meio social desenvolvem diferentes relações com o ambiente culturalmente. • Os sujeitos que integram o mesmo ambiente de aprendizagem são susceptíveis de percebê-los e de se comportar de formas diferentes. • O indivíduo constrói e reconstrói seu mundo interior, por meio da relação com o ambiente exterior em um processo contínuo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No modo de sentir e pensar os fenômenos, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos. ▪ Determina a maneira como as pessoas agem dentro de um determinado contexto social formado por um sistema de crenças, valores e atitudes que servem como balizadores do comportamento humano. • A forma como os sujeitos experienciam os objetos, fenômenos ou situações referentes ao ambiente físico ou social pode ser percebida pelos mesmos de formas diferentes.
	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • A maior parte das atividades que os indivíduos desempenham tem sido de modo virtual, conectados eletronicamente. • O local físico está se tornando um ambiente tecnológico que oferece suporte na representação e amplitude da aprendizagem. • O uso de recursos tecnológicos tem fornecido o acesso à informação. • Os ambientes tecnológicos criam a capacidade de trabalhar e aprender de uma forma colaborativa globalmente tanto no espaço de sala de aula, como além das estruturas educacionais. • Qualquer espaço com uso da tecnologia pode se tornar uma área de estudo e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • O uso da tecnologia apresenta potencial para melhorar os espaços de sala de aula. • As tecnologias como instrumentos cognitivos transformam, aumentam e apoiam o envolvimento cognitivo de crianças e adultos. • Os indivíduos não estão mais restritos a um único espaço de aprendizagem. • Ambientes de aprendizagem assistidos por tecnologias facilitam a construção de entendimentos, associados com a compreensão e os contextos em que ocorrem. • Apoia a construção e a compreensão do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria (2016).

É neste ambiente que o ensino oriundo do Mestrado Profissional pode contribuir com a formação dos sujeitos, ao conduzir o desenvolvimento de competências e saberes, que

privilegiam tanto o conhecimento prático procedente das vivências junto ao contexto quanto as diferentes formas de experienciar o ambiente.

2.4 Mestrado Profissional

Os mestrados profissionais foram previstos inicialmente por meio do Parecer nº 977 de 1965, que destaca a diferenciação dos cursos de mestrado e doutorado, enfatizando que o primeiro poderia proporcionar competência científica ou profissional para os que não almejassem a carreira acadêmica (BRASIL, 1965). Entretanto, esse parecer não apresenta maior esclarecimento sobre o MP.

Foi somente em 1995, a partir da Portaria nº 47, que algumas características foram especificadas e procedimentos foram determinados junto à CAPES para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Alguns itens que compõem essa portaria merecem ser destacados, como, por exemplo: a recomendação de que os orientadores dos alunos deveriam ter título de doutor ou qualificação profissional inquestionável na área do MP; a quantidade de professores sem doutorado e profissionais altamente qualificados deve constituir uma parte restrita do corpo docente, caso não seja possível, deve ser devidamente justificado, documentado e controlado; os cursos devem ser articulados com atividades de ensino e aplicação de pesquisas no âmbito profissional, sendo este último um dos elementos essenciais para o credenciamento do curso (BRASIL, 1995).

A portaria de 1995 foi mais específica e permitiu realizar distinções entre mestrados acadêmicos e profissionais, uma vez que consente a permanência de professores não doutores no quadro docente, a interlocução com o meio empresarial, a característica de autofinanciamento, e a possibilidade de utilizar outros formatos de trabalho final de curso além da dissertação, a exemplo de projetos, análises de casos, produção artística, entre outros (PAIXÃO, 2012).

Em 1998, foi emitida a Portaria de nº 80, que revogou anterior de 1995, e dispõe sobre o reconhecimento e classificação dos cursos de mestrado profissional de acordo com os seguintes pontos: (a) possuir uma estrutura curricular que articule ensino e aplicação profissional; (b) ter duração mínima de um ano; (c) ter quadro docente composto por doutores e profissionais qualificados com experiência inquestionável; (d) ter condições de trabalho e carga horária compatíveis com as atividades do curso; e (e) ter um trabalho de final de curso, nas condições estipuladas na portaria de nº 47 (BRASIL, 1998).

No ano de 2009, foram publicadas mais duas portarias: as de nº 07 e de nº 17. A primeira define conceitualmente os MPs, órgão de regulação, objetivos, conteúdos básicos de uma proposta e disposições sobre a avaliação. A segunda manteve os mesmos pontos da primeira, exceto pela inclusão de alguns parâmetros de acompanhamento e avaliação trienal dos cursos (BRASIL, 2009a, 2009b).

A portaria nº 07 de 2009 destaca como objetivos do MPs a capacitação de profissionais para o exercício prático profissional, no intuito de atender às demandas sociais dos profissionais e do mercado de trabalho, a transferência de conhecimentos para a sociedade, a articulação da relação academia e entidade demandante, bem como contribuir na competitividade e produtividade de organizações públicas e privadas (PAIXÃO, 2012). A portaria também deixa claro que o título de mestre profissional equivale ao acadêmico, desde que obtidos em programas reconhecidos e avaliados pela CAPES.

Com relação à proposta do mestrado profissional, a Portaria nº 07 de 2009 esclarece que este deve: (a) ter objetividade em termos de estrutura curricular, com ênfase na articulação entre conhecimento, domínio da metodologia e aplicação em campo de atuação profissional no qual se vincula; (b) ter duração de no mínimo um ano e no máximo dois; (c) possibilitar de forma coerente atividades curriculares das ciências sociais aplicadas, a exemplo de legislação, comunicação, administração, ciência política e ética; (d) adequar a proposta ao perfil dos candidatos ao curso; (e) possuir equilíbrio no corpo docente entre professores doutores e profissionais com experiência em pesquisa aplicada e inovação; (f) ter normas claras na seleção dos professores orientadores; (g) ter carga horária compatível com o curso, admitindo-se regime de dedicação parcial; e, (h) prever defesa de trabalho final de curso, atestando a capacidade do aluno de se expressar sobre seu objeto de estudo.

Em relação ao processo de avaliação do MP, o parecer estabelece que seja realizado conforme os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, sendo avaliados anualmente, por meio de critérios trienais e notas com variação entre 1 e 5, sendo 3 o mínimo para aprovação pela CAPES. Não são estabelecidas as notas 6 e 7 no parecer para os MPs. Como ocorre nos mestrados acadêmicos. Ressalta-se ainda a orientação de que sejam realizadas avaliações com fichas próprias, diferenciadas dos mestrados acadêmicos, a serem realizadas por comissão específica constituída, além de doutores, por profissionais com experiência (PAIXÃO, 2012).

A publicação da portaria de 2009 representou um avanço em termos de esclarecimento e orientações em relação às demais portarias citadas nesse tópico,

principalmente no que concerne a conceitos, objetivos, proposta e avaliação. Um resumo dos principais pontos na evolução da legislação dos MP's é apresentado no Quadro 07.

Quadro 7 - Evolução dos principais pontos da Legislação sobre MPs

Parecer nº 977, 1965	Identificação dos cursos de cunho profissional.
Portaria nº 47, 1995	Quadro docente misto, interlocução com o meio empresarial, possibilidade de outros formatos de trabalho final de curso e vocação para o autofinanciamento.
Portaria nº 80, 1998	Regime de dedicação parcial para docentes, processo de avaliação integrado aos demais.
Portaria nº 07, 2009	Conceituação, objetivos, conteúdo das propostas, novas definições para o trabalho final de curso e avaliação integrada aos demais programas, mas com fichas e comissões específicas.
Portaria nº 17, 2009	Não concessão de bolsas de estudo (exceto para áreas prioritizadas) e definição de parâmetros e indicadores para avaliação dos cursos.

Fonte: Paixão (2012).

Os mestrados profissionais objetivam a capacitação de sujeitos para a prática profissional avançada, por meio da incorporação do método científico, ao habilitar o profissional para a atuação em atividades técnico-científicas e de inovação (BRASIL, 2009a), ou seja, formar indivíduos mais voltados para as proposições de modelos que visem à solução de problemas concretos de gestão, o que pode vir a justificar o interesse pelos mestrados profissionais, principalmente pelos cursos da área de Administração (BERTERO, 1998; RUAS, 2003; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

Essa passou a ganhar destaque no cenário mundial a partir da década de 1960, quando as escolas de administração começaram a defender a ideia de que a capacidade de administrar empresas, embora fosse um conhecimento advindo da prática, também poderia ser transmitida no ambiente escolar (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

Os programas de Mestrado Profissional em Administração (MPA) nasceram em 1998, logo após a regulamentação dessa modalidade de curso pela CAPES. A única exceção é o programa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV) que foi criado em 1993 e credenciado posteriormente (ANDRADE; D'ÁVILA; OLIVEIRA, 2004; WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004). Os cursos de MPA são em sua maior parte oferecidos por instituições privadas (GEOCAPES, 2015) e apresentam um corpo docente integrado por doutores e profissionais com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação (VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010).

Os MPAs têm um espaço determinante na formação e desenvolvimento de gestores no contexto brasileiro e, embora constituam a mola propulsora do crescimento

pessoal e profissional, essa modalidade de curso deve atender às expectativas de cada um dos participantes de se apropriar durante o desenvolvimento do curso de algumas competências que possibilitem expressar seu crescimento no contexto em que pretendem atuar (RUAS, 2003).

No estudo realizado por Ruas (2003) sobre o MPA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) são ressaltados alguns pontos de contribuições do curso, como: maior confiança e segurança em ambientes complexos, ampliação de *network*, visão mais heterogênea sobre o ambiente profissional, aprofundamento sobre cenários e situações complexas, além de aprendizado de métodos mais sistemáticos.

Na pesquisa de Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) junto ao MPA da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi realizada uma análise do perfil dos docentes e as percepções destes com relação às especificidades do MP. Os aspectos mais citados foram: menor exigência de aprofundamento teórico, pouca disponibilidade de tempo para realização das atividades programadas, necessidade de ajustes dos métodos de ensino ao perfil dos alunos. O estudo identificou ainda uma maior preferência pelos docentes por avaliações formativas e processuais.

Wood Jr. e Paes de Paula (2004) apresentam alguns aspectos identificados por eles sobre os cursos de mestrados profissionais em administração: (a) as instituições consideram os programas como “vitrines” que podem a criar uma relação mais próxima com a comunidade corporativa, uma vez que muitas empresas pagam parte das taxas escolares; (b) os profissionais brasileiros buscam essa modalidade de curso para realizarem reciclagem profissional e ascensão na carreira, entretanto, foi identificado também que muitos profissionais veem o MPA como uma possibilidade de construir uma nova carreira, como professores e empreendedores; e (c) a busca de uma nova abordagem pedagógica, por meio da redução de aulas expositivas e a implantação de novos métodos de aprendizagem (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

O ambiente organizacional muda constantemente, seja pela necessidade de profissionais mais qualificados ou pelo interesse das organizações em indivíduos mais capacitados no desempenho de tarefas específicas. Logo, é função das instituições de ensino estabelecer a sintonia entre os setores organizacionais e o contexto, assim como a responsabilidade de promover capacitação que atenda satisfatoriamente a esse ambiente (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

As experiências apresentadas pelos estudos sobre MPA levam a uma visão que envolve uma nova abordagem pedagógica sobre o MP, a qual busca englobar iniciativas

como: flexibilidade no design do curso, possibilitando uma readaptação ao perfil dos sujeitos que o integram; estímulo à interlocução entre as organizações e a universidade; e uma abordagem que transcende o conhecimento numa perspectiva multifuncional e transdisciplinar (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

Assim, a formação de mestres profissionais em administração deve privilegiar não só um ambiente formalizado, mas também a educação oriunda do contexto de trabalho, por meio de um autodirecionamento que envolva não apenas o lado profissional, mas acima de tudo uma formação balizada pelas situações vivenciadas que resultam tanto das experiências naturais como das situações convencionais de formação, nas quais os indivíduos utilizam continuamente toda a experiência acumulada.

2.5 O papel da Aprendizagem Experiencial no Ambiente de Formação de um Mestre Profissional em Administração

A aprendizagem experiencial parte das suposições teóricas que definem a aprendizagem como um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo, um aprendizado que acontece por meio da transformação e da compreensão da experiência (KOLB, 1984), ou seja, acredita-se que os indivíduos ao longo de suas vidas transformam suas experiências em conhecimento que servirão de referência para novas situações vivenciadas.

Os indivíduos são seres capazes de aprender por meio da reflexão consciente de suas experiências. Na aprendizagem, (a) a ênfase deve ser dada ao próprio processo de adaptação e de aprendizagem, em contraponto aos conteúdos e resultados; (b) o conhecimento é continuamente criado e recriado por meio de um processo de transformação e não como algo independente a ser adquirido ou transmitido; (c) a aprendizagem transforma tanto as formas objetivas como as subjetivas da experiência; e, (d) para a compreensão da aprendizagem, deve-se buscar entender a natureza do conhecimento e vice-versa (KOLB, 1984).

Uma experiência pode ser vivenciada e não gerar nenhum aprendizado. A diferença residiria na capacidade de refletir sobre essa experiência (SCHÖN, 1983). Nenhuma experiência tem um valor pré-determinado, assim, algo experienciado de forma gratificante para um sujeito pode ser uma experiência danosa para outro, uma vez que a experiência presente é uma interação entre suas experiências passadas e as vividas atualmente (DEWEY,

2000), em que cada experiência vivenciada tem um significado singular para cada indivíduo (SILVA, 2009).

As sensações que experienciamos ao vivenciar um evento têm um significado educativo, mesmo que a aprendizagem não seja perceptível inicialmente, mas a posteriori, por meio de um processo de reflexão. A reflexão torna-se um elemento fundamental para o entendimento da relação entre experiência e aprendizagem (SILVA, 2009).

Refletir sobre a experiência é uma forma de dialogar consigo mesmo sobre si e sobre a própria vida na busca do autoconhecimento, processo que requer conhecer as potencialidades, fragilidades, características individuais e emocionais do eu em si (SILVA, 2009). Pensar torna-se um ato cuidadoso e deliberado de se estabelecer uma ligação entre aquilo que se realiza e as suas consequências (DEWEY, 1971).

Dewey foi um dos primeiros filósofos de ensino do século XX a colocar ênfase na noção de experiência, embora, na maioria das vezes, suas discussões se limitassem a certas formas de experiência dentro de um ambiente educacional. A experiência acontece por causa da troca que ocorre entre um indivíduo e o que no momento constitui seu ambiente (JARVIS, 2006). Essa experiencição ocorre continuamente por meio das interações dos seres vivos com as condições ambientais em que estão inseridos (DEWEY, 2000).

A experiência pode implicar um evento contínuo ao longo da vida ou pode ser episódica, emocional, física e até cognitiva, uma vez que podemos experimentar o mundo por meio de nossos sentidos e percepções. Assim como o conhecimento e a ação, a emoção também é uma das formas de transformar a experiência em aprendizagem, por meio da transformação de uma realidade vivida (JARVIS, 2006).

Ao interpretar as sensações vividas seja no ambiente social ou profissional, a pessoa passa por uma experiência tida como primária. No entanto, a maioria das nossas experiências com o mundo externo é mediada pelo contexto, quando somos informados sobre um fenômeno ou ensinados sobre ideais teóricas pelos professores. Apesar de não ter tido a oportunidade de experimentar por nós mesmos estas situações, elas ainda podem ser consideradas como experiências secundárias. Embora o processo de perceber e sentir uma experiência seja primário, o conteúdo desta é muitas vezes tido como secundário (JARVIS, 2006).

Kolb (1984) afirma que, apesar de os adultos serem expostos a uma quantidade expressiva de experiências de vida, nem todos aprendem com elas. A aprendizagem aconteceria quando internamente ocorresse um processo reflexivo dessa experiência pelo sujeito, de modo a adquirir algum sentido, por meio de experiências anteriores, as quais

seriam transformadas em entendimentos de alguma forma para o sujeito (FENWICK, 2003). Aprender torna-se uma questão de aplicação do conhecimento de forma heurística, ao permitir que os sujeitos se adaptem a um mundo real (USHER, 2009).

No âmbito profissional, a experiência torna-se um elo entre o processo de formação e o contexto do sujeito ao envolver as experiências vivenciadas, a teoria e a prática no ambiente da ação profissional, por meio da reflexão sobre o que aconteceu, como e por que aconteceu (BISPO; SILVA, 2015). Os cursos de formação de mestres profissionais em Administração buscam aprimorar a ação profissional, por meio da articulação da teoria, experiências vivenciadas e a prática profissional. No ambiente de educação profissional orientada para adultos, os sujeitos devem ser colocados no centro do processo de aprendizagem, de modo a facilitar a escolha dos métodos de ensino-aprendizagem e a integração das experiências vivenciadas pelos indivíduos, de modo a criar a ponte entre a aprendizagem experiencial, o contexto de formação e o ambiente de atuação profissional (BISPO; SILVA, 2015).

O mestrado profissional deve ser pensado como um ambiente de formação pós-graduada no qual os profissionais sejam responsáveis pelo seu autodirecionamento, refletindo por meio das experiências vivenciadas se de fato sua formação profissional os capacitou para o exercício mais eficiente da gestão, da produção e aplicação do conhecimento na prática e para a solução de problemas no campo organizacional (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

No próximo capítulo, caracteriza-se o percurso metodológico percorrido na pesquisa, a partir da apresentação do caminho trilhado no alcance dos objetivos traçados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As escolhas metodológicas utilizadas para a concretização dos objetivos de um estudo contribuem para o seu posicionamento e classificação frente ao conhecimento científico. Entende-se conhecimento científico como aquele que tem origem em abordagens metódicas e sistemáticas que buscam oportunizar informações disponíveis em torno de problemas de natureza teórica ou prática, tendo como função a compreensão e explicação dos fenômenos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJER, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2007).

Este capítulo aborda o caminho metodológico que alicerça o presente estudo. Nas próximas seções serão apresentadas: a caracterização da pesquisa, o *design*, o contexto, os sujeitos, assim como os procedimentos de coleta e de análise empregados no estudo.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica que conduziu esta dissertação analisa, a partir da visão de um determinado grupo de indivíduos, nesse caso, os egressos do mestrado profissional em gestão nas organizações aprendentes, as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais em administração. O presente trabalho tem o intuito de responder o seguinte questionamento: quais as implicações do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional em Administração? Para tanto, elegeu-se como metodologia de pesquisa o uso de uma abordagem qualitativa.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por não se utilizar de um conjunto de técnicas específicas, mas sim de um enfoque que busca compreender fenômenos sociais (VERGARA, 2005), uma vez que almeja entender como as pessoas constroem, atribuem significados e interpretam as suas experiências (MERRIAM, 2009; GODOI; BALSINI, 2006). Pesquisadores qualitativos estão interessados em compreender os fenômenos sociais, tendo como foco os significados construídos pelos sujeitos a partir das experiências vividas ou sentidas nos diversos contextos em que se inserem.

O presente trabalho caracteriza-se ainda em: (a) uma pesquisa exploratória, por realizar um levantamento acerca de um fenômeno pouco conhecido e explorado tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores; e, (b) uma pesquisa de campo, pois utiliza informações coletados junto aos sujeitos pesquisados,

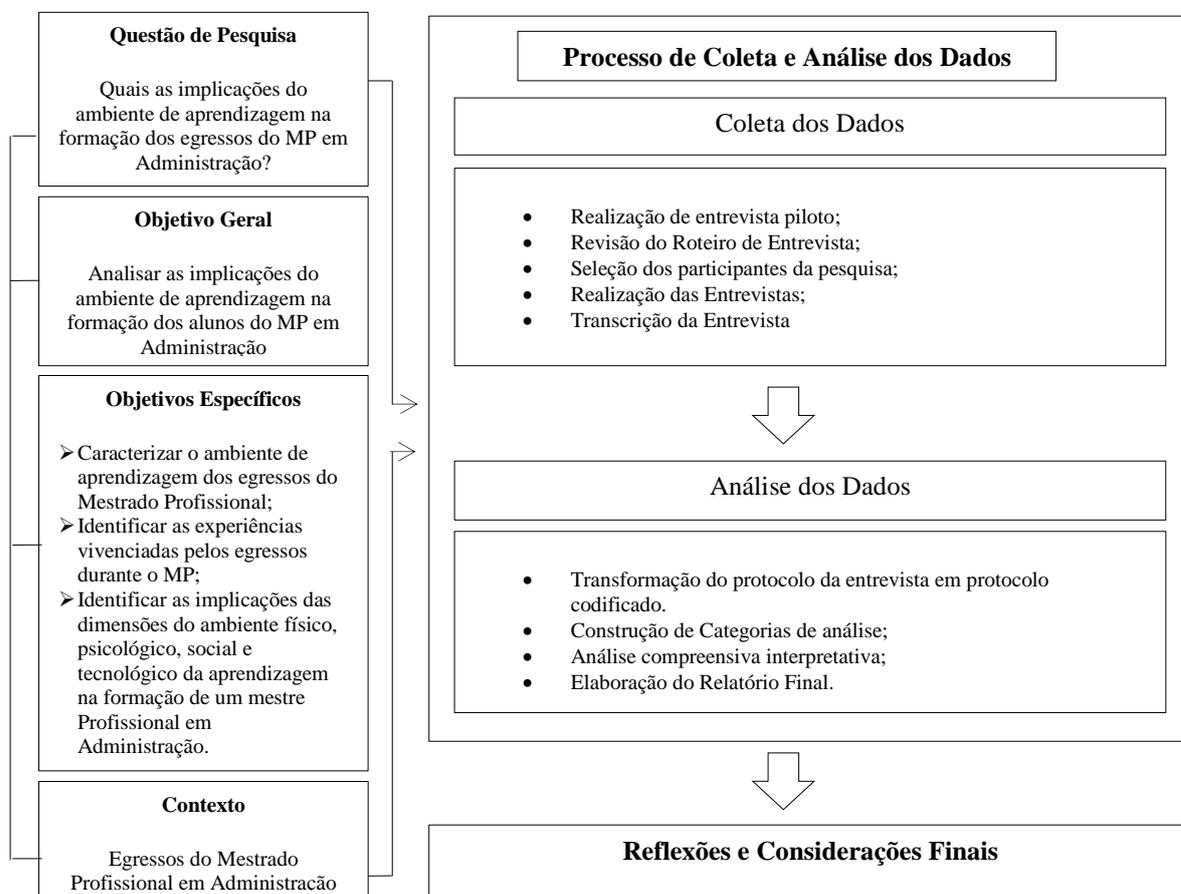
exigindo do pesquisador um encontro mais direto com o fenômeno em estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1991; MARCONI; LAKATOS, 2007; GIL, 2008).

Na seção a seguir, apresenta-se o desenho da pesquisa a partir do caminho metodológico traçado para sua realização. A decisão de construir um *design* para a pesquisa leva o pesquisador a trazer para o estudo: uma questão-problema, os procedimentos de inquérito, o método de coleta dos dados, o método de análise e, por fim, suas interpretações e experiências pessoais vivenciadas na construção do estudo (CRESWELL, 2009).

3.2 Design da Pesquisa

O processo de coleta e análise das evidências de um estudo possibilita ao pesquisador responder seus questionamentos. Tal procedimento pode ser descrito por meio de um desenho detalhado e minuciosamente planejado da pesquisa (FLICK, 2009). A Figura 2 apresenta o desenho estrutural do caminho metodológico utilizado para a realização desta pesquisa.

Figura 2 - Caminho metodológico utilizado



Fonte: Elaboração própria (2016).

A seção a seguir apresentada tanto o contexto da pesquisa quanto a escolha pelos sujeitos do mestrado profissional que foram entrevistados.

3.3 O contexto e os participantes da pesquisa

No total, existem 131 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, dos quais se têm 106 cursos somente na área de Administração, sendo especificamente 44 mestrados profissionais em Administração (GEOCAPES, 2015). Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), existem dois programas na área de Administração: o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), com foco acadêmico; e o Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA).

O contexto desta pesquisa é o MPGOA, localizado no Campus I dessa instituição de ensino em João Pessoa-PB. Trata-se de um curso de pós-graduação na modalidade mestrado profissional, intercentros e interdepartamental, cuja primeira turma teve início em 2010 (MPGOA, 2015).

O curso tem como proposta articular as contribuições teóricas e metodológicas no campo das ciências sociais com ênfase em duas áreas de conhecimento: Administração e Educação. Focaliza seus estudos nos processos de gestão e aprendizagem em organizações e suas implicações no desenvolvimento social e organizacional (BRENNAND; ISONI, 2014; MPGOA, 2015).

O mestrado profissional em organizações aprendentes concentra-se atualmente na área de gestão e aprendizagem, com ênfase em três linhas de pesquisa: (a) Inovação em gestão organizacional; (b) Gestão de projetos educativos e tecnologias emergentes; e (c) Aprendizagem em organizações. O processo seletivo oferta duas modalidades de entrada: parte das vagas destinadas a candidatos em geral e a outra aos integrantes das instituições conveniadas ao programa (MPGOA, 2015).

O MPGOA contava no período de 2010 a 2013 com 144 alunos matriculados, dos quais 50 já realizaram as defesas de seus trabalhos de conclusão de curso, sendo 10 da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), 06 do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE-PB), 15 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e 19 alunos das vagas gerais (BRENNAND; ISONI, 2014).

Os sujeitos de pesquisa deste estudo são os egressos do referido programa, os quais, segundo as diretrizes do curso, devem ser gestores que detenham graduação prévia em

alguma área de conhecimento e que sejam capazes de interpretar os objetivos da organização à qual se vinculam, bem como atuar por meio de ações condizentes com a função que exercem em prol do atendimento dos objetivos organizacionais pretendidos (BRENNAND; ISONI, 2014).

Optou-se por esse programa de mestrado pela sua característica de utilizar-se da tecnologia como metodologia de ensino-aprendizagem, um dos aspectos essenciais do ambiente de aprendizagem relacionados com a formação de administradores. Além disso, o ambiente de aprendizagem deste MP tem o intuito de contribuir com a formação profissional de sujeitos em cargo de gestão e com uma maior interdisciplinaridade na promoção da aprendizagem destes profissionais.

Inicialmente, foram entrevistados seis egressos de diferentes turmas do MPGOA. Quando se chegou à sexta entrevista, percebeu-se que ainda não tinha ocorrido a saturação, ou seja, outras entrevistas deveriam ser realizadas por se acreditar que novos discursos viriam a acrescentar contribuições ao estudo, o que de fato acabou se concretizando. Assim, foram entrevistados mais cinco egressos, totalizando onze sujeitos da pesquisa.

Participaram da pesquisa sete homens e quatro mulheres, locados tanto em instituições do setor público quanto do setor privado. Apesar de ser um mestrado na área de ciências sociais e aplicadas, muitos dos sujeitos entrevistados tinham formação nas áreas de ciências humanas e ciências da saúde permitindo um olhar holístico do campo organizacional no MP. Quanto à escolha das turmas egressas do MPGOA, foram entrevistados alunos das turmas 1, 2 e 3 no objetivo de trazer uma visão ampla desse ambiente, a partir da vivência de experiências pelos alunos em períodos distintos do mestrado.

Salienta-se que os nomes dos egressos não foram identificados por questões de privacidade e respaldo profissional. Assim, nos resultados da pesquisa, estes são identificados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11. A seleção dos entrevistados se deu de forma intencional e por acessibilidade, tendo como critério de escolha os egressos do MPGOA que concluíram o curso até 2014.

A seguir, delinea-se o processo de coleta, explicitando como foram desenvolvidos o roteiro e as entrevistas com os egressos pesquisados.

3.4 Processo de coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista individual em profundidade, no intuito de compreender as experiências atribuídas pelos entrevistados à

temática em estudo. O instrumento de pesquisa utilizado foi um roteiro semiestruturado, que permitiu ao pesquisador alterar a ordem das questões de acordo com a direção da entrevista, inclusive de adicionar algumas perguntas que não tenham sido previstas inicialmente (GRAY, 2012).

O roteiro foi construído a partir da compreensão de que o objeto de estudo a ser investigado envolve as experiências vividas nas dimensões físicas, psicológicas (comportamental e emocional), sociais e tecnológicas que os egressos do mestrado profissional em administração possuem do seu ambiente de aprendizagem. No intuito de facilitar a compreensão por parte dos entrevistados acerca de algumas questões do roteiro, uma lista com os principais termos desta pesquisa foi elaborada (Apêndice A).

A seleção dos entrevistados ocorreu de forma intencional e por acessibilidade, sendo o primeiro contato via e-mail. Antes de iniciar a entrevista foi realizado um teste do equipamento de gravação e no momento da entrevista com o entrevistado uma apresentação pessoal, uma explicação dos objetivos da pesquisa e o porquê de ser gravada. A definição do número de participantes aconteceu durante o processo de estudo, sem a preocupação da representatividade estatística, o que possibilitou ao pesquisador a flexibilidade para retornar ao campo e ampliar o número de colaboradores e aprofundar a coleta, tendo por base a necessidade de desenvolvimento teórico do estudo (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006).

A coleta dos dados aconteceu em duas fases: na Fase I, realizou-se uma entrevista piloto com um dos egressos do MP com o objetivo de analisar a adequação do roteiro da pesquisa e identificar eventuais alterações a serem empreendidas em sua estrutura para a realização das entrevistas. A Fase II da coleta dos dados ocorreu após a validação das questões aplicado na Fase I. Antes da realização da entrevista, foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para assinatura dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de forma literal seguindo as orientações de Flick (2009).

No Quadro 8 apresenta-se o roteiro utilizado na coleta dos dados junto aos sujeitos entrevistados.

Quadro 8 - Roteiro a ser utilizado nas entrevistas

Roteiro de Entrevista	
Ambiente Profissional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você poderia relatar o que o levou a ingressar no Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes? 2. Como você analisa o seu processo de formação como mestre profissional? 3. Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso e após a sua conclusão até os dias atuais, o que mudou em sua vida após a formação no Mestrado Profissional em Administração? Existiu algum fato que marcou a sua formação no MPGOA?
Dimensões do Ambiente de Aprendizagem	<p>Ambiente Físico</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Para você como se caracteriza um espaço físico em que pode ocorrer aprendizagem? Você poderia descrever o espaço físico de aprendizagem do MPGOA? 5. Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso e após sua conclusão até os dias atuais, como deveria ser um espaço físico para a aprendizagem e formação de um mestre profissional?
	<p>Ambiente Psicológico</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Como você caracterizava o espaço psicológico de aprendizagem do MPGOA? 7. Você poderia me descrever algumas emoções ou comportamentos que marcaram sua formação no MPGOA? 8. Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso e após sua conclusão até os dias atuais, como as emoções podem facilitar a aprendizagem e a formação de um mestre profissional? E como podem dificultar?
	<p>Ambiente Social</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Considerando o ambiente social de aprendizagem como um espaço de socialização, convívio e troca de experiências entre indivíduos, como você caracterizava o ambiente social de aprendizagem no MPGOA? 10. Você poderia me descrever algumas experiências vivenciadas socialmente que influenciaram seu aprendizado durante o MPGOA? 11. Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso e após sua conclusão até os dias atuais, como o espaço social do Mestrado Profissional pode contribuir com a formação de um mestre profissional?
	<p>Ambiente Tecnológico</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Para você, como se caracterizava o uso de tecnologias na aprendizagem do MPGOA? 13. Você poderia me descrever algumas situações nas quais o uso de tecnologia influenciou positivamente ou negativamente na sua aprendizagem durante sua formação no MPGOA? 14. Baseado em suas experiências vivenciadas durante o curso e após sua conclusão até os dias atuais, como o uso de tecnologias no mestrado profissional pode contribuir para a aprendizagem e a formação de um mestre profissional?

Fonte: Elaboração própria (2016).

Para compreender as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres, durante a entrevista o roteiro foi dividido em cinco momentos. O primeiro momento foi direcionado ao conhecimento do ambiente profissional. Alguns aspectos que nortearam esse momento foram: o relato dos motivos de ingresso no MP; a visão analítica de sua formação; e a existência de algumas experiências relevantes para sua formação.

O segundo momento procurou elucidar a percepção dos entrevistados acerca do ambiente físico e dos detalhes das experiências vividas nessa dimensão do ambiente. Os pontos mais significativos que emergiram das entrevistas foram os seguintes: o espaço físico do MP; a disposição do mobiliário em sala; a incerteza de um local definido; e as experiências vividas a partir desse ambiente.

O terceiro momento teve como objetivo discorrer sobre o ambiente psicológico a partir dos relatos das experiências por meio de comportamentos, emoções e atitudes vividas nessa dimensão. Alguns elementos que nortearam esse momento envolveram as relações professor-aluno; atitudes orientadoras; e o interesse motivacional na aplicabilidade do que foi aprendido.

O quarto momento da entrevista envolveu a dimensão social do ambiente. As entrevistas foram direcionadas para a compreensão do ambiente social, a partir das relações interpessoais e das experiências socialmente construídas nessa dimensão durante o processo de formação. Os pontos mais significativos desse momento foram: o aprendizado por meio das experiências de outros; os laços pessoais, sociais e interpessoais desenvolvidos; e o relato das experiências a partir deste ambiente.

O quinto e último momento da entrevista abrangeu a dimensão tecnológica. As entrevistas discorreram sobre a caracterização desse ambiente no MP, como o uso de tecnologias influenciou no aprendizado e quais experiências incidiram de sua utilização como complemento formativo. Alguns pontos significativos desse momento final da entrevista foram: o uso do ambiente virtual como metodologia de ensino; o aprendizado por via virtual; e as experiências vividas a partir dessa dimensão.

Antes da realização de cada entrevista foi realizada uma breve apresentação pessoal, uma explicação dos procedimentos que seriam adotados, destacando a importância da gravação para a análise, a apresentação do objetivo da pesquisa e um esclarecimento conceitual acerca do ambiente de aprendizagem. As entrevistas tiveram um tempo de duração que variou de 40 a 60 minutos.

Na seção seguinte são descritos o processo de análise realizado na pesquisa, a qual tem por base o método de análise compreensiva interpretativa.

3.5 Processo de Análise dos Dados

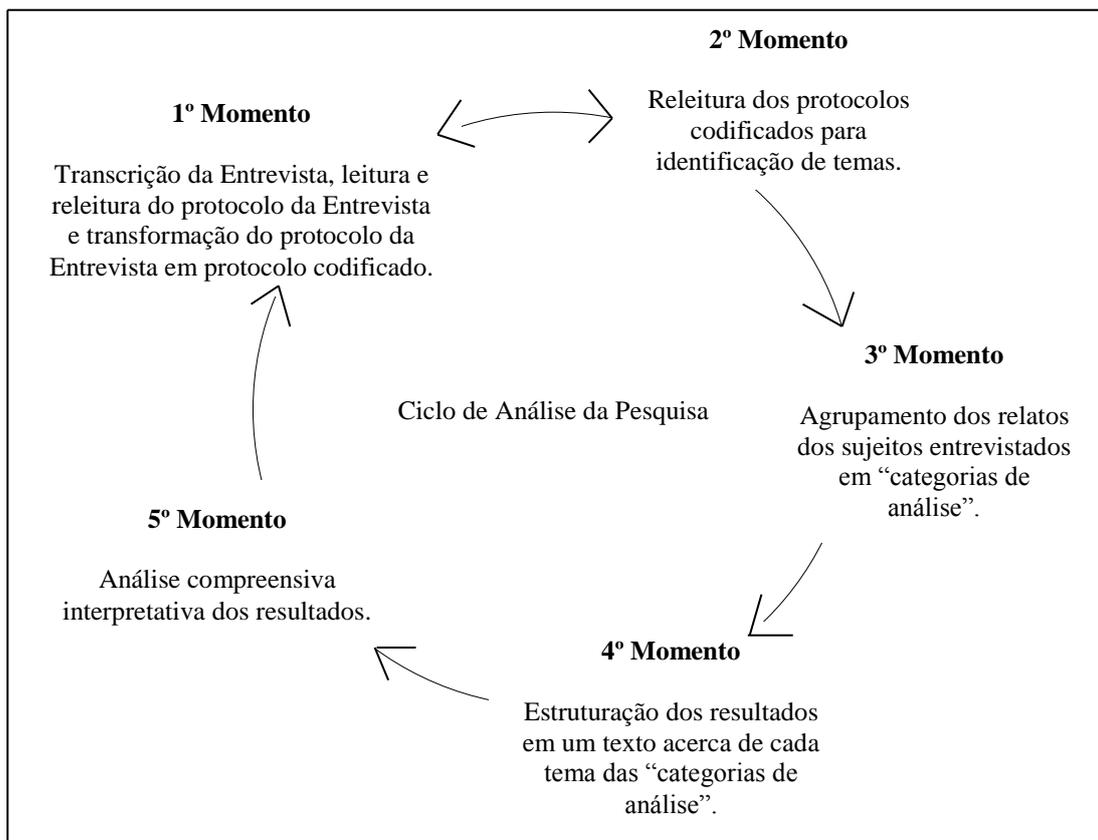
Após a transcrição das entrevistas, iniciou-se o processo de análise dos dados, uma das etapas determinantes da pesquisa. Esse processo foi realizado por meio de uma

compreensão interpretativa, a partir dos dados no entendimento acerca do fenômeno em estudo. Cabe ressaltar aqui a importância e a necessidade de participação ativa do pesquisador no processo de transcrição das entrevistas, de modo a contribuir com o processo reflexivo deste no decorrer das análises.

A realização das análises procura oferecer as descrições contextuais do ambiente vivenciado pelos entrevistados e os dados devem ser ordenados de modo a possibilitar a identificação de padrões e conexões que possibilitem sua classificação em categorias (MERRIAM, 2009). Essa visão possibilita tanto realizar uma descoberta quanto uma construção de maneira interativa, a partir das transcrições por meio de um processo indutivo que vai dos dados aos resultados.

A Figura 3 apresenta resumidamente os momentos envolvidos durante a realização do processo de análise, a qual foi elaborada a partir do processo de análise compreensiva-interpretativa proposta por Silva (2006).

Figura 3 - Síntese das fases a serem realizadas no processo de análise dos dados



Fonte: Elaborado a partir de Silva (2006).

Na operacionalização da análise, deve-se, ao realizar as leituras das transcrições, direcionar a atenção para os momentos da fala dos sujeitos que refletem diferenças ou

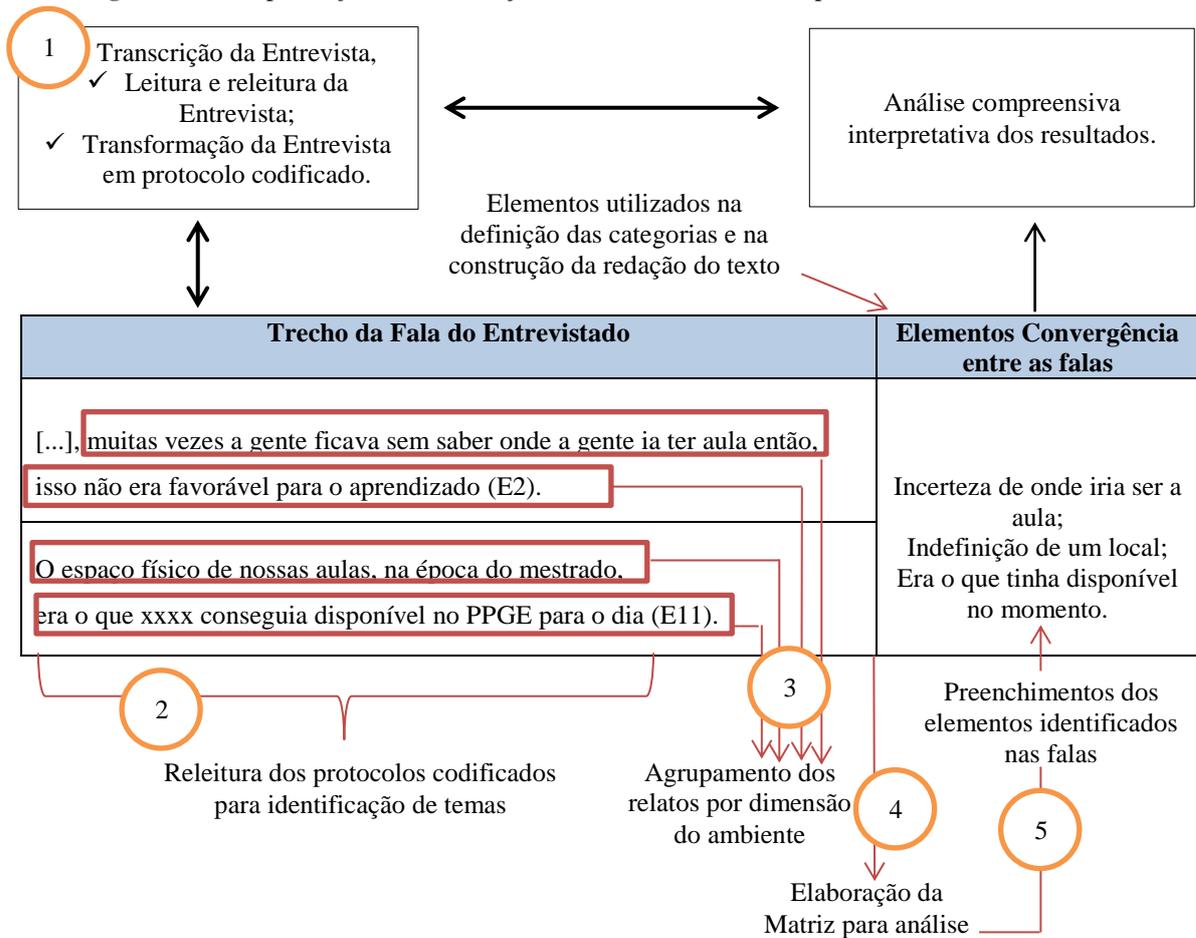
similaridades na percepção do fenômeno (CRESWELL, 2009). Assim, o primeiro momento da análise envolveu a leitura e a releitura das entrevistas, o que possibilitou codificar os discursos tendo em mente a questão orientadora da pesquisa. Esse processo resultou em um protocolo codificado para cada egresso entrevistado. O código utilizado foi “En”, onde ‘E’ equivale ao egresso e ‘n’ o número do entrevistado, que variou de 1 a 11. Segundo Silva (2006), um discurso codificado ajuda na unidade de significado podendo ser representado por várias palavras, frases e sentenças extraídas de um protocolo.

De posse dos protocolos codificados, iniciou-se o segundo momento da pesquisa, a partir da releitura para a identificação dos temas relacionados ao ambiente de aprendizagem dos egressos. Para Merriam (2009), em uma pesquisa qualitativa podem ser utilizados temas, conceitos e categorias desde que estes tenham emergido indutivamente dos dados. Na pesquisa, optou-se pela escolha de categorias para representar a análise compreensiva interpretativa dos dados. Vale lembrar que a delimitação de categorias não tem uma regra definida, pois cada pesquisador pode estruturar os resultados de maneira diferente.

O quarto momento da pesquisa foi fundamental para a delimitação da estrutura textual do ambiente de aprendizagem do MP, a partir da elaboração de uma matriz composta por duas colunas: a primeira indica o discurso na linguagem do sujeito, e a segunda apresenta elementos convergentes entre as falas dos entrevistados relacionados ao tema central. A segunda coluna ajudou na delimitação da estrutura para a redação dos temas ao contribuir com a compreensão e interpretação dos significados atribuídos na pesquisa. A Figura 4 descreve, por meio de uma exemplificação, como ocorreu na prática a estruturação dos resultados durante a análise.

Após o término do preenchimento da matriz, teve início a redação dos textos, a partir da delimitação de uma estrutura constituída por cada dimensão do ambiente separado por seção de modo no intuito de facilitar a compreensão do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais e do último momento do ciclo de análise, sendo este realizado a partir do diálogo entre os resultados e a literatura. O processo de conversão da matriz em texto foi uma atividade que demandou tempo e dedicação para sua realização de modo a manter uma relação entre a parte e o todo, ao dar vida ao texto a partir das falas dos egressos.

Figura 4 - Exemplificação da estruturação dos resultados durante o processo de análise dos dados



Fonte: Elaboração própria (2016).

Feito o relato de todo o caminho metodológico percorrido na busca pela compreensão do fenômeno em estudo, no capítulo seguinte são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, a partir de uma reflexão acerca de cada dimensão do ambiente de aprendizagem do MP.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa com os egressos do Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA). O ponto de partida para a análise foi a categorização dos dados, com o objetivo de analisar, a partir dos discursos obtidos e de seu embasamento teórico, a implicação do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais.

As seções a seguir buscam analisar, discutir e compreender o ambiente de aprendizagem dos egressos do MPGOA. As análises dos temas foram balizadas pela categorização dos ambientes físico, psicológico (emocional, comportamental), social e tecnológico de aprendizagem propostos no referencial teórico.

Cada ambiente de aprendizagem é abordado separadamente, mas as categorias de significados expressam um entrelaçamento que permite uma ligação entre a parte e o todo, dando ao fenômeno pesquisado uma visão singular.

Ao final de cada seção é apresentada uma reflexão acerca da análise compreensiva-interpretativa das categorias de análise. Cabe ressaltar que essa reflexividade caracteriza o “olhar do pesquisador” que, dada a complexidade do estudo, pode levar a múltiplas reflexões e interpretações, como preconizou Silva (2006).

4.1 Ambiente Físico

Essa dimensão trata de questões relacionadas à delimitação do ambiente físico no qual se pretende desenvolver o conhecimento, da disposição do mobiliário (LOMAS; OBLINGER, 2006) e sua influência na fluidez argumentativa em sala, na visão do professor como facilitador no processo de aprendizagem e, por fim, da relevância que existe no alinhamento entre o planejamento físico do ambiente de aprendizagem e o que se propõe em termos de oferta estrutural apropriada aos processos de aprendizagem ativa (DART et al., 1999) e, conseqüentemente, na formação de um mestre profissional.

O ambiente é de alguma forma determinado pelas percepções dos alunos que atuam nesse meio, as quais se relacionam diretamente com os resultados da aprendizagem (RADOVAN; MAKOVEC, 2015; WOLF; FRASER, 2008), uma vez que podem facilitá-la, ao proporcionar um ambiente agradável e colaborativo para que a aprendizagem seja construída de forma ativa pelos indivíduos, ou podem levar a um contexto que cause certa

inconstância ou ansiedade, ao lidar com algo novo ou fora do comumente esperado do ponto de vista individual.

Um ambiente que viabilize o diálogo, que seja agradável em termos ergonômicos, um local com boa iluminação, arejado, amplo, confortável, com recursos e equipamentos tecnológicos, em que haja compartilhamento de conhecimento, que transmita confiança e facilite a ocorrência do aprendizado, além da figura do professor como parte integrante do ambiente, são alguns dos elementos ressaltados pelos entrevistados em seus discursos a respeito do que consideram como um ambiente físico propício para a aprendizagem. Essa descrição inicial, a partir da visão dos entrevistados, direciona a necessidade de conhecer como se configurou a composição estrutural do ambiente físico de aprendizagem dos egressos do MPGOA vivenciado durante o decurso de formação do mestre profissional.

O tema abordado nesta seção estrutura-se em quatro subseções: (a) espaço físico do mestrado; (b) disposição circular do mobiliário em sala de aula; (c) incerteza do local na aprendizagem; e (d) experiências do ambiente físico. Na primeira subseção, os entrevistados revelam sua percepção acerca da composição estrutural do ambiente físico. Na segunda, emerge a discussão sobre o rearranjo de forma circular do mobiliário em sala. Na terceira, os entrevistados expressam a necessidade de um local estabelecido para a aprendizagem e, por fim, na quarta seção apresentam-se as experiências vivenciadas pelos egressos no ambiente físico do programa.

4.1.1 Espaço físico do mestrado

A composição de um ambiente de aprendizagem objetiva potencializar a forma como o aprendizado dos indivíduos se desenvolve. Sua disposição física deve proporcionar um ambiente agradável, transformador, experiencial, construtivo, adequadamente propício para a ocorrência dos diversos tipos de aprendizado formais, não-formais e informais. Tais características têm o potencial de fomentar o desenvolvimento do aprendizado na dimensão física do ambiente de aprendizagem.

Ao abordar a contribuição da estrutura no aprendizado dos indivíduos, delimitam-se alguns pontos de relevância significativa como: mobiliário, disposição das cadeiras em sala, acústica, um ambiente que de alguma maneira exerça influência na aprendizagem (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011; LOMAS; OBLINGER, 2006). Percebe-se pelos discursos dos egressos sobre o espaço físico do MPGOA que o ambiente do mestrado se

caracterizava como um ambiente agradável, espaçoso, iluminado, com cadeiras confortáveis, que possibilitam a vivência de situações que geram algum aprendizado.

Essas percepções a respeito do ambiente físico vivenciadas durante o MP são verificadas nas falas dos seguintes entrevistados:

Utilizamos um auditório amplo, arejado, bem iluminado, sempre apoiado com uso de projetor multimídia, com acesso à internet (E10).

Era um ambiente bem iluminado externamente, mas com problemas na iluminação interna, com ar condicionado numa temperatura normal e agradável, com um projeto multimídia e uma lousa, as poltronas eram confortáveis (E4).

Bem a sala de aula do MPGOA pelo que eu lembre tinha um quadro todo branco, tinha ar-condicionado, era espaçosa, era limpa, era bem cuidada, tinha uma TV, a iluminação era adequada, [...] com cadeiras confortáveis, recursos tecnológicos adequados ao que fosse necessário, de modo que a única preocupação dos alunos seja em aprender o conhecimento que está sendo transmitido (E5).

No entanto, na visão de outros entrevistados, o ambiente físico é percebido como desconfortável, com sonorização e acústicas desfavoráveis, enfim, um ambiente não estruturalmente definido para o aprendizado. Essas características descritas acerca desta dimensão durante a formação no MP são visíveis por meio dos relatos a seguir:

Nós assistimos aula no auditório do PPGE, desconfortável, pequeno, não era uma estrutura favorável vamos dizer assim [...] (E1).

As salas precisavam talvez um pouco mais de acústica. Uma hora ou outra eu sentia falta da acústica da sala (E9).

A sala de aula que a gente tinha era esse auditório em forma de sala de aula mesmo, [...] **um ambiente com cadeiras desconfortáveis, né? Não tinha uma acústica boa, sonorização não tinha** então, a parte física mesmo a estrutura física não da montagem do espaço porque era em forma de sala de aula mesmo e era o espaço que se tinha e assim foi durante todo o curso (E1).

[...] **olhe, o espaço físico, no momento que eu vivi lá, a gente tinha aula no auditório do CE e tinha aula lá nas salas de aula do CE. A gente percebe assim que havia uma preocupação no local** pra que a gente pudesse receber os conhecimentos, receber os ensinamentos, **mas assim não havia uma preocupação como eu posso falar com local em definitivo (E6).**

Tais características retratadas pelos entrevistados refletem a importância do ambiente físico na formação de mestres profissionais, ao envolver efeitos motivacionais e de conforto psicológico para a realização das atividades vivenciadas a partir do ambiente. A relação estabelecida entre o aprendizado dos indivíduos e o seu ambiente físico pode

incentivar a exploração, a colaboração e a discussão do aprendizado ou pode direcionar a uma mensagem implícita de desconexão entre a ação realizada e o pretendido em relação à formação.

Essas diferentes percepções a respeito da composição do ambiente físico pelos entrevistados e sua relação com o desenvolvimento do aprendizado podem ter sofrido influência a depender do período de vínculo do egresso e das experiências vividas durante o seu processo de formação no curso, assim como pelo fato de não existir uma estrutura física exclusiva do MPMGOA para as aulas, o que reforça ainda mais a importância de um espaço físico pré-determinado para o desenvolvimento do aprendizado dos indivíduos no programa.

A constituição estrutural do ambiente proporciona um contexto que fomenta o aprendizado. Sua projeção envolve desde a escolha do mobiliário até a disposição dos móveis que sejam adaptáveis a diferentes reconfigurações do ambiente que venham a subsidiar e apoiar a aprendizagem, seja no nível individual ou grupal (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011). O não planejamento do ambiente físico de aprendizagem em termos de estrutura pode ocasionar alguns desconfortos, ao poder transmitir mensagens não verbais desestimuladoras ainda mais poderosas do que mensagens verbais em sala de aula.

Essa visão de que a não projeção do ambiente interfere no aprendizado é perceptível a partir dos relatos dos entrevistados a seguir ao descreverem que, em alguns momentos, a indefinição de um espaço fixo determinado para as aulas no decorrer de sua formação no programa impactou na maneira com que aprenderam e, conseqüentemente, na sua percepção acerca do ambiente. Isso pode ser observado nos seguintes trechos dos discursos:

Interferiu, no sentido de a gente não saber para que sala a gente ia, de que “tal sala está com problema, vamos pra outra” e isso gerava atrasos e interferia na aula (E9).

Muitas vezes era nenhuma sala que não estava aberta e precisava pegar uma chave “não sei onde”, isso aí perdia tempo. Então, assim, muitas vezes a gente ficava, não sabia onde a gente ia ter aula [...]. A gente não tinha uma certeza de onde a gente ia estar. Muitas vezes era num auditório, outras vezes em uma sala de aula, muitas vezes era decidido na hora, sabe? (E2).

A definição do local físico permite que o indivíduo se situe fisicamente no espaço ao criar uma rotina que o possibilite a desenvolver hábitos e costumes que o ajudem no desenvolvimento do aprendizado. A escolha do ambiente físico torna-se um ponto crucial na aprendizagem do aluno, bem como em sua vivência experiencial do contexto em que se

pretender estimular o aprendizado. O entrevistado a seguir ressalta como a escolha de um local físico pouco acolhedor, que transmita uma sensação de que o aprendizado se desenvolve unilateralmente, exerce interferência na fluidez do aprendizado e, conseqüentemente, causa alguma interposição durante o processo de aprendizagem.

Em uma sala de aula o aprendizado fluiu melhor por conta da interação que a gente podia ter, as pessoas ali sintonizadas, **num ambiente mais acolhedor diferente de um auditório. O auditório é muito frio, muito seco, com todas as pessoas viradas para púlpito onde era uma coisa muito unilateral** (E4).

Outra questão relacionada à composição física do ambiente refere-se à disposição das cadeiras em sala. Para Chism (2006), a visão da sala de aula com cadeiras dispostas de forma enfileirada com uma mesa na frente e, por trás dela, um quadro negro, transmite uma abordagem pedagógica segundo a qual o instrutor ou professor fala ou demonstra e o aluno escuta e observa. Isso fica evidente nos relatos a seguir:

As cadeiras em frente ao professor não é um ambiente muito propício para haver um diálogo, porque acaba ficando um ao lado do outro (E7).

[...] **mas o espaço físico que nos foi ofertado foi esse: uma sala de aula comum com cadeiras dispostas, até mesmo as cadeiras eram dispostas da maneira tradicional, em que o professor ficava na frente e os alunos sentados** (E3).

O espaço físico de aprendizagem do MGOA é simples, mas é adequado, em minha opinião. Ou seja, não restringe o aprendizado. **Tem aparelho de ar-condicionado, quadro branco, projetor etc., e as cadeiras eram enfileiradas como em uma sala de aula normal** (E5).

A disposição das cadeiras de maneira tradicional, enfileiradas, permite a criação de uma relação muito unilateral no ambiente. Uma forma de potencializar a dinâmica da sala e do aprendizado nesse contexto que faria mais sentido, segundo Chism (2006), seria construir um ambiente suscetível a reconfigurações rápidas que suportem diferentes tipos de atividades em sala. Essa composição estrutural do ambiente físico de aprendizagem foca em atuar como palco para a aprendizagem e para a construção do conhecimento, possível por meio da visão de que a composição física não se limita somente a características ergonômicas como luminosidade, temperatura do ambiente, entre outras, mas também inclui o *layout* e a disposição circular dos móveis no contexto da sala de aula.

4.1.2 Disposição circular do mobiliário em sala de aula

Um ponto ressaltado por todos os entrevistados faz referência à disposição das cadeiras em forma de círculos e sua contribuição na dinâmica da sala, além da influência no comportamento e na participação dos alunos na aula. Esse tipo de disposição modular tira a centralidade da figura do professor, permitindo uma visão do grupo de forma igual como um todo e uma maior interatividade face a face entre os indivíduos em sala de aula. Essa percepção fica evidente nos relatos dos entrevistados:

Em círculos com outras pessoas lado a lado você pode olhar olho no olho e interagir mais (E7).

Houve algumas aulas que houve **essa modificação nessa centralidade que foi tirada do professor e foram abertos círculos onde houve uma maior interação.** Houve em algumas aulas essa mudança dessa logística da sala, mas em outras não, era um ambiente tradicional de professor e aluno (E3).

Essa visão tem ganhado cada vez mais foco nas discussões acadêmicas, devido ao reconhecimento da necessidade da criação de ambientes de aprendizagem que permitam uma interação mais direta entre professor e alunos (CHISM, 2006). A formação em círculos no ambiente da aula possibilita maior troca de ideias, proximidade entre os indivíduos tanto internamente ao contexto da sala de aula como externamente a ele, por meio da motivação e participação dos alunos de forma dinâmica e enriquecedora.

As interações por meio da disposição circular têm grande potencial de favorecer a aprendizagem a partir da discussão, da troca de ideias, dos relatos de experiências e do compartilhamento do conhecimento de forma individual e coletiva. A circularidade na disposição das cadeiras no contexto do ensino como sendo favorável à aprendizagem pode ser percebida nas falas que seguem:

Na sala de aula geralmente fazíamos círculos, trocávamos ideias e tinha até mesmo a questão da acústica porque muitas vezes não entendíamos o que fulano estava querendo dizer e tal, muitas vezes se acabava fazendo comentários equivocados porque você entendeu uma coisa diferente daquilo que ele disse realmente então, e acha melhor em uma sala de aula (E2).

A gente utilizou algumas vezes que eu me recordo **a formação em U e em círculos também para formar grupos e duplas e essa interação em círculos eram muito boas e favoreciam a aprendizagem,** em que as cadeiras elas não ficavam dispostas só na forma como elas estavam por ser uma sala de aula, já que não era um auditório com cadeiras fixas e tal (E4).

Às vezes tinham professores que gostavam de fazer círculos. **Como eu gostava de debates, a formação em círculo era bem mais favorável e fazia com que todos se motivassem e participassem mais e se sentissem mais aptos a falar porque estavam em círculos, aí a aula ficava mais enriquecedora** com a contribuição de cada pessoa (E5).

Esse tipo de formação circular, no contexto da sala de aula, apresenta várias oportunidades que possibilitam usos diversificados do ambiente físico, a partir das relações estabelecidas por meio da reconfiguração do espaço no desenvolvimento da aprendizagem, as quais podem direcionar a projeção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, ao permitir o acesso e a aplicação de diferentes abordagens em sala. As relações estabelecidas no ambiente físico permitem uma maior interação e a construção de um ambiente mais enriquecedor (RADOVAN; MAKOVEC, 2015).

A importância que a disposição do mobiliário exerce sobre o aprendizado reflete-se sobre a motivação e o interesse participativo em sala estimulado pela formação de círculos, que remetem a uma visão do todo de forma igual, enriquecendo ainda mais a dinâmica contextual da sala e, dessa forma, proporcionando uma maior integração entre as partes constituintes do ambiente. Essa percepção fica evidente na fala a seguir: **“Quando você coloca as cadeiras dispostas dessa outra maneira, ou seja, em círculo, você possibilita essa interação até mesmo no olhar, você se sente mais próximo”** (E3).

Para Chism (2006), a disposição mobiliária do ambiente físico de aprendizagem deve ser considerada com o mesmo foco na aprendizagem que a formação curricular na formação dos indivíduos. O ambiente físico deve ser percebido como um fator crítico que afeta o aprendizado e exerce sobre este um forte impacto, à medida que pode criar um ambiente mais dinâmico, propício para o desenvolvimento do diálogo e mais interativo entre os alunos-professor-alunos. Além disso, tem o potencial de fomentar uma maior integração dos indivíduos com o contexto em que se almeja desenvolver a aprendizagem e com a realidade das pessoas na compreensão do todo.

Tal visão é perceptível no relato do entrevistado a seguir:

Tinha professor que chegava e fazia uma roda com todos os alunos e tentava discutir a partir das experiências dos alunos [...], mas eu acredito que a aprendizagem era mais verdadeira por causa daquele diálogo e da realidade das pessoas e daquela interação entre elas e com o professor (E8).

Construir no ambiente, um espaço, que possibilita uma visão do todo de maneira uniforme, ampla, permite que os alunos se vejam mais envolvidos, mais livres e mais impulsionados a se expressarem e a exporem suas opiniões. Cria-se um sentimento de inserção maior no contexto de aprendizagem, levando o aluno a adotar uma postura mais ativa no processo de aprendizagem. Esse sentimento de inserção no contexto é possível por meio do conhecimento do local onde o aprendizado é construído.

4.1.3 Incerteza do local na aprendizagem

A ambientalização ao contexto de aprendizagem envolve criar ambientes que provoquem respostas positivas direcionadas não só à melhoria do aprendizado, mas a um espaço onde os sujeitos gostem de estar e lembrem ao refletirem sobre suas experiências de aprendizagem (GRAETZ, 2006). Proporcionar um ambiente que envolva desde a estrutura até as atividades teóricas/práticas internas ou externas ao curso, que tenha como compromisso a aprendizagem e a adaptação do indivíduo à vivência do ambiente, demanda um planejamento estrutural, teórico e prático para que seja efetivamente implementado, uma vez que as atividades não devem ser algo à parte da realidade onde se inserem.

Ao se definir a estrutura física inicialmente pensada para o contexto de ensino, esta deve atender minimamente aos requisitos pré-estabelecidos para um ambiente propício à construção do conhecimento. A estruturação do ambiente pode influenciar a aprendizagem a ser construída no local (OBLINGER, 2006), impactando significativamente no sucesso dos indivíduos, na sua forma de aprender e na eficácia de sua educação (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009). A relevância da definição de uma estrutura, de um espaço físico, no ambiente de aprendizagem, pode ser percebida pelos relatos dos entrevistados a seguir:

O espaço físico de nossas aulas, **na época do mestrado, era o que XXX** (Nome do Funcionário do Programa) **conseguia disponível no PPGE para o dia** (E11).

Eu percebi que o espaço físico do MPGOA, do **programa, ainda estava ganhando espaço institucional, então, talvez por conta disso, a gente tenha sofrido um pouco com relação ao espaço físico que, muitas vezes, era em um auditório** onde não tinha uma estrutura favorável, **muitas vezes era nenhuma sala que não estava aberta** [...]. Muitas vezes a gente ficava sem saber onde a gente ia ter aula, então **isso não era favorável para o aprendizado** (E2).

A partir dos discursos acima, é perceptível que a indefinição de um ambiente fixo para as aulas e da incerteza do local remetem à importância de se ambientalizar os indivíduos ao contexto em que a aprendizagem se desenvolverá. Não saber o local exato em que aconteceria a aula causava certo desconforto, impaciência e a sensação de total descompromisso com a aprendizagem, reforçando a visão de que a projeção estrutural do ambiente torna-se imprescindível no desenvolvimento do aprendizado dos indivíduos (OBLINGER, 2006).

Essa percepção pode ser confirmada a partir dos relatos a seguir:

Eu acho que o MPGOA merecia algo maior, algo que fosse do MPGOA, um local seu, exclusivamente seu, porque ele não tinha, era tudo do tipo provisório ou emprestado (E9).

Sentíamos falta de um local para estudar, de um espaço pertencente ao Mestrado (E11).

O foco da aprendizagem deve ser inserir o aluno no contexto de modo a criar, a partir dos recursos de que dispõe, um ambiente que fomente a aprendizagem apesar das limitações do espaço, pois **“todo o ambiente é um ambiente favorável ao aprendizado, [...] todo o local, dele você pode tirar um aprendizado, você pode construir o aprendizado”** (E4). Assim, a importância dada à estruturação do ambiente físico não deve trazer uma visão de que a aprendizagem acontece unicamente em uma sala de aula, mas sim em qualquer ambiente físico que tenha o intuito de gerar algum tipo de aprendizado ao indivíduo, **“onde haja um comportamento, na minha visão, voltado para a aprendizagem, pode ser numa mesa de restaurante, pode ser num café, num cybercafé, pode ser numa praça, mas é um ambiente onde esse espaço físico permita que haja essa troca, essa construção”** (E6), e que possibilite trazer um somatório para a aprendizagem teórico-prática.

Os trechos das falas dos entrevistados a seguir reforçam a necessidade de expandir o contexto da aprendizagem para além da estrutura pré-determinada de uma sala de aula como uma forma de somatório, por meio da criação de novos aprendizados emersos das relações estabelecidas entre o sujeito e o ambiente de seu aprendizado.

Teve uma visita técnica numa ONG, onde a gente aprendeu bastante. Lá ela apresentou filmes, debates, e foi muito bom, eu fiquei super à vontade lá, subi em árvore e tudo (E7).

Você somar com essas intervenções de sair do contexto tradicional de sala de aula, você possibilitar ao aluno fazer uma visita, estudar uma teoria de administração e ter a possibilidade de fazer uma visita, de conversar com um gestor de uma grande indústria, acho que é um somatório em que a sala de aula convencional poderia trazer (E3).

Essa ambientalização ao contexto físico no qual se almeja desenvolver a aprendizagem tem um forte impacto sobre o aprendizado, pois sua projeção molda a forma como a aprendizagem acontece no contexto. Ainda, influi na maneira como o indivíduo se adapta ao ambiente concebido, que, a depender de sua concepção, pode funcionar como inibidor ou potencializador do que se almeja realizar (RADOVAN; MAKOVEC, 2015; CHISM, 2006).

Portanto, um ambiente de aprendizagem devidamente concebido e construído torna-se essencial para a aprendizagem (DITTOE, 2006) ao assumir um papel relevante na formação de um mestre profissional, pois a sua composição física pode causar certos desconfortos, resultando em interferências na aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos indivíduos. Assim como as condições do ambiente modelam as experiências, as circunstâncias físicas e sociais existentes conduzem a experiências que levam ao crescimento (DEWEY, 2011).

4.1.4 Experiências do ambiente físico

Os indivíduos vivem inúmeras experiências no decorrer de suas vidas que redirecionam suas visões de mundo, mas tudo depende da qualidade das experiências que se vivencia. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: um imediato, de ser agradável ou desagradável, e o um que diz respeito à sua influência sobre experiências posteriores (DEWEY, 2011). Ambas as experiências vivenciadas, independentemente do contexto, emergem das relações estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente no qual se insere (FENWICK, 2003), as quais interferem na forma como o conhecimento é construído pelos indivíduos.

Um ambiente de aprendizagem fisicamente não planejado, desconfortável e que apresente um *layout* que não proporciona nenhum grau de conforto, tem grande potencial de prejudicar o processo de aprendizagem do indivíduo (OBLINGER, 2006; WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009), e, conseqüentemente, a maneira como este irá se relacionar com o ambiente (OBLINGER, 2006). O desconforto causado pela inadequação dos assentos à características físicas dos indivíduos, por exemplo, é relatado no trecho a seguir: **“Eu não acho que as cadeiras de toda universidade são adequadas as pessoas, porque eu sou um pouco grande e às vezes pegava uma cadeira muito pequena e ficava encolhido ali e, pelo menos para mim, elas não eram adaptáveis”** (E2).

Outro ponto importante do planejamento de ambientes físicos de aprendizagem diz respeito à definição de um espaço pré-determinado para aulas. A necessidade de definição de onde e como será o ambiente permite que os indivíduos construam uma noção da maneira e do espaço onde ocorrerá a aprendizagem e de como se desenvolverá o novo conhecimento a partir desse contexto. Tal visão é reforçada pelo discurso: **“[...] não saber onde ia ser a aula contribuiu para que a gente não se sentisse tão bem para absorver novos conhecimentos”** (E8).

A relação entre indivíduo e ambiente físico é prejudicada pela incerteza de um espaço fixo para aulas, podendo ocasionar aos indivíduos a vivência de algumas experiências emocionais de inquietude acerca do ambiente. Essa percepção é evidenciada na descrição de algumas emoções experienciadas pelos egressos em seu ambiente durante sua formação: **“A gente ficava desestimulado, inquieto ou aborrecido porque a gente não tinha uma certeza do ambiente que a gente ia ter, então isso gerava uma ansiedade”** (E6).

O relacionamento entre os indivíduos, o ambiente e as experiências vividas na dimensão física remete também à disposição de melhorias nos espaços ofertados durante o curso. Ao se disponibilizar novas estruturas que venham a contribuir para o desenvolvimento do aprendizado, deve-se criar um clima que envolva tanto o aluno quanto o docente como parte de algo maior que está sendo construído aos poucos, inserindo-os assim nesse novo contexto. A importância da inserção no contexto e de se sentir parte de algo fica evidente no discurso a seguir: **“A gente sempre ouvia que o mestrado tinha recursos para montar uma estrutura de suporte maior, com biblioteca inclusive, mas efetivamente, assim, a gente não era apresentado a isso, sabe?”** (E1).

Deve-se tomar cuidado também para não criar um sentimento relacionado às experiências de não participação por parte dos indivíduos por não terem vivenciado aquele momento idealizado ou aproveitado o potencial daquilo prometido por não haver tempo hábil na consolidação da estrutura futura, como ressaltado na fala: **“[...] essa estrutura foi sim criada ao longo do tempo, mas foi só no final do curso que eu fui ver esse espaço lá”** (E10).

O desencontro de informações também interfere na forma como os indivíduos vivenciam experiências no ambiente, pois a incerteza e o estresse ocasionados por tal desencontro acerca de mudanças de sala, horário, alteração de local, entre outras, tende a exercer interferência no aprendizado do aluno, que, dependendo da intensidade da insatisfação, pode criar uma visão de desorganização e total descompromisso do programa para com a aprendizagem desses indivíduos. Essa visão torna-se perceptível no seguinte trecho:

Essas incertezas com relação a informações, com relação à estrutura, elas poderiam ter sido diminuídas no momento do planejamento [...]. Isso gerou naturalmente muita ansiedade, muito estresse pelas informações desencontradas, falta de informação, muita insatisfação por parte de alguns, que levou muita gente a abandonar porque “nunca tinha visto um mestrado de gestão tão sem gestão”, que era o que muita gente dizia (E9).

Os indivíduos não estão no ambiente de ensino como uma “lousa em branco”. Pelo contrário, trazem consigo uma variedade de experiências, algumas das quais podem até ser usadas como possíveis recursos na aprendizagem de outros (MERRIAM; BROCKETT, 2007). O ambiente em que a aprendizagem ocorre desempenha um papel crucial para um aprendizado bem-sucedido, pois se configura em um local no qual há construção e reconstrução de experiências vivenciadas continuamente.

A seguir, apresentam-se algumas reflexões finais acerca da composição da dimensão física na aprendizagem de mestres no decorrer de sua formação no MP.

4.1.5 Reflexões finais sobre o Ambiente “Físico” de Aprendizagem

Uma reflexão compreensiva acerca da dimensão física permite caracterizar o ambiente físico do MPGOA partindo de dois pontos de vista: (1) um lugar agradável, bem iluminado, com mobiliário adequado; (2) um espaço físico desconfortável, pequeno, estruturalmente desfavorável para o que se propõe em termos de um ambiente propício ao desenvolvimento de algum tipo de aprendizado. Essas diferentes percepções dos entrevistados acerca do ambiente físico do MPGOA podem ser justificadas pelo fato de os egressos serem entrantes do programa em períodos divergentes, uma vez que foram entrevistados egressos da turma inicial do curso, momento em que o curso estava em fase de consolidação, e egressos das turmas subsequentes.

Um dos pontos ressaltados pelos entrevistados acerca do ambiente físico faz referência à disposição das cadeiras em círculos na sala, configuração adotada por alguns professores, como um ponto altamente positivo na visão dos pesquisados, pois possibilitou a estes interagirem diretamente entre si e visualizarem o ambiente como um todo, permitindo assim uma maior vivência entre a turma e o docente. A disposição do mobiliário de forma flexível permite a criação de diferentes configurações dentro da sala de aula que facilitam a dinâmica e a interatividade em sala (OBLINGER, 2006; KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Outro ponto explicitado pelos entrevistados refere-se à concordância quanto à indefinição e às incertezas do local fixo para a realização das atividades como influenciadoras na aprendizagem, pois as aulas eram realizadas em salas de aulas diversas, incluindo as salas utilizadas como auditório pela universidade. A falta de um local estruturalmente definido causou desmotivação e insatisfação em alguns entrevistados em virtude tanto da imprecisão do espaço quanto de planejamento acerca do local de realização das aulas. Chism (2006)

reforça que alguns aspectos ligados ao ambiente físico transmitem mensagens não-verbais de boas-vindas ou desanimadoras mais intensas do que mensagens verbais explícitas no ambiente de ensino.

As experiências vividas por meio das relações estabelecidas na dimensão física do ambiente influenciam a forma com que a aprendizagem se desenvolve no contexto ao permitir a vivência de situações diversas seja pela transformação da sala para dinamizar o ensino ou pelas sensações comportamentais expressas psicologicamente por meio de incertezas e inconstâncias a respeito de um local fixo pré-determinado de aprendizado. Ambas as experiências vividas a partir do ambiente físico podem interferir na forma como o conhecimento é construído e como o aprendizado tido naquele ambiente será percebido em um período futuro pelo indivíduo.

Tal percepção permite uma visão reflexiva de que a forma como se projeta o ambiente físico da aprendizagem molda o aprendizado a ser desenvolvido e, conseqüentemente, a forma como a aprendizagem acontece nesse ambiente (OBLINGER, 2006; CHISM, 2006). Ainda, ressalta que as experiências vividas no ambiente físico propiciam oportunidades para que os indivíduos desenvolvam uma aprendizagem experiencial, que, de acordo com Kisfalvi e Oliver (2015), muitas vezes pode ser representada por jogos, simulações, estudos de caso, dramatizações, entre outros, que levem à percepção necessária para enfrentar a variedade de situações com as quais se defrontaram enquanto gestores.

A sala de aula na dimensão física do ambiente facilita a transformação do conhecimento pré-consciente ou tácito em um conhecimento explícito verbalmente, que moldam o aprendizado dos indivíduos durante sua trajetória de formação e são articulados por meio de ideias e ações práticas no campo profissional (KISFALVI; OLIVER, 2015). A experiência construída por meio da vivência nesse ambiente não deve criar barreiras ou limitações, mas sim propiciar um ambiente de aprendizagem por meio do qual exista um desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades analíticas e de julgamento necessárias à transição entre o aprendido no ambiente de ensino e a vivência prática no ambiente organizacional.

O Quadro 9 apresenta uma síntese de cada categoria que compõe a dimensão física do ambiente descrito pelos entrevistados a respeito do ambiente físico do Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA).

Quadro 9 - Síntese da dimensão ambiente físico e suas categorias

Dimensão	Categorias	Significado
Ambiente Físico	Espaço físico do mestrado	Evidencia características do ambiente vivenciadas pelos indivíduos com relação à luminosidade, temperatura, <i>layout</i> , acústica, organização do espaço, entre outros.
	Disposição circular do mobiliário em sala de aula	Denota a importância da disposição do mobiliário na dinâmica da sala e da contribuição na interação entre o grupo como um todo.
	Incerteza do local na aprendizagem	Salienta como a indefinição de um local pré-determinado para a aprendizagem é percebida pelos indivíduos em seu processo de aprendizagem durante o MP.
	Experiências do ambiente físico	Apresenta as experiências vivenciadas no ambiente físico, seja implicitamente ou explicitamente durante sua formação como mestre profissional.

Fonte: Elaboração própria (2016).

As informações apresentadas no quadro indicam, a partir das categorias, como as experiências vividas pelos indivíduos no ambiente físico do MP se relacionam com a aprendizagem desses sujeitos durante sua formação como mestres profissionais. Para esses indivíduos, as experiências vividas nessa dimensão assumem um papel importante, pois criam as condições necessárias para uma interpretação-avaliativa de como seu conhecimento está se construindo a partir da interação entre sujeito e seu ambiente físico de aprendizagem.

Os resultados desta seção revelam que o planejamento da arquitetura física do ambiente contribui para uma aprendizagem vivencial balizada por aspectos estruturais com potencial transformacional na forma como a aprendizagem é construída a partir das condições experienciadas.

A dimensão retratada a seguir aborda elementos das relações vividas entre docentes e discentes durante o processo de aprendizagem, por meio dos conhecimentos construídos a partir dos comportamentos, das atitudes, da aplicação prática do curso e do fortalecimento da carreira profissional experienciadas durante o processo de formação enquanto mestres profissionais.

4.2 Ambiente Psicológico

Essa dimensão insere-se numa perspectiva do ambiente de aprendizagem balizada por elementos do psicológico (comportamental e emocional) dos indivíduos no contexto da aprendizagem. Apresenta questões relacionadas à importância do comportamento do docente enquanto facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem, por meio das relações e do convívio entre educadores e educandos voltados para uma aprendizagem direcionada à formação profissional e à reconstrução do próprio conhecimento individualmente e de forma coletiva a partir do entrelaçamento entre o conhecimento existente e o novo que se adquire (MASETTO, 2012).

A dimensão aborda ainda o fortalecimento da carreira por meio do conhecimento construído psicologicamente durante a formação no MPROA ao envolver pontos como a articulação das experiências que brotam das vivências do exercício de suas funções, da prática profissional cotidiana e do conhecimento do seu meio, o que permite a vivência de outras situações contextuais pelos indivíduos e, conseqüentemente, a construção do seu conhecimento a partir da integração e mobilização de tais aprendizados em suas práticas de trabalho enquanto profissionais. **“Essa interligação com esse conhecimento, com os bons professores e com os colegas amplia o network, e essa ampliação possibilita que você conheça outros ambientes, que na profissão você possa aliar com outros colegas que não são da sua área, mas que venham a somar conhecimento”** (E3).

E, por último, trata da relação entre o conhecimento teórico e a aplicação prática no contexto organizacional, por se tratar de um mestrado com viés profissional pautado na experiência vivenciada dos sujeitos em suas realidades específicas de trabalho. Um dos entrevistados ressalta a necessidade dessa interligação: **“Eu acho que o mestrado profissional, como qualquer programa que tenha um viés mais profissional, ele precisa ter uma vivência, um contato maior com essa vivência, pois a gente precisa atestar um pouco mais aquilo que a gente está discutindo teoricamente”** (E2).

A necessidade de encontrar na formação durante o curso uma articulação ou um equilíbrio entre o conhecimento produzido pela academia a respeito do ensino e formação dos indivíduos e os saberes desenvolvidos pelos profissionais em suas práticas cotidianas remete à visão de que o aprendizado no contexto do MP torna-se uma questão de aplicação do que é aprendido. Segundo Beavers (2009), educadores de adultos devem se esforçar para serem vistos não como instrutores de algo a ser ensinado, mas sim desenvolvedores de atividades em que atuem como facilitadores no processo de formação dos indivíduos.

Essa seção constitui-se de três subseções: (a) relação professor-aluno; (b) aplicação do que é aprendido; (c) experiências do ambiente psicológico. Na primeira subseção, os entrevistados centram suas discussões nos relacionamentos, comportamentos e emoções vivenciadas por meio das relações firmadas no contexto de sala de aula na relação aluno-professor. Na segunda, apresenta-se a importância da ligação entre teoria e prática junto ao campo de atuação profissional dos entrevistados. E, por fim, na terceira subseção aborda como as experiências vividas no MP advindas de ações comportamentais e emocionais ocorridas durante sua formação enquanto mestres profissionais podem interferir no processo de aprendizagem.

4.2.1 A relação professor-aluno

A atuação docente no ambiente formativo dos indivíduos exerce um papel fundamental no processo da aprendizagem, uma vez que a forma como o docente conduz sua atuação em sala interfere na forma como o aprendizado é vivenciado pelo estudante. Educar é um relacionamento, que envolve indivíduos complexos, relacionais, que necessitam ser valorizados, reconhecidos e capacitados pelo professor. Em uma visão holística, educar envolve a pessoa inteira e não somente o conhecimento cognitivo dos fatos, mas também inclui o desenvolvimento da maturidade social e emocional dos indivíduos (PASSARELLI; KOLB, 2011).

Certas ações, mesmo que não intencionais, podem levar a um ambiente hostil para o desenvolvimento do conhecimento, ao se criar um contexto que permita a existência de uma sensação de falta de abertura para o diálogo, de imposição de interesses de pesquisa, de visão de mundo, entre outros que levem a um ambiente de inconstância e insegurança, que possa inibir a atuação por parte dos discentes. Deve-se ter em mente que os discentes precisam de um ambiente de aprendizagem em que possam se sentir seguros, confortáveis e motivados com o processo de aprendizagem (GREGORY; CHAPMAN, 2007).

Os relatos dos entrevistados apontam:

Houve mudanças de orientação, muitas vezes houve a imposição de interesse de pesquisa, na maneira de pensar, de não estar aberto a aceitação da opinião do outro, conflitos de interesses, visão de mundo (E3).

Muitas vezes não falávamos com o professor, ficávamos na nossa por conta dos atritos que já vinham acontecendo, então não vamos falar nada, deixa o cara falar o que ele quiser né? E vamos ler por fora, não vamos falar não porque isso vai gerar um problema ou a gente vai acabar sendo marcado, entendeu? (E2).

O momento que mais marcou no mestrado foi **o fato de eu não estar conseguindo dialogar, me entender com o meu orientador** logo no início, então eu pedi para mudar. Quando eu mudei, meu novo orientador adoeceu, então **eu fiquei sem orientador e aquilo pra mim foi um momento decisivo, eu me senti péssima porque, assim, eu estava sem rumo**, desligada do meu antigo orientador. O outro que tinha me assumido não poderia me orientar porque estava doente e agora ninguém queria mais me assumir porque estava muito em cima da qualificação (E7).

Pelos relatos acima, algumas atitudes exercidas pelos docentes em sala podem causar certas sensações emocionais contraproducentes que interferem nas relações interpessoais. Determinados comportamentos tidos pelo docente podem influenciar a forma como o aprendizado está sendo construído, bem como ações verbais, mesmo que não intencionalmente, podem gerar receio e falta de espaço para um diálogo mais construtivo. Tais características presentes no ambiente podem afetar os alunos emocionalmente, com consequências importantes em níveis cognitivos, seja por meio de ações verbalizadas ou não, registradas em momentos significativos da aprendizagem do aluno (GRAETZ, 2006).

A percepção de que determinadas atitudes comportamentais exercidas pelos docentes podem ser prejudiciais ao aprendizado fica mais evidente no trechos replicados a seguir pelos entrevistados. Esse tipo de comportamento influencia emocionalmente a forma como o aprendizado é construído, experienciado, pelos indivíduos, provocando insegurança, medo, indignação, entre outros receios em se posicionar, questionar e até mesmo inferir acerca de qualquer assunto em sala de aula. As situações ocasionadas por algumas posturas isoladas, adotadas por determinados professores no contexto de ensino, podem ser evidenciadas nos discursos:

Uma vez, eu me lembro que eu fui fazer uma colocação: “Professor é que a maior parte..., mas você está falando na maior parte, mas o que é a maior parte? Como você justifica isso? Existe alguma pesquisa científica?” [...] “Professor eu acho... Você não acha você segue uma determinada corrente, você tem que expor sua opinião fundamentada em determinada autor” (E6).

Assim, tive vários momentos de indignação, de resiliência, falta de espaço para diálogo em sala. Tinha até o medo da turma de uma retaliação por parte do docente, da gestão [...] a insegurança era muito mais por uma questão de relacionamento, por conta da forma de se portar, então tinha muito essa questão (E2).

Era como se **meu orientador quisesse ir para o norte e eu para o sul**, havia divergências na parte de pesquisa. Ele queria, tipo assim, desenvolver o sistema e eu queria propor melhorias num sistema que a gente já tinha então, assim, como **a gente não se entendia e, tipo assim, como nem eu mudava de opinião nem ele mudava acabou que eu achei melhor sair**, porque **a gente não conseguia ter esse diálogo** (E7).

Duas questões tornavam o ambiente mais estressante: o terceiro dia de aula, que era no sábado, porque era aula o dia todo e isso tornava o ambiente cansativo e **algumas posturas isoladas de alguns professores** que tinham uma postura **mais autoritária** e cobravam mais em algumas disciplinas, e **tinha um professor omissivo que dava a ideia, a sensação de não se sentir confortável com a gente** e de colocar em segundo plano a disciplina com a gente (E8).

Uma análise dos discursos acima revela que as relações positivas estabelecidas tanto no domínio comportamental quanto no emocional entre aluno-professor no contexto de formação profissional devem, sobretudo, possibilitar a construção do conhecimento por meio de trocas de informações e experiências. A figura do docente tem por função exercer o papel de facilitador, incentivador, e não somente como disseminador de informações prontas ou até mesmo posturas de um ditador. Ambientes de aprendizagem que proporcionam estados emocionais positivos podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, criar uma poderosa ligação emocional com esse espaço (GRAETZ, 2006). A relevância do papel do docente no domínio comportamental e emocional permite que no processo de aprendizagem se crie uma ligação emocional com o ambiente no qual a ela se desenvolve.

No contexto educacional, ter a empatia em perceber os sentimentos e perspectivas dos outros, ter interesse em suas preocupações, metas de trabalho, metas futuras de carreira, direciona professores a conhecer cada aluno como um indivíduo. Assim, por meio destas relações interpessoais, é possível que o docente adapte sua forma de ensino às necessidades de desenvolvimento destes alunos.

Um dos entrevistados evidencia como a atuação do professor no contexto do ensino contribui no desenvolvimento por meio do direcionamento do aprendizado dos indivíduos e por propiciar um ambiente acolhedor e integrativo: **“Alguns professores buscavam entender como cada participante do curso estava posicionado diante dos desafios do mestrado, nos ajudando a melhor direcionar nossos projetos e criando de uma forma muito natural um laço de cumplicidade com todos os alunos da turma”** (E10).

A figura do docente deve atuar no papel de facilitador e incentivador durante o processo de aprendizagem, ao permitir aos alunos abertura, bem-estar e um maior envolvimento na exposição de suas ideias: **“Alguns professores propiciaram a gente se colocasse mais do que outros, ao permitir momentos que a gente se sente mais à vontade de expor ideias, até alguns contrapontos relacionados com teorias divergentes e tal”** (E6).

A atuação docente pode inibir ou estimular a interatividade e a dinâmica da sala, bem como ações discentes de modo mais participativo e colaborativo (MASETTO, 2012). Essa preocupação trazida pelas ações dos professores em sala de aula fundamenta-se na visão do professor como um indivíduo fechado, ao assumir uma postura superior dentro do contexto da sala de aula. Como relatam os entrevistados: **“Existiram alguns professores que eles eram mais fechados e isso às vezes inibe particularmente a minha opinião como aluna” (E6); “O professor, ele se apresentava pra turma, muitas vezes com ar de superior demais, quem manda aqui sou eu e tudo mais, então isso não é muito interessante” (E2).**

Assim como a falta de interação do professor no ambiente cria, conseqüentemente, a visão deste como coadjuvante na construção do conhecimento, o seu comportamento impositivo e a falta de interação em sala de aula também criam a imagem de mero disseminador de conhecimento, o que pode vir a dificultar a convivência no ambiente. Um dos entrevistados evidencia essa argumentação. **“Não é em todos os casos, mas em alguns casos eu percebo que, quando ele fica no seu posto, é como se ele tivesse também uma autoproteção: ‘Eu sou o professor e você, como aluno, e eu não interajo com você e eu estou aqui só para disseminar o conhecimento’ (E3).**

As atitudes docentes, se bem trabalhadas no contexto de sala de aula, permitem que os alunos desenvolvam uma postura reflexiva diante das situações vivenciadas durante sua formação ou futuramente a ela, pois as atitudes por parte do professor que remetam à preocupação com o aprendizado e com a qualidade do que ensina leva os alunos a sentirem-se valorizados e motivados em aprender. Alguns dos entrevistados também enfatizam em seus relatos a postura de alguns professores, que adotaram atitudes que os levaram a se sentir motivados e valorizados nos estudos, ao refletirem sobre suas necessidades de aprendizado.

Alguns professores foram muito dedicados, respeitosos e atenciosos a nossas demandas, me deixando bastante valorizado e motivado a progredir nos meus estudos acadêmicos (E10).

Eu sentia que, em virtude de comportamentos de alguns professores, [...] eu comecei a refletir sobre a importância de quem está no mestrado ter um pensamento com enfoque científico com base em dados e não com base em subjetivismos, em sentimentos (E6).

Essa relação firmada entre professor e aluno também pode estimular reflexões por parte do aluno sobre suas reações emocionais e suas ações. Esse processo reflexivo leva a um autoconhecimento importante para sua formação, ao atuar como norteador das suas ações futuramente (KISFALVI; OLIVER, 2015). Os sentimentos emocionais podem atuar como

facilitadores ou bloqueadores no processo de aprendizagem (MOON, 2004). Essa argumentação é reforçada por meio dos seguintes excertos:

[...] **eu acho que gera um autoconhecimento muito importante. Eu emiti alguns comportamentos, tive algumas emoções, eu senti, né?** De dizer: “Poxa, por que que eu fiz? Por que que eu me senti assim? Por que eu reagi dessa forma ao sentir isso? Eu poderia ter escolhido reagir diferente então **foi um autoconhecimento muito importante** (E2).

[...] **às vezes eu saía de uma orientação chorando.** Eu percebi que eu fiquei muito sensível ao longo do processo do mestrado **e até refleti um pouco sobre minha vida pessoal**, então eu fiquei realmente sensível e até insegura, não insegura acerca do tema que eu estava pesquisando, mas sim em fazer um trabalho de respaldo científico que agregasse valor (E6).

O primeiro ponto a ser destacado nas falas é o autoconhecimento gerado pelos questionamentos e cobranças do próprio indivíduo sobre o porquê de emitir certas emoções e comportamentos. O segundo ponto apresenta uma reflexão sobre a influência de sua vida pessoal em seu emocional ao desencadear uma emoção resultante da ação do outro.

A maneira como os sujeitos percebem o ambiente de aprendizagem pode influenciar seus julgamentos, sua auto-eficácia e a crença em suas capacidades, as quais podem determinar seu nível de empenho para com a aprendizagem (HAWELL et al., 2001). Logo, existe uma necessidade da criação de ambientes reflexivos que conduzam os alunos a uma prática reflexiva acerca de suas experiências, sejam estas sociais ou profissionais, de modo a permiti-los uma compreensão e uma ressignificação tanto de suas atividades no contexto gerencial quanto de suas escolhas e ações no campo de vida pessoal (BISPO; SILVA, 2015). Uma atitude reflexiva por parte do discente também permite que este se conscientize em corrigir certas distorções, ao ter o conhecimento da situação e de como lidar com ela (KISFALVI; OLIVER, 2015).

O contexto de ensino em âmbito profissional configura-se em um desafio formativo para integrantes dos cursos de mestrado profissional, pois cria um ambiente que transita, de um lado, pelo ambiente acadêmico, voltado à disseminação de pesquisas nas mais diversas temáticas, e, do outro, pelo contexto de trabalho que esses indivíduos integram.

Bem, foi um divisor, eu achei que foi um divisor de águas, porque antes eu não era inserida [no universo acadêmico] mesmo já tendo terminado a graduação com formação em contábeis e após ter iniciado uma especialização, mas **eu não era inserida na academia como produtora de conhecimento** [...] e depois do mestrado e **ao longo do mestrado também foram abertos novos caminhos como a publicação**, como o meu, em especial interesse em participar de grupos de pesquisa, mesmo com o término do mestrado eu continuo no grupo de pesquisa, então isso fez com que eu me inserisse nesse outro universo (E3).

Essa vivência proporcionada tanto pelo ambiente acadêmico quanto pelo contexto de trabalho permite a transformação do conhecimento e a abertura de novos aprendizados. Isso fica evidente no discurso de E3 quando revela que o mestrado atuou como “um divisor de águas” e possibilitou sua inserção no ambiente acadêmico. A construção desse conhecimento passa por uma constante transformação, pois não existe conhecimento estático, e a aprendizagem não pode ser considerada completa, já que o indivíduo vive um processo de desenvolvimento profissional contínuo na busca pelo aperfeiçoamento (GIULIANI et al., 2007).

A subseção a seguir apresenta a compreensão dos entrevistados quanto à necessidade de uma visão aplicada do curso em termos de somatório durante a formação no Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA).

4.2.2 Aplicação do que é aprendido

A motivação e o desejo pelo aprendizado são fundamentais para dar sentido à aprendizagem e reforçar o compromisso motivacional pela busca do conhecimento (CONSUEGRA; ENGELS; STTRUYVEN, 2014). O conhecimento desenvolvido por meio do mestrado tem como intuito qualificar profissionais com vistas a mantê-los constantemente informados sobre novas formas e processos cada vez mais eficientes de lidar com situações reais da organização, por meio da vivência prática da situação.

A partir das entrevistas realizadas, é perceptível que o elemento motivacional para o ingresso no mestrado profissional é a interligação entre a teoria apresentada no campo de ensino e a aplicação prática daquilo que é aprendido no ambiente organizacional. O ensino no nível superior deve permitir aos indivíduos construírem de maneira construtiva seu aprendizado de forma a lidar com possíveis situações presentes no ambiente organizacional, permitindo que aqueles partilhem seus conhecimentos vivenciados com outros.

A necessidade pela qualificação profissional frequentemente motiva os indivíduos a buscarem pelo aperfeiçoamento do seu conhecimento, o que, por sua vez, é impulsionado pelo interesse na experiência prática daquilo em que se está qualificando (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006). Ao se cogitar um programa de pós-graduação, partindo de uma abordagem geral, o objetivo motivacional é aprofundar o conhecimento numa área específica, bem como sua aplicação na prática. Essa necessidade de interligar a prática no campo de trabalho e a teoria no contexto do mestrado pode ser percebida nos discursos abaixo:

Isso foi o que eu quis buscar, que foi pegar conhecimento técnico aplicado para eu trazer para minha realidade profissional (E1).

Você puder confrontar aquele conhecimento teórico, que você absorve com a execução daquilo, com a aplicação daquilo e não fica só no “Ah, eu conheço sim”, mas no meu dia a dia eu estou confrontado a aplicar: eu tenho aplicado? Eu tenho conseguido? (E1).

O motivo principal foi **a ligação entre o arcabouço teórico proposto pelo mestrado e a experiência do mercado de trabalho**. A interligação destes dois pressupostos, desses dois pilares, fez com que eu me interessasse em me submeter ao processo seletivo, como também o corpo docente qualificado, o tempo das aulas e isso foi interessante para mim nesse mestrado (E3).

À medida que se busca criar uma ligação entre o conhecimento obtido em sala de aula e a vivência prática no campo organizacional, o aprendizado adquire um significado mais efetivo, pois o aluno consegue visualizar o contexto de forma mais ampla, relacionando a teoria a possíveis soluções práticas e sua aplicação no campo de trabalho (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011).

Eu queria aplicar a proposta do mestrado profissional muito mais efetiva no campo de trabalho (E2).

O que me levou em ingressar foi a possibilidade de eu **ter uma relação muito mais forte com a prática**. Ao longo do curso a gente ter essa aplicabilidade daquilo que a gente ia ver no curso e o fato de ser um mestrado que eu pudesse fazer a aplicação da psicologia no meu ambiente de trabalho **que pudesse me levar, me conduzir a uma prática da psicologia organizacional mais efetiva no campo do trabalho** [...] para entender melhor a gestão e os processos de gestão (E2).

Eu sempre gostei muito da parte prática, aí como abriu essa oportunidade de **fazer o mestrado focado no que você já trabalhava, então assim foi bastante interessante pra mim, até por causa de que eu trabalhava** na UFPB na época, então eu me senti bastante motivado (E5).

Dentro do contexto da pós-graduação, assim como na graduação, há a necessidade por parte dos alunos de criar essa conexão entre o que se aprende na teorização dos assuntos e sua experiência no universo prático de trabalho. O relato a seguir reafirma a necessidade de criar essa ligação entre o arcabouço teórico disseminado em sala de aula e sua visão prática no contexto de trabalho durante a formação como mestre profissional.

Agora claro que poderia ter tido maiores oportunidades de melhorias, por exemplo, **a gente ter algumas disciplinas talvez com um enfoque maior pra prática, muito mais do que acadêmico, algumas disciplinas a gente tinha a necessidade talvez de ter uma maior vivência** (E6).

Tal vivência experiencial da teoria e da prática tem se configurado em um gap a ser suprido pela comunidade acadêmica na formação de profissionais (FOX, 1997), pois o contexto educacional necessita ainda preparar os sujeitos para uma carreira de gestão que tenha por base as experiências, a vivência prática e a reflexão, capazes de transformar sua atuação profissional no ambiente organizacional (MINTZBERG, 2006). A importância da experiência no contexto do ensino e aprendizagem acadêmica se deve à possibilidade de os indivíduos desenvolverem seu profissionalismo por meio do amparo teórico de suas ações gerenciais, além de realizarem reflexões acerca dos desafios impostos pelo contexto organizacional. Isso é enfatizado nas falas dos entrevistados abaixo:

O processo de formação, ele foi marcado por alguns entraves. Eu acho que a proposta do mestrado profissional ainda pra os docentes era uma coisa também nova, então, **em muitos casos, pra muitos docentes, pra muitas disciplinas, a gente fica meio que assim “poxa!”.** Mas isso não poderia ser mais profissional, sabe? Então, assim, o processo de formação ele foi um pouco, em alguns casos, em alguns semestres, em algumas disciplinas **foi um pouco tortuoso e a impressão que me deu foi de que poderia ter sido mais profissional do que tanto acadêmico** (E2).

A academia faz com que possamos amparar nossas ações gerenciais em referências teóricas diversas, aumentando a possibilidade de sucesso de nossas atuações nas organizações. Isso nos proporciona maior profissionalismo, pois as informações discutidas na academia **nos fazem refletir com maior responsabilidade diante dos desafios que nos são impostos pelos cenários econômicos, políticos e culturais onde estamos inseridos** (E10).

Cada experiência vivida pelos entrevistados é mutável e única, pois depende das experiências anteriores de cada um. Embora diferentes sujeitos possam viver uma mesma experiência, a forma de percebê-la é singular a cada um. Ambos os entrevistados retratados acima viveram a mesma experiência de passar pelo processo de formação pelo MP. No entanto, um dos egressos revela que o MP não agregou muito durante seu processo de formação, em alguns casos e semestres, sendo necessária uma maior ligação com a área profissional do que com a área acadêmica. Já na visão do outro, a formação acadêmica de base serviu de fundamento para amparar suas ações gerenciais a partir da teorização dos conteúdos, proporcionando maior profissionalismo de suas atividades.

Outro entrevistado destaca que o bom desenvolvimento de conteúdos em sala de aula solidifica o conhecimento e amplia os horizontes do indivíduo, por meio de conteúdos teóricos que permitem uma nova releitura de suas ações profissionais e da possibilidade de partilhar a visão prática advinda do contexto de trabalho dentro do ambiente de sala de aula, por meio do compartilhamento das experiências vividas.

O desenvolvimento de bons conteúdos fez com que o meu horizonte se ampliasse. Hoje eu sou uma outra pessoa depois do mestrado, isso é inegável, até mesmo como pessoa, como profissional claro, mas como pessoa hoje, eu tive um progresso, eu progredi como pessoa (E3).

Quando eu vi a proposta do mestrado em agosto de 2010, **eu me encantei porque eu via que a minha experiência enquanto gestora poderia ser considerada na formação acadêmica**, então isso me seduziu porque eu vi que o que estava trazendo de aprendizado na minha vida profissional [...] **eu poderia utilizar todo aquele meu contexto para o mundo acadêmico**, então realmente isso me encantou (E6).

A partir das falas acima, percebe-se a importância de se desenvolver conteúdos preocupados com a aprendizagem, que levem os alunos a relacionar suas experiências profissionais com o assunto que está sendo discutido em sala de aula, por meio da criação de pontes entre o contexto prático experienciado pelo sujeito e sua interligação com a teoria estudada. O conhecimento trazido pelas experiências vividas tanto no contexto acadêmico quanto na vida profissional serve de base para o desenvolvimento pessoal desses indivíduos e para as tomadas de decisão a partir das escolhas resultantes de seu aprendizado.

Na próxima seção, revela-se como as experiências relacionadas à dimensão psicológica do ambiente impactam nos comportamentos e emoções vivenciadas durante a realização do MP.

4.2.3 Experiências do ambiente psicológico

As experiências vividas por meio das interações estabelecidas entre os indivíduos e o ambiente no seio acadêmico refletem diretamente na forma como a aprendizagem se desenvolve. Embora o que acontece no contexto físico da sala de aula tenha grande potencial transformador, são as experiências vividas no campo psicológico que moldam a forma como o indivíduo encara seu aprendizado, sejam estas vivenciadas por situações comportamentais ou emocionais resultantes das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem destes indivíduos.

Dentro da sala de aula, o professor é a figura responsável por parte considerável das experiências vividas no ambiente, seu comportamento e ações estão diretamente relacionadas à forma como o indivíduo irá encarar emocionalmente o aprendizado. As emoções interferem fortemente na forma como indivíduos gerenciam suas atividades junto ao ambiente (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011). Um dos entrevistados (E1) reforça que a interação entre professor-aluno firmada durante a aprendizagem, a partir de ações expressas pelos docentes, como a falta de uma atuação comprometida para com o ensino e

despreocupação com a forma de aprender do indivíduo, podem causar reações emocionais nos alunos que refletem diretamente na forma como vivenciam experiencialmente seu aprendizado dentro do contexto de sala de aula.

Um fato que marcou, assim, apenas agora que me vem à mente, **foi em relação a uma disciplina [...]** que pra mim foi decepcionante, considerando-se assim **que a abordagem ficou muito distorcida sabe? Durante as aulas, a gente percebia na discussão com a turma aquela necessidade de “Sim, cadê a disciplina?”.** Foi uma coisa, assim: falou-se tudo, mas não falou do que se esperava, **então foi algo que deixou assim uma impressão negativa pra mim.** Claro, não vou generalizar, isso foi uma ocorrência na minha turma, possivelmente isso nas outras turmas deve ter sido observado (E1).

O reflexo da atuação docente na forma como alunos vivem suas experiências do ambiente envolve desde reações comportamentais de insatisfação, desmotivação, entre outras experimentadas a partir da condução de seu aprendizado em sala de aula, ou até mesmo as impressões emocionais proporcionadas pela forma como o docente envolve o aluno dentro do ambiente. Para Consuegra, Engels e Sttruyven (2014), ao incentivar o aprendizado a partir do emocional, a aprendizagem se torna mais humana de uma forma surpreendentemente positiva.

A visão de que a forma com que o docente envolve o aluno emocionalmente para construir o conhecimento no ambiente impacta na maneira como os alunos aprendem, o que é percebido por meio do relato do entrevistado a seguir:

Teve uma aula com uma professora [...] que ela disse: “Olha, **vocês tragam comidinhas, tragam bebidinhas e a gente vai aqui aprender**”. Então, assim, foi muito interessante a proposta dela [...]. **A gente teve um aprendizado naquele espaço físico, mas foi um aprendizado não de uma aula expositiva, um ambiente teoricamente de aula expositiva, mas ela colocou todo mundo ao redor da mesa, todo mundo com seu notebook foi fazendo lá a atividade** (E6).

Evidentemente, as emoções desempenham um papel fundamental como determinantes de atitudes e comportamentos humanos em todos os níveis organizacionais, uma vez que cada pensamento dos indivíduos, cada comportamento que é por este executado, é afetado de alguma forma por efeitos emocionais (CONSUEGRA; ENGELS; STTRUYVEN, 2014). A consequência disto é a crescente atenção dada às emoções tanto em sala de aula quanto no local de trabalho em estudos acadêmicos.

O convívio experiencial entre as figuras do professor e do aluno deve proporcionar que discentes se sintam à vontade, de modo livre, sem restrições quanto à sua forma de se posicionar ou de se expressar dentro do contexto da sala de aula para que assim possam refletir, aprender e vivenciar aquilo que estão buscando sem receio de serem punidos

ou julgados por suas atitudes. Para Gregory e Chapman (2007), os sujeitos não conseguem direcionar suas atenções para aprendizagem em um ambiente ameaçador, que ridicularize ou intimide frequentemente.

Um dos entrevistados reafirma como as relações entre professor-aluno dentro do contexto educacional influencia na formação dos indivíduos, por meio da vivência de uma experiência na qual se sentiu receoso em se posicionar por medo de refletir em sua orientação: “[...] **eu tive muito receio em embarcar em uma discussão política com o meu orientador e haver resquícios, reflexos na minha orientação e pra mim isso foi marcante porque foi uma constante**” (E5).

O docente, enquanto protagonista do palco chamado aprendizado, procura atuar de modo a permitir que as experiências vividas tanto no contexto educacional quanto no seu convívio social, por meio das relações professor-aluno, aconteçam de forma cordial, tranquila, criando, assim, um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento, e conseqüentemente, da aprendizagem. Os discursos a seguir relatam as experiências vividas durante o processo de orientação no curso. As falas chamam a atenção para a cordialidade, disponibilidade e a atitude compreensiva dos docentes na relação com os alunos.

A minha orientadora era uma pessoa muito... ela foi muito profissional, **eu não tive uma relação de amizade, eu tive uma relação cordial, eu tive uma relação de professor-aluno**, mas uma relação muito cordial, **relação que se estreitou ao longo do processo**, foi uma relação tranquila (E3).

Minha primeira orientadora era uma pessoa que não tinha muito tema relacionado com o que eu queria trabalhar então. **A gente teve dois encontros basicamente presenciais rápidos: um em que ela disse que estava disponível em fazer o que eu quisesse, eu achei muito boa essa disposição, essa disponibilidade**, mas por outro lado achei que a **área que ela trabalhava não tinha a ver com a minha e seria meio chato ter que fazer essa caminhada pelo referencial teórico e metodológico sozinho daquela forma e com um tempo de resposta muito grande**; aí no segundo encontro presencial, **no começo do segundo ano, pedi para ela para trocar de orientador e ela foi supertranquila quanto a isso** (E8).

A figura do professor durante o processo de aprendizagem proporciona que os alunos tenham experiências diversificadas, pois estão a lidar com indivíduos singulares, que reagem da forma que julgam ser a mais ideal para o desenvolvimento do seu aprendizado. As sensações de insegurança, de incerteza, de abandono são algumas experiências que os docentes podem plantar no campo psicológico do indivíduo por meio do relacionamento em sala. Os alunos precisam de um ambiente de segurança e motivação capaz de direcionar seu aprendizado ao ápice do desenvolvimento (GREGORY; CHAPMAN, 2007).

Nos discursos a seguir, são reveladas duas experiências vividas emocionalmente no campo psicológico, em algum momento do processo de formação, ocasionadas pela sensação de incerteza ou de abandono trazida pela interação entre as figuras do professor e do aluno no ambiente educacional.

[...] o meu orientador, ele olhou o meu projeto, disse que o meu projeto era muito bom, mas que ele não estudava aquilo e que naquilo ali ele não tinha nenhum domínio e não podia me orientar naquilo que eu tinha escrito. Então ele pediu que engavetasse meu projeto e **que se eu quisesse a orientação dele eu ingressasse no grupo de pesquisa dele e que estudasse aquilo que ele estava pesquisando**, ou seja, que eu **fizesse outro projeto mais voltado para aquilo que ele estudava** (E2).

Quando eu fiquei sem orientador, eu liguei para uma amiga e disse: eu vou desistir, quando eu liguei para essa amiga, **uma amiga dela estava entrando no MPGOA e precisava de alguém para orientar, aí ela me assumiu e ela foi bem maleável comigo, paciente e até compreendeu toda a minha situação, aí eu consegui qualificar e terminar já no finalzinho e tal, mas terminei** (E7).

A convivência no contexto da sala de aula entre docentes e alunos é repleta de situações que muitas vezes envolvem conflitos relacionais, visões divergentes, interesses conflitantes, que, por vezes, caracterizam-se por situações de caráter não intencional que geram certos constrangimentos, angústia, insegurança, entre outros. Tais situações verbais experienciadas em determinados momentos afetam o psicológico e, conseqüentemente, a forma como o aprendizado passa a ser construído e desenvolvido pelos indivíduos em seu ambiente de aprendizagem.

A seguir, apresenta-se algumas reflexões acerca da dimensão psicológica do ambiente descrito por meio dos relatos das entrevistas dos egressos do MPGOA.

4.2.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Psicológico” de Aprendizagem

A partir de uma reflexão acerca do ambiente psicológico do MP, foi possível caracterizar o ambiente do MPGOA como sendo um ambiente no qual o papel do docente assume destaque no processo de formação. A figura do professor é vista como parte responsável na construção do conhecimento, como um dos protagonistas principais durante a formação dos indivíduos (MASETTO, 2012), assim como nas experiências vivenciadas no decurso do processo de formação no programa.

Por meio dos relatos dos entrevistados, é perceptível que parte do corpo docente do programa causava certo receio em alguns alunos, inibindo sua participação e aprendizado, criando um ambiente autoritário e hostil, não permissível ao diálogo, dificultando o

desenvolvimento de alguns alunos e de seu processo de aprendizagem. Entretanto, outros entrevistados ressaltaram a figura de professores preocupados com seu aprendizado, motivando-os a interagir em sala, a contribuir com suas experiências profissionais, ao permitir que o aprendizado se desenvolvesse de forma fluida e harmoniosa. Para Beavers (2009), uma comunicação eficaz com a figura do professor em sala de aula torna-se um elemento crítico de qualquer desenvolvimento profissional bem-sucedido.

Uma forma de aproximar as figuras do professor e do aluno no processo de formação, que pode ser utilizada pelos docentes durante o curso e que tem grande potencial de estreitar essa relação, é a adoção de uma aprendizagem experiencial a partir do uso de estratégias de ensino ativas. Tais estratégias têm grande potencial de desenvolver uma maior proximidade entre ambos, ao criar uma necessidade de ligação durante a realização das atividades. De acordo com Kisfalvi e Oliver (2015), a utilização de métodos de aprendizagem experiencial como seu potencial transformativo acentua a relação entre professor e aluno em sala de aula, na medida em que leva a uma atitude mais reflexiva em ambos.

A criação de um ambiente em que alunos e professores sejam capazes de se envolver verdadeiramente em relações que ajudem a ambos a se sentirem bem e emocionalmente à vontade em sala para a realização de suas atividades tem se configurado cada vez mais como um ponto crucial para o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos. O ambiente a ser ofertado aos indivíduos deve viabilizar o surgimento de reações emocionais positivas, no qual os alunos sintam-se motivados, seguros e confortáveis durante o processo de aprendizagem (GRAETZ, 2006; GREGORY; CHAPMAN, 2007), e, com isso, torne-se um ambiente fértil para o desenvolvimento do conhecimento.

Outro ponto ressaltado pelos entrevistados diz respeito à atuação prática do curso e à importância de conciliar o conhecimento teórico com atividades no campo organizacional como uma forma de potencializar o aprendizado a partir da teoria, ao permitir a visão aplicada do conhecimento no contexto de trabalho destes. A aplicação prática do conhecimento possibilita criar uma ligação entre o aprendizado obtido em sala de aula e a vivência no campo organizacional do indivíduo (CLEGG; KORNBERGER; PITSIS, 2011), pois a aprendizagem que ocorre no mesmo ambiente em que ela é aplicada é mais significativa (CONSUEGRA; ENGELS; STTRUYVEN, 2014).

O Quadro 10 apresenta uma síntese de cada categoria que compõe a dimensão ambiente psicológico descrita pelos entrevistados a respeito do ambiente do MPMGOA.

Quadro 10 - Síntese da dimensão ambiente psicológico e suas categorias

Dimensão	Categorias	Significado
Ambiente Psicológico	O papel do docente	Evidencia a implicação das atitudes comportamentais dos docentes em sala e sua interferência na aprendizagem dos discentes.
	Aplicação do que é aprendido	Relata a importância ligada à aplicação teórico-prática dos construtos discutidos em sala junto ao campo de atuação profissional dos discentes.
	Experiências do ambiente psicológico	Apresenta as experiências vividas por meio das sensações comportamentais e emocionais estabelecidas a partir das relações professor-aluno dentro do ambiente.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Os resultados apresentados no quadro acima possibilitaram inferir que o ambiente psicológico tem um papel significativo na aprendizagem experiencial desses indivíduos, uma vez que as experiências vividas nessa dimensão, por meio dos comportamentos emitidos na relação professor-aluno, afetam diretamente o emocional dos alunos e, conseqüentemente, a forma como se está construindo o aprendizado no contexto de sala de aula, o que ampliou ainda mais a visão de que o papel do professor no contexto de ensino necessita constantemente ser pensado e repensado. Também indicam a necessidade de sensibilizar os professores quanto a suas ações e comportamentos no ambiente de ensino, ao ilustrar como a ação docente no ambiente afeta os comportamentos dos sujeitos em sala de aula. Além disso, despertam a consciência de que as emoções e os comportamentos que envolvem essa dimensão podem facilmente fazer os alunos se sentirem inseguros em alguns momentos de sua formação, inibindo sua motivação em contribuir ativamente durante a aula, mas também oferecem oportunidade para refletir e aprender sobre como o aprendizado experiencial vivenciado a partir dessa dimensão implica no campo pessoal e profissional no decorrer da formação do mestre profissional em Administração.

A dimensão seguinte aborda o aprendizado concebido por meio do compartilhamento de experiências, das relações estabelecidas socialmente e das interações vivenciadas pelos egressos no decurso de sua formação.

4.3 Ambiente Social

Essa dimensão envolve o ambiente social da aprendizagem e tem como objetivo discutir pontos relacionados às experiências, às interações pessoais e às relações sociais

vividas no contexto social como componentes importantes no processo de aprendizagem de um adulto. Para Merriam e Brockett (2007), as experiências vivenciadas no ambiente social possibilitam o desenvolvimento de diferentes formas de aprendizagem, conhecimento e pensamento.

A aprendizagem experiencial oportunizada pelo ambiente do MPGOA possibilitou aos alunos trocar experiências, interagir e construir relações sociais que permitem a compreensão necessária para aprofundar suas aprendizagens a respeito da gestão, muitas das quais estão centradas nas interações vivenciais práticas dos indivíduos. Essa visão pode ser evidenciada no relato a seguir: “[...] **Para mim não houve somente uma, mas houve vários momentos de discussão onde eu cresci muito nesse processo, nessa interação**” (E3).

Essa experiência contextual vivenciada pelos egressos no ambiente social também permite que estes possam aprofundar seus conhecimentos sobre si mesmos, ao proporcionar um ambiente no qual os alunos atuem mais ativamente na sua aprendizagem e, com isso, desenvolvam uma visão mais reflexiva e abrangente de seu processo formativo, no qual as experiências tidas e compartilhadas tornam-se um elemento fundamental para o seu aprendizado e seu processo reflexivo. A fala a seguir reforça essa percepção: “**O mestrado me possibilitou ser mais reflexiva, a pensar mais e a fazer mais perguntas e analisar o contexto de uma forma mais abrangente**” (E7).

As experiências e as interações pessoais, assim como as relações sociais firmadas socialmente, permitem que o conhecimento seja construído. Conforme Dewey (2000), todo conhecimento é construído com base na experiência vivida. O entrevistado a seguir enfatiza como essas interações pessoais estabelecidas no curso entre os alunos a partir do ambiente social podem contribuir como potencializadoras no aprendizado: “**Acho super legal poder conversar com outras pessoas nesse ambiente social sobre as dificuldades envolvidas nos projetos e do próprio trabalho do dia a dia, então eu acho que isso é muito potencializador**” (E8).

O ambiente disponibilizado durante a formação de um mestre profissional deve não somente permitir aos seus ingressos vivenciar experiências sociais consideráveis acerca da gestão, mas criar um ambiente de aprendizagem no qual a expectativa maior seja o compartilhamento de experiências de modo reflexivo, por meio do conhecimento da teoria e de sua contribuição na vivência prática (FISCHER, 2003). Ambientes que proporcionam experiências, estimulam sentidos, encorajam as trocas de informações e que oportunizam a troca de feedback são mais propensos a apoiar a aprendizagem (CHISM, 2006).

Na subseção seguinte, descreve-se por meio dos relatos dos entrevistados a relevância de compartilhar experiências com profissionais de outras áreas acadêmicas, na formação e no aprendizado a partir da vivência no contexto do MPGOA.

4.3.1 Aprender com os outros, aprendendo com a experiência

A presença de profissionais com formação em outras áreas que não a de administração durante o curso no MPGOA possibilitou a criação de um ambiente propício à troca de experiências e visões de como gestores de outras áreas atuavam no gerenciamento de suas atividades administrativas. A fala do entrevistado que segue ressalta essa contribuição durante o curso: **“Um aspecto que eu gostaria de ressaltar e um dos ganhos que eu percebo [...] é o fato de ter a vivência interdisciplinar e de gestão. Esse é um ponto muito forte no MPGOA”** (E6).

As discussões em sala de aula, graças a essa diversidade profissional, ampliavam a visão acerca de como era feito o gerenciamento em determinada situação que os gestores enfrentaram durante o exercício ativo do cargo. Também enriqueciam a aula na medida em que havia o compartilhamento de experiências vivenciadas em diferentes ambientes organizacionais. Tal visão é observada por meio do relato que segue: **“Outro diferencial riquíssimo é a experiência prática de cada participante, trazendo experiências profissionais muito enriquecedoras, o que nos permitia sua aquisição, retenção e surgimento de novos conceitos ao nosso aprendizado”** (E10).

Essa heterogeneidade de experiências práticas trazidas pelos entrevistados acima, além de ampliar a visão acerca da gestão por meio dos relatos, criam discussões profundas e por vezes amplas a respeito de atitudes e comportamentos vivenciados profissionalmente, em situações presentes no ambiente de trabalho. O aprendizado enriquecedor em virtude da presença de profissionais formados em outras áreas de conhecimento fica mais evidente nos discursos que seguem:

Tinham pessoas do terceiro setor, da área política, tinham pessoas da área de saúde, da indústria, pessoas do ensino, então quando essas pessoas começaram a falar e a falar de suas experiências isso pra mim foi enriquecedor porque abriu uma visão de experiências, de gestão, que eu não tinha (E3).

Outra questão importante era que era um público muito diverso. Tínhamos servidores da UFPB, do Tribunal de Contas, tínhamos o público em geral de ONGs, tinha gente da área de saúde: era um público muito diverso de estudantes e para a aprendizagem foi muito boa essa questão da diversidade com discussões às vezes profundas e às vezes bem amplas (E4).

Na turma tinha desde contador, advogado, pedagogo, médico... A turma era bem assim, bem dinâmica. **Tinha pessoas de várias áreas e isso foi muito bom e enriquecedor** porque trazer as diferenças de um contador, de um médico, de um administrador, de um pedagogo, de um enfermeiro... Então **a gente compartilhou muito essa parte, dessas experiências nos trabalhos.** A gente conversava muito sobre isso, então assim isso era muito bom e foi muito enriquecedor (E7).

As interações firmadas entre os profissionais de outras áreas contribuíram também pela possibilidade de estabelecer contatos futuros, como a criação de redes profissionais, proporcionando ganhos para ambas as partes. Essas relações pessoais de compartilhamento, por meio da troca de experiências entre indivíduos de campos de atuação comuns ou áreas de formação diferentes, ganham certa relevância para o desenvolvimento da aprendizagem pessoal, o bem-estar emocional, e a formação profissional, uma vez que contribuem com o aprendizado desde os níveis individual até organizacional. A importância advinda das trocas de experiências e discussões com profissionais de outras áreas tanto na vida profissional, por meio da formação de *network*, quanto na vida pessoal, por meio do aprendizado adquirido, é retratada nas falas a seguir:

Um ambiente riquíssimo, não só pela troca de experiências, mas pelas discussões que foram geradas dentro do curso em sala de aula, em momentos de reflexão, pelo menos pra mim que ficava muito “se fulano de tal estivesse na minha equipe de trabalho, como eu lidaria com isso?” (E2).

A maior contribuição que eu vejo [...] foi o *network* que acabei fazendo com o pessoal. Como era um grupo de gestores também e multidisciplinar, porque tinha advogado da União, gerente da Caixa Econômica, eu acho que foi muito enriquecedor fazer parte dessa turma. Como eu falei, isso contribuiu muito para mim não só pela parte pessoal, mas profissional (E5).

A partir desses discursos, percebe-se que o aprendizado contextual do mestrado acrescido com as experiências práticas vivenciadas pelos sujeitos que integram essa modalidade de curso expandem ainda mais o ambiente de desenvolvimento profissional desses sujeitos. Isso porque possibilita que o conhecimento seja partilhado por meio de relatos de experiências e vivências profissionais, sejam em campos de atuação semelhantes ou diferentes dos que estão habituados, ampliando a visão dos sujeitos de forma enriquecedora por meio da interdisciplinaridade existente no contexto. Essa percepção pode ser evidenciada nos relatos que seguem:

Foi uma experiência muito rica para mim, especialmente pelos vários tipos de formações dos colegas da sala que eram médicos, juizes, administradores, bibliotecários e pedagogos (E11).

Eu acho que o fato de eu ter convivido com essas pessoas que eram tão bons profissionais em outras áreas, áreas de humanas, fez com que eu me tornasse também um pouco mais sensível a outros fatores e não só aos tecnológicos (E5).

Eu me vejo hoje com a cabeça muito mais aberta, com a capacidade de ver a interdisciplinaridade que existe nesse contexto de sociedade, do mundo que nós vivemos hoje, que o saber, ele não é isolado, **o saber, ele é construído e ele se relaciona com várias disciplinas e no MPGOA eu tive a chance de perceber, de ter essa percepção** (E6).

Tais discursos reafirmam a importância atribuída do convívio num contexto em que existe a possibilidade de se trocar conhecimentos com profissionais de outras áreas sobre experiências vivenciadas em seus diferentes contextos de trabalho. Os entrevistados a seguir corroboram com a visão de que as experiências compartilhadas em meio a essa diversidade profissional para o contexto da sala pelos alunos é tão importante quanto as discussões teóricas tidas em sala, pois leva a novas percepções.

Então assim foi um conhecimento positivo que agente adquiriu, além das trocas de experiências enriquecedoras (E1).

Ter essa diversidade de profissionais colaborou muito, principalmente quando você coloca em uma mesa redonda vários gestores de formações e atuações diferentes que põem pra fora suas perspectivas e suas ações como gestores, você quebra paradigmas, você quebra modelos mentais e isso colabora muito em sala (E9).

Essas relações permitem ao profissional ampliar sua visão para novas perspectivas de suas ações como gestores. A partir das interações ocorridas no ambiente de aprendizagem entre diversos profissionais é possível aprofundar e maximizar o aprendizado desses indivíduos (WARGER; SERVE; DOBBIN, 2009), por meio do compartilhamento dos relatos de seus conhecimentos profissionais de forma enriquecedora no contexto de ensino.

Na subseção seguinte, apresenta-se o ambiente vivenciado pelos egressos durante a formação no MPGOA, a partir das relações sociais estabelecidas durante esse processo.

4.3.2 Relações pessoais: criando laços sociais e interpessoais

A aprendizagem, enquanto um processo vivenciado socialmente, é teorizada em inúmeras abordagens, que convergem em um ponto: a aprendizagem acontece por meio do ambiente social, nas interações, nas trocas de experiências, no convívio e nas relações interpessoais estabelecidas entre os indivíduos. Essas conexões não são apenas verbais ou

espaciais, mas são também visuais, ao permitir que as pessoas vejam o outro e como ele se sente (BICKFORD; WRIGHT, 2006; LOMAS; OBLINGER, 2006).

As falas a seguir reforçam a importância do convívio, das experiências e das relações interpessoais estabelecidas no contexto social para o amadurecimento profissional, ao possibilitar que aprendizagem seja construída de forma conjunta e socialmente compartilhada, a partir do estabelecimento de conexões entre as ações e experiências vividas por outras pessoas.

[...] isso contribui muito para você fazer conexões, de ver e aprender como as outras pessoas resolveram seus problemas, de como elas compreenderam determinado tema (E8).

Eu acho que a avaliação interpessoal, o relacionamento interpessoal no espaço social, o convívio, a experiência, o amadurecimento, eu acho assim muito importante para um mestre profissional (E2).

Ambientes que permitem a catalisação de interações sociais, encontros casuais e conversas improvisadas contribuem tanto para o crescimento pessoal quanto para o profissional (LOMAS; OBLINGER, 2006). Essa interatividade advinda das relações sociais estabelecidas a partir do ambiente por meio da aproximação entre as pessoas relaciona-se não só com processo de socialização dos indivíduos, mas também com momentos de descontração, de discussões do que foi visto em sala, de assuntos do campo de trabalho de cada um, entre outros tópicos presentes no campo social que contribuem na aprendizagem. Tal visão é percebida nos discursos que seguem:

O relacionamento que a gente tinha ali em sala de aula durante o programa e as vivências que a gente passou lá foram riquíssimas (E2).

A interação entre o grupo e entre toda a turma foi bem produtiva, muito legal. Claro que houve uma maior aproximação entre algumas pessoas por conta de identidade, da identificação, e esse processo de socialização algumas pessoas trouxeram e continuam em minha vida e outros ficaram longe (E3).

A gente se reunia mais na hora do almoço como momento de descontração em que a gente discutia muito do que tinha sido visto na aula e aspecto dos trabalhos de cada um. Isso contribui muito quando cada um trazia assuntos de como estão fazendo as coisas, os trabalhos (E9).

A aprendizagem desenvolvida por meio da socialização cria um ambiente de aprendizagem riquíssimo, no qual os alunos compartilham experiências e constroem laços significativos que vão além do saber partilhado em sala de aula, ao envolver as relações interpessoais importantes na preparação para vida profissional e, principalmente, na

construção pessoal (BICKFORD; WRIGHT, 2006). Os indivíduos necessitam de ambientes de convívio profissional, educacional e social que permitam a interação com outros indivíduos.

Os entrevistados que seguem deixam claro em suas falas como os laços estabelecidos no ambiente do mestrado transcendem o contexto da universidade e a visão de que as relações estabelecidas no ambiente social contribuem significativamente nos relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, nos relacionamentos profissionais.

[...] Fiz amizades que mantenho até hoje [...] (E11).

As amizades que fiz são amizades que eu tenho amigos que eu levo até hoje, inclusive eu construí uma parceria, que é uma amizade com quem eu continuo escrevendo artigos científicos com essa minha amiga, a gente faz parte do mesmo grupo de pesquisa. Então os laços que eu criei realmente são fortes, não com todos claro porque é uma questão de afinidade, mas várias pessoas que eu conheci se tornaram amigas, inclusive amigas profissionais (E6).

A aprendizagem no seio social centra-se na importância do conhecimento construído por meio das interações sociais, dos relacionamentos pessoais, dos laços de amizades construídos e do compartilhamento das experiências, as quais desempenham papéis centrais como facilitadoras da aprendizagem. Essa visão é evidenciada no relato do entrevistado E6:

[...] foi um presente eu ter construído uma amizade mais profunda e construído laços, [...] e pra isso o convívio social ele foi o facilitador [...], a socialização é que permitiu isso, [...] e até hoje eu colho frutos disso (E6).

Para Bickford e Wright (2006), todo ambiente social é um espaço de aprendizagem e envolvimento de indivíduos, os quais desempenham um papel essencial para sua criação.

A subseção que segue apresenta as experiências vividas por meio do processo de socialização pelos entrevistados a partir do ambiente social durante a formação no Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes (MPGOA).

4.3.3 Experiências do ambiente social

Essa categoria aborda como as relações sociais estabelecidas durante a formação no mestrado profissional permitiram a vivência de experiências na dimensão social a partir

das relações construídas socialmente no ambiente. A vivência de experiências sociais nessa dimensão leva o indivíduo à reflexão de que toda ação praticada ou sofrida, experienciada, modifica tanto quem a pratica quanto quem a sofre, ao mesmo tempo em que modifica a forma como se vivenciará as experiências subsequentes, uma vez que transforma o indivíduo por meio das experiências anteriores (DEWEY, 2011).

O pensamento reflexivo sobre suas reações a diferentes situações vividas por outros sujeitos, a construção de um aprendizado de forma colaborativa em sala e as experiências trazidas no contato com profissionais de outras áreas para o ambiente contribuem com a percepção destes gestores sobre suas ações, atitudes e comportamentos, seja na área de atuação ou até mesmo numa reflexão pessoal. Tal visão que pode ser evidenciada nas falas dos entrevistados que seguem:

[...] eu ficava muito “se fulano de tal estivesse na minha equipe de trabalho, como eu lidaria com isso?” (E2).

Aprendi com alguns dos meus colegas a importância do apoio e da colaboração do grupo de amigos mais próximos da sala (E11).

No contato com os colegas, eu aprendi muito como pesquisar, coisa que eu não aprendi no programa (E3).

O MPMGOA pra mim ajudou a ter uma visão mais da pessoa, da efetividade de ver outros rumos, e não ver só a parte técnica, embora assim eu já procurasse não ver só a parte técnica (E7).

As experiências humanas fornecem o material e a direção para nossas experiências atuais. Uma vez que a vida não é mais do que uma tecelagem de experiências vividas e causadas em uma linha contínua de aprendizagens em que vida, experiência e aprendizagem são indissociáveis, vivemos, experimentamos e aprendemos constantemente durante toda a nossa existência (DEWEY, 1973). O conhecimento origina-se de um aprendizado reflexivo a partir das experiências de outros ao seu redor.

A visão de que as experiências trazidas por outros sujeitos no contexto educacional transcendem o conhecimento teórico em sala de aula é possível a partir do compartilhamento de saberes e informações relevantes no complemento de suas formações. Ainda, direciona a percepção de que as experiências compartilhadas enriquecem o aprendizado socialmente construído entre os aprendizes, ao possibilitar a troca de experiências a respeito de assuntos relacionados ao contexto de trabalho, à vida pessoal e até mesmo ao conhecimento e aprendizado desenvolvidos no decorrer do curso. Essa percepção fica evidente nos relatos a seguir:

Os conhecimentos passados no curso pelos colegas, pelos docentes, mudam a gente, enriquecem como gestor e como educador (E9).

Trocávamos experiências, por exemplo, quando eu ficava com dúvida, aí eu passava meu texto para uma amiga para ela ler e ela passava o dela para eu ler. Trocávamos também experiência **com relação à construção da dissertação, quanto à metodologia. Quando íamos almoçar, trocávamos experiências sobre o MPGOA, sobre a vida pessoal, sobre coisas do trabalho (E7).**

As relações humanas estabelecidas durante a formação profissional no mestrado criam experiências de aprendizagem que agregam na formação atitudes, ações e percepções a respeito do contexto profissional e, conseqüentemente, em como o aprendizado se constrói acerca de si e das relações com os outros. Nada se ensina nem se aprende se não por meio de uma compreensão comum do eu e do outro (DEWEY, 1973). As falas dos entrevistados a seguir remetem à experiência trazida pelo MP para a compreensão do eu e de como esse conhecimento colabora para a formação de um profissional mais aberto a novas experiências, a mudanças, flexível e de mente mais aberta na execução de suas atividades no campo profissional.

Excelente! Aprendi muito com o programa e com os colegas. Eram colegas de níveis e formações diversificadas, mas todos ajudaram com grandes contribuições (E1).

O que mudou foi a questão da abertura, de entender um pouco da aprendizagem. eu posso lhe dizer que **eu me tornei um profissional mais aberto com o mestrado profissional, aberto a novas experiências, aberto a mudanças, transformações no ambiente de trabalho. Isso me ajudou bastante a entender o processo de aprendizagem**, que é um processo de mudança, **de ser flexível**, que deve estar inerente a um profissional. O mestrado **me ajudou nesse sentido de abrir mais a mente com a relação à minha atividade profissional (E4).**

As experiências que envolvem o emocional dos sujeitos encaminham os indivíduos a um universo de inseguranças, anseios e angústias acerca das situações que estão a vivenciar, as quais muitas vezes podem ser desencadeadas pelo próprio ambiente ou pelas ações de outros indivíduos presentes no contexto. As falas que seguem expressão como o emocional dos sujeitos entrevistados sofreu influência tanto do ambiente, originada por meio da insegurança de não saber se estavam no caminho certo ou não, quanto pela relação com o outro, ao defrontarem-se com uma instabilidade e uma dose de insegurança ocasionada pela mudança no interesse de pesquisa.

Insegurança eu tive do início ao fim, até ao defender. Eu tive, não vou mentir, porque a gente não sabe se está indo no caminho certo [...]. (E6).

O projeto inicial que tinha apresentado eu tive que alterar ele todinho e para mim isso foi uma mudança grande porque eu não esperava ter que mudar isso, foi assim um momento de instabilidade que tive lidar e isso me trouxe um pouco de insegurança de tudo (E4).

A compreensão das experiências sentidas no campo emocional permite que os sujeitos direcionem seu aprendizado de forma prazerosa e positiva, ao transcender as limitações que tais emoções podem causar ou simplesmente transformá-las em experiências negativas e restritivas que funcionem como um entrave durante a aprendizagem. Para Santos (2000), a capacidade de reconhecer as próprias emoções permite o monitoramento dos impulsos e ações no momento em que estas sobrevêm, tornando possível controlar seu impacto emocional durante o aprendizado. Essa percepção fica evidente no relato do entrevistado:

As emoções, elas só dificultariam se você tivesse atitude, se tivesse o foco em dificultar. Então, se pegássemos apenas os aspectos negativos e obstáculos daquilo, e morresse naqueles obstáculos, ou seja, a partir do momento que você abre seu campo perceptível você começa a verificar possibilidades de solução, né? (E2).

As experiências construídas pelos indivíduos a partir de suas relações afetivas, sociais e profissionais têm o poder de transformar os sujeitos, sua maneira de ver o mundo, de se relacionar socialmente, profissionalmente e, principalmente, de reconstruir sua maneira de aprender. Assim, conforme Dewey (1973), o aprender é resultante das interações entre as experiências do indivíduo com o seu ambiente.

A aprendizagem a partir das experiências deve ser vista como algo que leve os indivíduos para além da aquisição e replicação de conhecimentos que remetam àquela experiência vivida, mas deve direcioná-los a uma reflexividade numa perspectiva livre de como aprender socialmente a partir do ambiente. O discurso do entrevistado E6 relata como a experiência de aprender socialmente por meio dos relacionamentos construídos com os colegas no ambiente proporciona uma sensação de liberdade, de estar à vontade. Uma experiência oportunizada pela convivência em coletividade no ambiente do MP.

[...] então, vim para a sala de aula, ficar com o colega construindo aquilo ali de uma forma livre. Pra mim particularmente foi uma experiência que me deixou muito à vontade pra aprender, um espaço de liberdade (E6).

As relações sociais caracterizadas pelo convívio social, mesmo em seus mais modestos aspectos, configuram-se como em uma constante mudança, transformação e

reformulação das próprias experiências. O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige nossas atividades por meio da vivência de diferentes contextos, situações e formas de relacionamentos que promovem ou impedem, estimulam ou inibem essas atividades. Tais condições determinam a direção do processo educativo por meio das relações vividas entre a experiência, indivíduo e o seu ambiente.

O tópico a seguir traz algumas reflexões acerca da dimensão social descrita por meio dos relatos dos entrevistados egressos do MPGOA e suas implicações durante seu processo formativo.

4.3.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Social” de Aprendizagem

A partir da dimensão social, permite-se uma reflexão compreensiva acerca do ambiente experiencial e de socialização do MPGOA em um ambiente riquíssimo, uma vez que possibilita o compartilhamento de experiências entre profissionais de diversas formações. O compartilhamento de experiências no meio social configura-se como um aprendizado rico, pois permite o conhecimento e a vivência social do contexto na percepção dos indivíduos (BICKFORD; WRIGHT, 2006).

Durante os relatos, os entrevistados ressaltaram as relações sociais estabelecidas durante o mestrado, suas implicações nos relacionamentos pessoais, interpessoais, e nas trocas de experiências descritas por meio do estabelecimento de laços informais de amizade tanto no campo pessoal quanto no profissional que emergem do convívio social e que, de alguma maneira, exerceram interferências no seu processo de aprendizagem durante o mestrado. Os laços informais firmados por meio da socialização decorrem de ambientes nos quais a aprendizagem ocorre espontaneamente, de forma não estruturada, vivenciada em locais de trabalho, socialmente construídos, dentre outros que resultem de situações mais amplas e não reconhecidas formalmente (D’AMELIO, 2011; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; PIRES, 2007).

Essas características únicas experienciadas pelos entrevistados durante sua formação no MPGOA, advindas tanto de seus contextos de trabalho quanto dos relatos de seu próprio convívio social, permitem que cada sujeito construa e desenvolva diferentes relações com ambiente. Alguns autores corroboram que as relações socialmente construídas entre os indivíduos podem ocorrer a partir de diferentes ambientes de aprendizagem, sejam estes formais, não formais e informais (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).

O aprendizado proporcionado na dimensão social do ambiente encaminha os indivíduos para a vivência de ações voltadas ao convívio coletivo, de forma relacional, em que o conhecimento é compartilhado a partir dos relacionamentos e das relações interpessoais construídas em sala de aula. As experiências de aprendizagem no ambiente social têm grande potencial transformador do conhecimento dos sujeitos, ao originar reflexões acerca de suas próprias ações, tendo por base a visão de outros ao relatarem suas experiências de vida durante suas atuações profissionais ou até mesmo no campo pessoal.

O Quadro 11 apresenta de forma sintética cada categoria que compõe a dimensão social do ambiente descrito pelos entrevistados a respeito do ambiente experienciado no MPGOA.

Quadro 11 - Síntese da dimensão ambiente social e suas categorias

Dimensão	Categorias	Significado
Ambiente Social	Aprender com os outros, aprendendo com a experiência	Relata a importância refletida pelo compartilhamento de experiências entre indivíduos com formações diversificadas em sala de aula durante a formação no mestrado.
	Relações pessoais: criando laços sociais e interpessoais	Descreve a relevância das relações pessoais e sociais firmadas e estabelecidas por meio do convívio social durante o mestrado.
	Experiências do ambiente social	Apresenta as experiências socialmente construídas a partir da dimensão social vivenciada pelos egressos em seu ambiente de aprendizagem no mestrado profissional.

Fonte: Elaboração própria (2016).

O aprendizado proporcionado pelas experiências vividas no ambiente social por meio dos relacionamentos e do convívio social, sintetizadas no quadro acima, permitem aos sujeitos, a partir do pensamento crítico do contexto, a sensibilidade e as habilidades analíticas necessárias à ampliação de suas competências como gestores. Além disso, proporcionam a construção de relacionamentos colaborativos tanto no campo social como profissional de suas vidas, por meio da troca de informações que levam a novas perspectivas e que modelam a compreensão sobre as experiências que estão sendo construídas coletivamente, ao criar um ambiente oportuno para que esses indivíduos compartilhem suas experiências de aprendizagem resultantes da interação entre as dimensões educacional, pessoal e profissional.

A dimensão a seguir apresenta, por meio dos discursos dos entrevistados, como se configura o ambiente tecnológico, apresentado durante o curso a partir do uso da ferramenta

virtual *moodle* na aprendizagem e na formação de Mestres Profissionais em Gestão nas Organizações Aprendentes (MPGOA).

4.4 Ambiente Tecnológico

Esta seção apresenta os resultados da análise da dimensão tecnológica do ambiente de aprendizagem, pois se utiliza de ambientes virtuais como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem. Romper com as fronteiras de um espaço físico e da temporalidade permite aos indivíduos construir seu conhecimento em tempo real, interconectados entre si, com o ambiente e com a figura do professor. A inserção do uso de recursos tecnológicos no ambiente de aprendizagem tem o intuito de possibilitar a flexibilidade aos usuários desse tipo de tecnologia de se adaptarem à dinamicidade do contexto, ao mesmo tempo em que estudam e desempenham suas atividades de aprendizagem, realizadas na maior parte do tempo de modo virtual, conectados eletronicamente (DAFT, 2007; GRAETZ, 2006).

A percepção acerca do quão essencial é a flexibilização trazida pelo uso da tecnologia na aprendizagem, ao permitir aos indivíduos organizarem seu tempo entre trabalho e estudo de forma mais eficiente devido ao pouco tempo de que dispõem, pode ser evidenciada a partir da fala do entrevistado que segue:

Um aspecto que eu acho muito positivo é que você ter aquele acesso on-line muito tempo permite a flexibilização do estudo. Como no início eu tinha meu tempo muito curto, eu passava todos os meus finais de semana estudando (E6).

Os recursos tecnológicos têm oferecido soluções cada vez mais inovadoras para a construção do conhecimento por meio de plataformas que permitem conectar e compartilhar informações entre docentes e discentes dentro e fora da sala de aula. O uso da tecnologia na educação tem possibilitado alargar o âmbito de quando e onde o aprendizado pode ocorrer a partir da criação de ambientes que suportam o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (BICKFORD; WRIGHT, 2006; CHISM, 2006).

A partir desta seção, surgiram três subseções assim descritas: (a) subaproveitamento do *moodle* como ferramenta metodológica; (b) aprendendo a aprender virtualmente; (c) experiências do ambiente tecnológico. Na primeira subseção, os entrevistados apresentam suas percepções a respeito do uso do *moodle* como ferramenta metodológica no MP. Na subseção seguinte, descrevem como ocorreu seu processo de

aprendizagem a partir do uso da tecnologia como metodologia de ensino. E, por fim, na última subseção, trazem em suas falas as experiências vividas pela inserção da tecnologia como ferramenta metodológica durante sua formação no MPGOA.

4.4.1 Ambiente virtual como espaço de aprendizagem

A inserção da tecnologia por via virtual no contexto de ensino traz contribuições significativas para a aprendizagem, ao estimular uma maior interação entre os usuários do sistema, em relação à maneira que as pessoas aprendem e a forma como se desenvolve a aprendizagem dentro desse ambiente espacial (CHISM, 2006). A visão de que a tecnologia pode ser um caminho para aprendizagem florescer no seio educacional é perceptível a partir da fala do entrevistado E6:

Muitos dos aprendizados que eu trago, que eu venho construindo, são construídos no ambiente virtual, e eu sou muito a favor dessas tecnologias (E6).

Os recursos tecnológicos, se bem aproveitados, podem atuar como catalisadores no processo de aprendizagem, ao permitir que o aluno construa seu conhecimento fora do contexto de sala de aula por meio do uso de ambientes virtuais, softwares, aparelhos eletrônicos ou plataformas de ensino on-line. Visão análoga é compartilhada a partir dos relatos:

A tecnologia contribui no sentido da experiência, pelo conhecimento, por ter a vivência de ter trabalhado com essa plataforma (E2).

Utilizada de maneira adequada e potencializando todos os seus recursos, eu acho que isso eleva imensamente esse avanço na aprendizagem (E3).

Para Bickford e Wright (2006), ao possibilitar o compartilhamento do conteúdo do curso fora do horário programado em sala de aula, libera-se o tempo em aula para abordagens pedagógicas de aprendizagem mais ativas.

O uso da tecnologia em sala de aula possibilita o desenvolvimento de práticas mais construtivistas e um aprendizado mais interativo, além de um intercâmbio mais ativo de saberes entre o professor e os alunos. Ao inserir uma tecnologia como ferramenta metodológica de ensino, deve-se ter em mente um planejamento que potencialize o resultado em sala de modo a levar o aluno a complementar, a partir do seu uso, um aprendizado de forma construtiva.

Os relatos seguintes versam sobre uso tecnológico da ferramenta *moodle*, apresentada para os alunos do MPGOA como recurso metodológico de forma integrada a sua aprendizagem durante o processo de formação. O *moodle*, além de ser uma ferramenta metodológica, também atua no fomento da aprendizagem, pois permite que os alunos aprendam conceitos estudados, armazenem e produzam conteúdos, interajam e se comuniquem entre si e com os professores.

O moodle, ele é riquíssimo, você pode ter chat, você pode ter jogos, você pode colocar vídeos, você pode gravar coisas dependendo do recurso que o software lhe ofereça (E6).

Pra mim, fomentou a aprendizagem, agora tinha gente que tinha mais dificuldade em lidar com o moodle, mas as minhas experiências foram muito positivas, eu não tive dificuldade [...], pelo contrário, ele me abriu portas (E6).

Os benefícios que o uso da tecnologia possibilita à aprendizagem são inúmeros. No entanto, é preciso integrar o conteúdo à tecnologia, às estratégias de aprendizagem e às de ensino, relacionando-as, analisando-as, cuidando da gestão desse uso no curso e, principalmente, na mediação pedagógica que ocorre durante a formação a partir do uso da tecnologia, pois o seu subaproveitamento como ferramenta de aprendizagem tende a não realizar o propósito para o qual foi pensada inicialmente.

Os entrevistados evidenciam como a tecnologia utilizada como método de ensino de forma pouco explorada como recurso didático no contexto educacional pode deixar uma sensação de incompletude na aprendizagem quando utilizada em outro contexto de ensino que explore o mesmo recurso como método durante a aprendizagem.

Eu acho que o moodle era subaproveitado enquanto ferramenta de interação até porque a gente tinha interações presenciais também e não necessariamente ele interagia nesses momentos (E8).

Na época, o moodle era muito subutilizado, porque hoje no meu dia a dia como docente eu utilizo muito as tecnologias para colaborar como processo de ensino-aprendizagem e o MPGOA subutilizava isso (E9).

A tecnologia que foi apresentada à gente no MPGOA foi o uso da plataforma moodle. O moodle, ele foi usado, mas **não com toda a potencialidade que o moodle possibilita**, porque hoje a educação a distância e a plataforma possibilitam inúmeras possibilidades e **talvez a gente não tenha explorado tanto essas possibilidades como o uso de chats, a maior interação dentro do moodle**, mas talvez porque era o início, a primeira turma (E3).

A partir dos relatos acima, percebe-se que, durante a formação no MPGOA, o uso da plataforma *moodle* não foi explorado com todo o seu potencial. Em parte, isso se justifica

pelo pouco domínio de alguns professores dessa tecnologia, mas esse não é o ponto central. De acordo com Beavers (2009), para integrar as tecnologias ao ensino, é preciso deter tanto o domínio instrumental da tecnologia como do conteúdo que deve ser trabalhado, das próprias concepções de currículo e das estratégias de aprendizagem. Tudo isso precisa ser integrado numa aprendizagem que adote esse novo estilo pedagógico.

Envolver o aluno na aprendizagem por meio do uso de tecnologias pode melhorar muito a interatividade em sala de aula, ao permitir que praticamente qualquer espaço se torne um ambiente de encontro no qual os alunos possam estudar, colaborar e socializar entre si (LOMAS; OBLINGER, 2006). No entanto, o uso de recursos tecnológicos sem um preparo contextual, sem o domínio sobre a tecnologia utilizada e sem o aproveitamento de todos os benefícios possíveis do seu uso como forma de potencializar o aprendizado de modo coletivo e individual na construção e ressignificação de conteúdos estudados pode causar o inverso do que se almeja com a aplicação deste como recurso didático.

As falas dos entrevistados a seguir retratam suas percepções acerca do uso da tecnologia no seu processo de ensino-aprendizagem como um simples repositório de informações disponibilizadas durante a formação no mestrado.

Pelo que eu lembro, eu só entrava no moodle, não só eu como todo mundo, para baixar materiais e não tinha qualquer outro tipo de interação, não que eu lembre, na época (E5).

E, no fim das contas, o moodle servia para a gente ir olhar as notas, os resultados de coisas que a gente fez de forma concreta em sala de aula e isso deixava muito a desejar (E9).

Era mais usado como repositório de algumas disciplinas mais estruturadas e outras menos estruturadas, ou seja, lançavam o conteúdo lá e a gente acessava o conteúdo, servia para isso, não era utilizado em sua potencialidade como uma ferramenta que possibilitasse um acesso melhor ao conteúdo, diálogo do conteúdo e tinha poucas opções de vídeo (E8).

A partir dos discursos acima, fica evidente que o uso de tecnologias pelos alunos sem o devido cuidado pode ser facilmente mal interpretado quando vista de uma perspectiva estudantil que não agregue em seu aprendizado. Portanto, ao se inserir recursos tecnológicos no ensino, o intuito é criar ambientes de participação e discussão que, por meio de interações, contribuam para a construção do conhecimento pelos indivíduos. Os alunos estão mudando, as tecnologias ganhando espaço e, conseqüentemente, o ambiente de aprendizagem tem se transformando para atender às novas demandas do ensino (LOMAS; OBLINGER, 2006).

A seção a seguir apresenta como se caracterizou o uso dos recursos tecnológicos por meio do ambiente virtual disponibilizado no processo de ensino-aprendizagem na formação de mestres no MPROA.

4.4.2 Aprendendo a aprender virtualmente

O uso de recursos tecnológicos na educação por meio do ensino virtual requer dos professores que estes revejam seus papéis enquanto educadores e construtores do conhecimento, como forma de melhorar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos (CHISM, 2006). O papel que o docente desempenha nesse processo é crucial, pois este pode atuar como facilitador e integrador entre o aluno e a tecnologia na aprendizagem como nova abordagem de ensino ou simplesmente levar os alunos a uma sensação de que seu uso não proporciona um ganho a mais em seu aprendizado.

As falas que seguem deixam claro o entendimento de que papel docente seria direcionar o uso de tecnologias no aprendizado no contexto de ensino, especificamente, o uso do *moodle* como ferramenta complementar de aprendizagem durante a formação:

O moodle era bem explorado por alguns professores e muito pouco explorado por outros, então, assim, é uma ferramenta que auxilia significativamente, considerando que a turma toda era de pessoas bem ocupadas (E1).

Alguns professores sequer sabiam utilizar a plataforma e pouquíssimos utilizavam recursos como chats, como vídeos, como discussões on-line e ficava muito do tipo para dizer que existia (E9).

Se percebia que enquanto uns sabiam muito sobre o assunto, outros tinham extrema dificuldade em manusear essa tecnologia (E10).

Alguns simplesmente não utilizavam da ferramenta e ficava restrito a encontros quinzenais ou semanais, enquanto que outros utilizavam muito a ferramenta, que auxiliou e complementou a exposição de informações referentes às aulas que eram dadas de forma presencial (E1).

O uso do moodle não contribui tanto, talvez porque os professores não estivessem preparados para lidar com isso ou talvez eles não tenham explorado tanto isso, e a gente também, por outro lado, não estava tão acostumado com aquele ambiente virtual (E7).

Alguns professores em suas atividades utilizaram links, fóruns, vídeos, atividades objetivas etc., explorando as possibilidades e limitações do ambiente virtual e outros por falta de habilidade com a tecnologia nos fizeram perder tempo e perder o efeito que ela poderia proporcionar (E10).

A aplicação de recursos tecnológicos como abordagem pedagógica de aprendizagem pelo corpo docente demanda um conhecimento prévio da tecnologia a ser

utilizada em sala tanto por parte dos professores quanto pelos alunos, permitindo um suporte para que estes possam utilizá-la com todo o potencial no processo de aprendizagem. Um corpo docente não capacitado acerca de novas metodologias de ensino ou relutante em aprender e a realizar ajustes em suas abordagens normais de ensino representa um entrave significativo a mudanças (CHISM, 2006).

A falta de suporte no uso da tecnologia em sala é visível no discurso do entrevistado que segue:

Em algumas disciplinas, a gente não contava muito com esse suporte na ferramenta, e eu não sei como era isso por parte dos professores, se cada um optava “eu faço ou não faço” ou existia um padrão que não *tava* sendo respeitado (E1).

O uso de ambientes virtualmente interativos pelos professores para o desenvolvimento do conhecimento pelo aluno torna-se significativo para a aprendizagem, em um curso composto por profissionais que dispõem de pouco tempo fora do contexto de ensino. A criação de ambientes interativos por meio do uso de tecnologias permite que o conhecimento seja criado ativamente pelos sujeitos, muitas dos quais possuem ferramentas e recursos que as suportem e as complementam (GRAETZ, 2006). A fala do entrevistado E7 remete a uma necessidade de uso da tecnologia pelo professor de modo interativo e dinâmico em seu ambiente educacional:

O uso do moodle poderia ter sido mais interativo, mais dinâmico. Faltou uma contrapartida do professor. Tinha postagem de texto, mas não tinha interação lá mesmo (E7).

A inserção da tecnologia na aprendizagem dos alunos permite que estes possam ter acesso a informações em tempo real a respeito de conteúdos diversos em horários pré-determinados pelos próprios usuários do sistema, respeitando os horários de envio de atividades, e promove uma flexibilidade no desempenho das atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo tanto para a obtenção de conhecimento ao viabilizar interações, discussões, trocas de conhecimento, entre outros, quanto para o processo de formação profissional.

Os relatos dos entrevistados a seguir reiteram os ganhos com o uso da tecnologia na aprendizagem por meio do acesso a informações em horários convenientes para seus usuários, da possibilidade da livre expressão das suas opiniões, além da criação de múltiplos conhecimentos de forma interativa e virtual.

Quando você usa a ferramenta de tecnologia, você consegue ter acesso às informações e participar em horários mais convenientes (E1).

Quando você utiliza um chat, quando você manda sua discussão on-line para todo o grupo, isso é muito legal (E3).

Contribui até porque quando tinha os chats dava pra gente se posicionar, colocar a opinião ali, se posicionar enquanto aluna e o fato de eu poder me posicionar num ambiente virtual me ajudava muito, porque eu tinha essa flexibilização (E6).

O uso da tecnologia na formação de um mestre, ela possibilita múltiplos conhecimentos, claro que utilizada de forma adequada e não de forma resumida [...], mas como elemento agregador, como elemento expensor e não redutor de conteúdo. É essencial! E hoje em dia eu não vejo como separar os processos de aprendizagem que formem sujeitos competitivo sem acesso à tecnologia (E9)

A tecnologia tem reconfigurado a educação devido às mudanças empreendidas dentro do contexto escolar por meio do uso de ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico, em que a aprendizagem antes realizada em um ambiente físico real foi transportada para além dos portões da universidade, graças aos avanços na comunicação e nas tecnologias de informação, que, por sua vez, modificaram significativamente o cenário e as relações professor-aluno tradicionalmente constituídas (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

O tópico a seguir apresenta algumas reflexões acerca das experiências proporcionadas pela dimensão tecnológica do ambiente, descrita por meio dos relatos dos egressos do MPGOA.

4.4.3 Experiências do ambiente tecnológico

Esta categoria apresenta as experiências vividas pelos entrevistados no uso de recursos tecnológicos no ambiente educacional como recurso de aprendizagem. Aprender na sociedade da informação compreende a aquisição e a práticas de novas metodologias de ensino necessárias ao aprendizado em um mundo em constantes transformações, o que significa investir no uso de tecnologias como ferramentas metodológicas na formação dos indivíduos (BEAVERS, 2009).

O contexto educacional precisa se (re)educar no sentido de se abrir não somente para as transformações trazidas pelas tecnologias, mas também para as diferentes abordagens metodológicas de ensino que o uso de ferramentas tecnológicas acarretam como nova forma de gerar conhecimento. O conhecimento a ser disponibilizado ao indivíduo que aprende

necessita estar organizado, por meio do desenvolvimento das estruturas cognitivas que cada um constrói enquanto aprende. Assim, na medida em que o indivíduo aprende, interage com o seu objeto de conhecimento, modificando e reconstruindo por meio de uma reestruturação de seu conhecimento em uma nova aprendizagem.

Ao transferir essa visão para o processo educativo, por meio da experiência de um ensino presencial e, parcialmente, a distância por meio do qual se tem a tecnologia como ferramenta de mediação, a geração e a troca de saberes entre os sujeitos aprendentes ocorrem por meio de duas dimensões: (a) individual, em que há a necessidade de o aluno desenvolver algumas habilidades sobre o funcionamento do sistema, no caso, o uso de recursos tecnológicos; (b) a reflexiva, em que a aquisição das informações via tecnológica pelo aluno se transforma em conhecimento (GUERRA, 2001). Como resultado dessas experiências entre os indivíduos e a tecnologia, tem-se uma nova forma de aprendizado dentro do contexto de ensino-aprendizagem dos alunos.

O relato dos entrevistados a seguir remetem para como o uso da tecnologia em sala leva a vivência de uma experiência tanto de incerteza e insegurança em relação ao uso da ferramenta tecnológica quanto de forma agregadora em seu aprendizado proporcionado pela figura do professor durante seu processo de ensino-aprendizagem.

E no dia a dia ‘isso aqui vai pra onde? Isso aqui eu vejo onde?’ tinha que fuçar demais, até mesmo os docentes não tinham o domínio (E2).

Sim, teve professor que pedia **pra gente trazer o notebook. A gente teve que fazer algumas pesquisas on-line, a gente utilizou software que o professor disponibilizou na hora [...]. O uso da tecnologia naquele momento me agregou.** Eu entendo que se eu tivesse deixado pra ter visto em casa, depois, provavelmente, eu iria esquecer (E11).

Para outros entrevistados, o uso da plataforma foi pouco efetivo em seu processo de aprendizagem, atuando de forma bem coadjuvante em relação às vivências em sala de aula ao não contribuir de forma significativa em seu aprendizado. Essa percepção de alguns dos entrevistados pode estar diretamente relacionada a experiências trazidas pelo docente enquanto estratégia adotada em relação ao uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Os relatos que seguem deixam clara a experiência pouco efetiva com o uso da tecnologia no seu aprendizado:

Pra mim, ele teve uma participação bem coadjuvante no meu processo de formação (E5).

Eu achei o uso do moodle muito disperso e não achei que foi tão efetivo e assim não contribuiu tanto para a aprendizagem quanto às vivências na aula (E7).

O uso da tecnologia no contexto educacional permite que os indivíduos realizem atividades em horários flexíveis, interajam virtualmente com demais colegas, expressem suas opiniões, troquem informações, entre outras atividades experienciadas, que, se bem exploradas, têm o potencial de fomentar o aprendizado. As falas dos entrevistados na sequência expressam como a experiência de usar uma ferramenta tecnológica durante sua formação contribuiu para se posicionar mais consistentemente, para colocar sua opinião naquele espaço virtual sem necessariamente estar presente fisicamente. Além disso, tratam da experiência adquirida por meio do uso da tecnologia em outros contextos graças ao primeiro contato proporcionado pelo ambiente educacional do mestrado.

Eu tive a oportunidade de fazer trabalhos assim pra mim, onde eu usei tecnologias que aprendi no MPROA e que me permitiram replicar essas tecnologias graças àquele momento que tive o primeiro contato (E3).

Os chats davam pra gente se posicionar [...]. Eu simplesmente não colocava qualquer opinião lá, eu me destinava a estudar, a ler, para poder dar uma opinião consistente [...] embora eu tivesse que ler, mas eu poder me posicionar ali, nem sempre eu tinha que estar em sala de aula para me posicionar, sala de aula espaço físico, mas eu estava em sala de aula virtual então pra mim isso era um conquista (E6).

O uso da tecnologia no contexto educacional possibilita aos alunos vivenciarem um ensino baseado no seu interesse em aprender. O aprendizado virtual ganha inúmeras possibilidades dependendo do empenho e interesses dos indivíduos em potencializar seus aprendizados. A fala do entrevistado a seguir corrobora com a visão de que a tecnologia pode criar experiências de aprendizado positivo quando o indivíduo tem interesse em inseri-la em seu cotidiano como recurso de aprendizagem, além de contribuir em outros contextos que se utilizam de recursos tecnológicos como metodologia de ensino:

[...] eu continuei utilizando a plataforma moodle pra fazer outros cursos a distância em outras instituições e o MPROA já ter utilizado o moodle já facilitou que eu usasse a plataforma e não tivesse dificuldade (E10).

O ambiente educacional necessita atuar como mediador do processo de interação tecnologia/aprendizagem, desafiando constantemente seus alunos com experiências significativas de aprendizagens por meio de uso de recursos tecnológicos, e apresentando aos

docentes o uso da tecnologia como metodologia de ensino dentro do contexto de sala de aula como uma estratégia enriquecedora no aprendizado de ambos. Na visão de Kisfalvi e Oliver (2015), isso direciona a uma aprendizagem virtual mais interativa e cooperativa tanto por parte do docente quanto do aluno.

4.4.4 Reflexões finais sobre o Ambiente “Tecnológico”

Ao se refletir sobre o aprendizado na dimensão tecnológica do ambiente, é possível caracterizar o MPGOA como um ambiente no qual a tecnologia necessita ser explorada em seu potencial máximo como ferramenta agregadora de conhecimento, uma vez que alguns entrevistados relataram que parte do corpo docente buscou inserir esse recurso no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que outros, por desconhecimento ou despreparo no manuseio da tecnologia, deixaram muito a desejar nas atividades de interação virtual, o que permitiu a visão, por parte de alguns entrevistados, do uso da tecnologia no programa como mero repositório de informações e como uma extensão conteudista da sala de aula.

O ambiente de aprendizagem deve oferecer recursos e possibilidades que apoiam os novos métodos de ensino e os objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, a projeção do ambiente que almeja o aprendizado deve eficientemente permitir que tantos docentes quanto discentes se adaptem mais rapidamente à inserção tecnológica no ensino e à sua cultura operacional (KUUSKORPI; FINLAND; GONZÁLEZ, 2011).

Outro ponto destacado nas entrevistas remete à falta de habilidade no manuseio da ferramenta tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, seja por desconhecimento, despreparo com as potencialidades da ferramenta, ou talvez pelo fato de não criar um ambiente virtual em que a aprendizagem brote espontaneamente por meio das interações, debates, discussões, entre outros recursos disponibilizados pela tecnologia utilizada durante o processo de formação dos entrevistados. O uso de tecnologias, se bem trabalhadas no ambiente de ensino, permitem o acesso a informações, a uma aprendizagem colaborativa global que transcende o espaço físico da sala de aula para além das estruturas educacionais (GRAETZ, 2006; KOP; FOURNIER, 2010).

A tecnologia como método de ensino deve estar integrada ao aprendizado e, por isso, precisa estar unificada ao conteúdo e à metodologia de ensino. Por isso, é preciso trabalhar com uma perspectiva macro de seu uso no campo educacional, pois esta é importantíssima na visão do aprendizado no ambiente virtual. A tecnologia não é apenas um

enfeite a ser utilizado em sala de aula e o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente contribui no aprendizado dos alunos.

O Quadro 12 apresenta uma síntese de cada categoria emersa da dimensão tecnológica descrita pelos entrevistados a respeito do ambiente tecnológico de aprendizado no MPGOA.

Quadro 12 - Síntese da dimensão ambiente tecnológico e sua categoria

Dimensão	Categorias	Significado
Ambiente Tecnológico	Ambiente virtual como espaço de aprendizagem	Relata como o uso da tecnologia no ambiente virtual disponibilizado no mestrado, representada pelo uso da ferramenta de comunicação <i>Moodle</i> , traz uma visão agregadora ou de baixa efetividade para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
	Aprendendo a aprender virtualmente	Descreve como o despreparo, a falta de capacitação e suporte ao inserir uma tecnologia na aprendizagem interfere na potencialização do processo ensino-aprendizagem.
	Experiências do ambiente tecnológico	Apresenta as experiências vividas por meio do aprendizado virtual como metodologia de ensino-aprendizagem durante a formação no mestrado profissional

Fonte: Elaboração própria (2016).

Esses significados permitem a compreensão de que ambientes de ensino-aprendizagem assistidos por tecnologias devem ser planejados cuidadosamente para facilitar a construção do conhecimento, uma vez que as características de um ambiente tecnológico (ferramentas, recursos e pessoas) modelam profundamente o modo como os alunos pensam e aprendem no ambiente. O uso de tecnologias como metodologia de ensino, se bem exploradas, permite que os alunos fiquem imersos não apenas em entendimentos formais, mas em percepções mais profundas dos conceitos em estudo de forma mais concreta. Além disso, cria ricas oportunidades de aprendizagem, ao levar os alunos a construir seu conhecimento por meio da flexibilidade de estudar em qualquer espaço de forma ampla, o que normalmente seria impossível sem o apoio da tecnologia.

O uso de tecnologias no processo de formação de mestres pode aumentar ou diminuir as experiências de aprendizagem trazidas pela incorporação desta no ensino. A importância de usá-las como elemento agregador na aprendizagem durante o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativa quando há conexões entre o conhecimento, o contexto, o uso e as contribuições que elas representam no aprendizado.

Na próxima seção, apresenta-se uma reflexão final acerca do ambiente de aprendizagem emerso a partir da identificação de alguns elementos presentes nas descrições dos entrevistados e da caracterização de cada uma das dimensões do ambiente presente no MPGOA.

4.5 Elementos constitutivos do Ambiente de Aprendizagem na Formação de um Mestre Profissional

O referencial teórico deste estudo aborda aspectos associados ao ambiente na formação de mestres profissionais, por meio da percepção de um ambiente no qual a aprendizagem é balizada pelas dimensões física, psicológica (comportamentais, emocionais), social e tecnológica do ambiente de aprendizagem. Tal visão possibilitou desenvolver, a partir das entrevistas realizadas, o entendimento de que as dimensões que compõem o ambiente estão amplamente interligadas entre si. Tal interligação é responsável pelo conhecimento que vem sendo construído e desenvolvido no interior do ambiente.

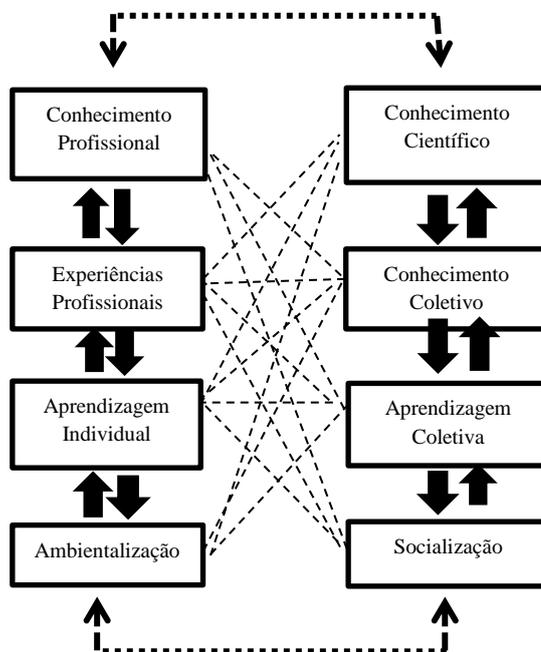
A partir da visão holística das análises dos dados acerca das dimensões que compreendem o ambiente de aprendizagem no MPGOA, foi possível inferir que o ambiente de formação de adultos apresenta-se composto por elementos constitutivos identificados a partir de um olhar analítico reflexivo e atento de cada uma das categorias emersas das falas dos entrevistados. Tais elementos surgiram do entendimento compreensivo e interpretativo do presente autor expresso implicitamente entre os discursos dos entrevistados no momento da realização da análise entre as partes e o todo de cada um dos ambientes, dando a este pesquisador uma visão singular do fenômeno pesquisado.

Essa amplitude no olhar resultou em oito elementos constitutivos convergentes entre si de forma cíclica, interativa, transversal e relacional resultantes da correlação estabelecida entre os ambientes físico, psicológico, social e tecnológico de aprendizagem na formação de um mestre profissional e como estes influenciam nos comportamentos, atitudes, sensações e, principalmente, na maneira como se desenvolve o aprendizado a partir das relações firmadas por meio das experiências estabelecidas em cada dimensão.

A Figura 5 apresenta o desenho dos elementos constitutivos do ambiente de aprendizagem na formação de um mestre profissional. As linhas tracejadas representam o ambiente de aprendizagem de forma geral, no intuito de não limitar a constituição desse ambiente, pois elementos externos podem exercer interferências no aprendizado dos indivíduos, como, por exemplo, questões pessoais, de conflito, de competição, entre outros

que possam vir a exercer alguma interferência na forma como o indivíduo experiencia o ambiente e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem.

Figura 5 - Elementos Constitutivos do Ambiente de Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2016).

Os elementos constitutivos que compõem o desenho do ambiente de aprendizagem da formação de um mestre são assim descritos:

- **Conhecimento profissional** - É o entendimento do indivíduo acerca das teorias que envolvem a prática das atividades no contexto de trabalho;
- **Conhecimento científico** - Refere-se a algo apreendido por intermédio de outros para lidar com uma possível realidade;
- **Conhecimento coletivo** - É um saber construído coletivamente por um conjunto de indivíduos;
- **Experiências profissionais** - Referem-se ao conhecimento experiencial construído por meio das relações sociais, das trocas de experiências e do saber prático vivenciado a partir do ambiente de trabalho;
- **Socialização** - É um ambiente de interação social entre indivíduos;
- **Ambientalização** - Refere-se à adaptação integrativa de indivíduos ao ambiente;
- **Aprendizagem coletiva** - Remete ao conhecimento aprendido e compartilhado pelo todo;

- **Aprendizagem individual** - Envolve um processo por meio do qual as convicções dos indivíduos mudam, aqui compreendidas como sua visão de mundo, seja de forma explícita ou implícita.

Ambos os elementos constituem-se em importantes variáveis a serem consideradas no processo de formação em um MP, uma vez que convergem entre si de modo a construir o entendimento do indivíduo acerca das teorias que envolvem a prática das atividades no contexto de trabalho, ao possibilitar um aprendizado por meio de experiências e de forma coletivamente pelos indivíduos, relacionado diretamente à sua adaptação ao ambiente a partir interação desses sujeitos por meio de um conhecimento trazido e compartilhado pelo todo, mas que parte inicialmente do conhecimento individual de cada sujeito e converge com conhecimento de forma geral, envolvendo o todo.

Os elementos que compõem o desenho constitutivo do ambiente de aprendizagem atuam de forma relacional e transversal entre si por meio da ideia de completude, uma vez que existem ligações diretas entre os elementos de forma indissociável no ambiente, os quais trazem a visão de uma aprendizagem conectada em que o conhecimento pelo indivíduo é construído de modo experiencial, conjunto, interacional e indissociável do seu ambiente de aprendizagem.

O próximo capítulo tem como intuito sumarizar os resultados obtidos por meio desta pesquisa, bem como apontar suas limitações e oferecer sugestões para estudos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo anterior, foi realizada uma análise compreensiva dos resultados da pesquisa com o objetivo de corroborar a relevância e a contribuição deste estudo nas perspectivas teórica, prática e social. Este trabalho teve como objetivo analisar as implicações do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional em Administração. Em suma, buscou-se evidenciar como o ambiente de aprendizagem dos egressos do MPROA implica na formação destes como mestres profissionais em Administração.

A partir dos resultados evidenciados na pesquisa, foi possível compreender as implicações do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais, o que possível por meio da reflexão sobre as dimensões físicas, psicológica, social e tecnológica no processo de aprendizagem destes profissionais. Os significados atribuídos às dimensões denotam uma visão de que a forma como as experiências são vividas no ambiente influenciam a percepção experiencial destes profissionais e, conseqüentemente, seu aprendizado no campo pessoal e formativo.

O presente estudo contribuiu com o conhecimento do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais a partir da visão de que profissionais em processo de formação, apesar de serem indivíduos profissionalmente consolidados e experientes em seu campo de atuação, ainda precisam refletir sobre atitudes, emoções e comportamentos experienciados durante o curso, que afetam diretamente seu aprendizado no ambiente. Os resultados apontam que os profissionais que atuam em cargos de gestão devem refletir mais sobre suas experiências durante a formação no MP no que diz respeito às relações estabelecidas tanto no ambiente de sala de aula, a partir das inter-relações vivenciadas individualmente ou de forma coletiva, quanto por meio das suas experiências no ambiente tecnológico, físico, comportamental e emocional de aprendizagem.

Por meio da análise, foi possível constatar como a experiência do ambiente físico influencia na percepção dos indivíduos acerca do seu aprendizado, seja pela insegurança causada por causa da inconstância de um local pré-determinado para a realização das aulas, seja pelo uso de novas formas de estimular o aprendizado a partir da disposição do mobiliário em sala de aula em forma de círculos, a qual tem o potencial de atuar como fomentadora de ações mais ativas pelos alunos em sala de aula. Vale considerar que as experiências vivenciadas por meio da dimensão física podem se configurar como um desafio para muitos profissionais, pois demandam certo nível de compreensão acerca da situação experienciada e

paciência no trato das situações, as quais são pautadas pelo interesse próprio em aprender e completar o ciclo na formação profissional.

A instabilidade quanto ao local para a realização das atividades acadêmicas de ensino-aprendizagem durante o MP favoreceu o surgimento de preocupação acerca da estrutura ofertada, como sala de aula, devido a certos desconfortos quanto ao mobiliário do local. Um ambiente físico que proporcione uma sensação de conforto durante o aprendizado necessita levar em consideração os diferentes tamanhos corpóreos dos estudantes e os longos períodos de tempo sentados sem se mover. O desconforto ocasionado pelas experiências vividas nessa dimensão do ambiente torna-se uma poderosa arma de distração na aprendizagem desses sujeitos, pois a forma como o ambiente é projetado molda o aprendizado que nele acontece.

A vivência na dimensão psicológica do ambiente também traz algumas implicações no campo de formação e aprendizado dos indivíduos, as quais suscitam o interesse em aprender ou a falta de comprometimento, a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu ambiente. Isso ocorreu em alguns momentos da formação dos sujeitos pesquisados porque alguns indivíduos não conseguem se relacionar de forma construtiva quando estão no ambiente de ensino e isso acaba afetando toda a sua concentração e disposição, situação ocasionada pelas atitudes e comportamentos vivenciados nesses relacionamentos.

Os resultados da pesquisa na dimensão psicológica do ambiente indicaram a necessidade do corpo docente do programa estar ciente de que o desempenho de seus alunos é extremamente afetado pelos comportamentos e atitudes desempenhadas no ambiente educacional, o que refletiu significativamente nas experiências emocionais vivenciadas por estes durante sua formação. Tais ações comportamentais influenciaram a forma como o aprendizado foi emocionalmente experienciado pelos alunos. Vale ressaltar que alguns entrevistados conseguiram lidar melhor com as experiências, comportamentos, atitudes e emoções vividas no ambiente do que outros.

A partir do momento em que os alunos alcançaram o equilíbrio nessas relações vivenciadas, ficou mais fácil conciliar os interesses e também definir prioridades para o seu processo de formação. Outro aspecto decorrente dessa estabilidade relacional entre os sujeitos envolveu a experiência e a maturidade para atuar mais eficientemente como gestores, fator determinante nas relações profissionais e pessoais, pois as experiências vividas promovem aprendizado e ajudam a eleger prioridades para suas carreiras.

No que se refere ao ambiente psicológico, evidenciou-se que há influência das relações comportamentais e emocionais sobre a forma como o aprendizado se desenvolveu durante a formação no MP. A formação para aqueles que atuam como gestores nessa pesquisa está intimamente ligada ao tipo de experiência vivida no campo psicológico e como esse aprendizado transforma a maneira como o conhecimento é internalizado pelo sujeito no decorrer de sua formação no curso.

Diante dos resultados apresentados no ambiente psicológico, é possível afirmar que dois pontos presentes nos relatos dos entrevistados influenciam no aprendizado e no caminho formativo desejado por estes sujeitos durante o curso. O primeiro deles envolve as relações professor-aluno e o segundo abrange os comportamentos emitidos no contexto de sala de aula. As inconstâncias da relação com alguns docentes criaram desentendimentos e receio de falar, de interagir e de se expressar devido a comportamentos expressos em sala pelos docentes de forma contraproducente. Assim, da mesma forma que o campo psicológico influencia no aprendizado, os relacionamentos estabelecidos socialmente também são diretamente responsáveis pelo desempenho do processo formativo desses indivíduos.

A dimensão social assume um papel significante no ambiente de aprendizagem devido à sua interligação com todos os outros ambientes. Além disso, as situações vividas por meio dos relacionamentos, sejam estes profissionais ou pessoais, trazem em si trocas de experiências e um aprendizado muito construtivo a partir das relações cultivadas durante o curso e futuramente por meio das que floresceram. Nesse sentido, aprofundar a compreensão acerca do ambiente social tornou-se um ponto importante no estudo sobre o ambiente de aprendizagem na formação no MP.

A pesquisa no ambiente de aprendizagem numa abordagem social demonstra o quanto as relações vivenciadas podem ajudar os gestores a desenvolverem seus relacionamentos pessoais e profissionais de forma mais reflexiva a partir das situações vividas ou simplesmente desconsiderar as que não têm tanta relevância para sua prática profissional, o que vai depender da experiência tida durante a formação. Tanto os docentes quanto os profissionais precisam estar atentos para as transformações que a dimensão social traz cada vez mais para os relacionamentos e para a vida pessoal dos indivíduos.

Outro ponto a ser considerado na dimensão social diz respeito à necessidade de envolver mais os alunos em comunidade. Os processos de integração e socialização dos indivíduos durante o curso são em parte grandes responsáveis pela forma como a aprendizagem experienciada naquele contexto influenciará o aprendizado desses indivíduos. Portanto, os resultados apresentados nesse ambiente refletem como o aprendizado no nível

social atua como elemento de grande potencial transformativo do tipo de aprendizado a ser concebido a partir de um ambiente dimensionalmente estabelecido.

O uso de tecnologias no ambiente educacional tem se configurado como uma poderosa ferramenta de aprendizagem no distanciamento entre o universo físico e o virtual. A dimensão tecnológica indicada a partir dos relatos dos entrevistados permitiu compreender o ambiente tecnológico do MP como sendo um ambiente que se utilizava do virtual como espaço de aprendizagem e como um local de experiências espaciais no qual se busca aprender a aprender virtualmente. Esse novo cenário que se delineia na educação de adultos a partir do uso de tecnologias no ensino indica uma transformação decorrente dos avanços tecnológicos e no seu potencial de uso como estratégias de ensino no ambiente de aprendizagem dos alunos.

Esse processo de aprendizagem por meio do uso de tecnologias como recursos metodológicos na educação traz uma necessidade de acompanhar as novas configurações que a tecnologia tem ganhado na vida dos sujeitos. Esse fator torna-se significativo ao permitir que a aprendizagem ganhe uma nova reconfiguração, a qual, se utilizada de forma eficiente, tem grande potencial construtivo no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de inserção de tecnologias não é fácil, uma vez que o seu uso requer um planejamento e um acompanhamento durante sua implantação e utilização, de modo a viabilizar sua efetividade como ferramenta metodológica de ensino-aprendizagem. O uso da tecnologia no contexto de ensino deve diminuir barreiras que limitem o acesso à aprendizagem e não criar novas dificuldades no processo.

A tecnologia tem de estar na sala de aula, à mão no momento da necessidade, pois envolve diferentes mídias digitais. Atualmente, e de maneira cada vez mais intensa, novas linguagens fazem parte do universo dos estudantes, que muitas vezes já vêm com o pensamento estruturado pelo uso de inúmeros aparatos tecnológicos. Logo, utilizá-los é uma forma de se aproximar das novas gerações, tornando cada vez mais necessária a criação de estratégias para que as tecnologias sejam incorporadas como estratégias de ensino, pois oferecem vários recursos de aprendizagem que, manuseados de forma eficiente, podem diminuir a desatenção em sala ocasionada pelo seu uso de forma improdutiva.

Outro ponto que merece destaque no uso de tecnologias no contexto de sala de aula é a necessidade de estabelecer uma ambientalização dos alunos a esse novo recurso. Nesse caso específico, as experiências vividas de modo inicial ao entrar em contato com o uso de tecnologias na aprendizagem, se não implementadas de modo a envolver o aluno, causam certas barreiras ao processo, pois as relações experienciadas inicialmente definem como se estabelecerão as conexões entre a aprendizagem e o ensino no universo virtual.

Diante dessas considerações, uma conclusão que se pode tirar é que o uso de tecnologias como metodologia de ensino dentro do contexto educacional deve ser acompanhado de um planejamento eficiente, de modo a identificar qual foi o avanço do aluno, quais suas dificuldades e como intervir para ajudá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado.

O Quadro 13 ilustra as implicações de cada uma das dimensões descritas no referencial a respeito do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais, a partir da interpretação das falas dos entrevistados durante a análise dos resultados.

Quadro 13 - Implicações das dimensões do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais

DIMENSÕES DO AMBIENTE	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO (Positivas)	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO (Negativas)
Ambiente Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Permite projetar as condições do local para aprendizagem; • Oportuniza o espaço para relacionar os conteúdos da sala de aula com a prática da gestão; • Estrutura o contexto no aprendizado; • Promove o ambiente na interação com o todo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leva à insegurança na falta de um local pré-determinado para a aprendizagem; • Atrapalha a concentração pela ausência de condições estruturais adequadas.
Ambiente Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói as bases para repensar a relação professor-aluno; • Leva ao amadurecimento profissional; • Promove desenvolvimento emocional e motivação pessoal; • Permite a criação de ambientes voltados para um aprendizado ativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inibe ações autodirecionadas; • Promove desinteresse a partir das divergências entre o que se deseja estudar e o que deve ser estudado; • Desmotiva pela falta de compromisso do professor durante o aprendizado; • Leva a mudanças comportamentais não construtivas em aula, ocasionada por ações específicas em sala de aula.
Ambiente Social	<ul style="list-style-type: none"> • Permite o compartilhamento de experiências; • Cria boas relações interpessoais e sociais; • Expande as várias experiências profissionais; • Amplia redes de relacionamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite um aprendizado com o outro por replicação; • Cria segregação grupal por subjetividade; • Promove relacionamentos superficiais.
Ambiente Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a flexibilização do ensino; • Promove o desenvolvimento do saber fazer; • Oportuniza o compartilhamento de informações, conhecimentos e de experiências; • Constrói o aprendizado em tempo real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estreita a interatividade na relação presencial professor -aluno; • Funciona muitas vezes como coletor de informações prontas; • Promove um aprendizado sem contato social entre indivíduos.

Fonte: Elaboração própria (2016).

De acordo com o quando acima, as experiências e as relações vividas por meio de cada uma das dimensões impactam, direta ou indiretamente, na formação de um mestre profissional, visto que as reações emocionais, os comportamentos emitidos, os relacionamentos estabelecidos, as experiências vividas e a tecnologia usada atuam como catalisadores, com grande potencial de transformar o aprendizado e a formação dos indivíduos que compõem esse ambiente de aprendizagem. O desafio é trabalhar esses elementos para minimizar as implicações negativas para a formação, os quais não se aplicam somente para os mestres profissionais, mas também a outros níveis de formação como programas de graduação, especializações e mestros e doutorados acadêmicos.

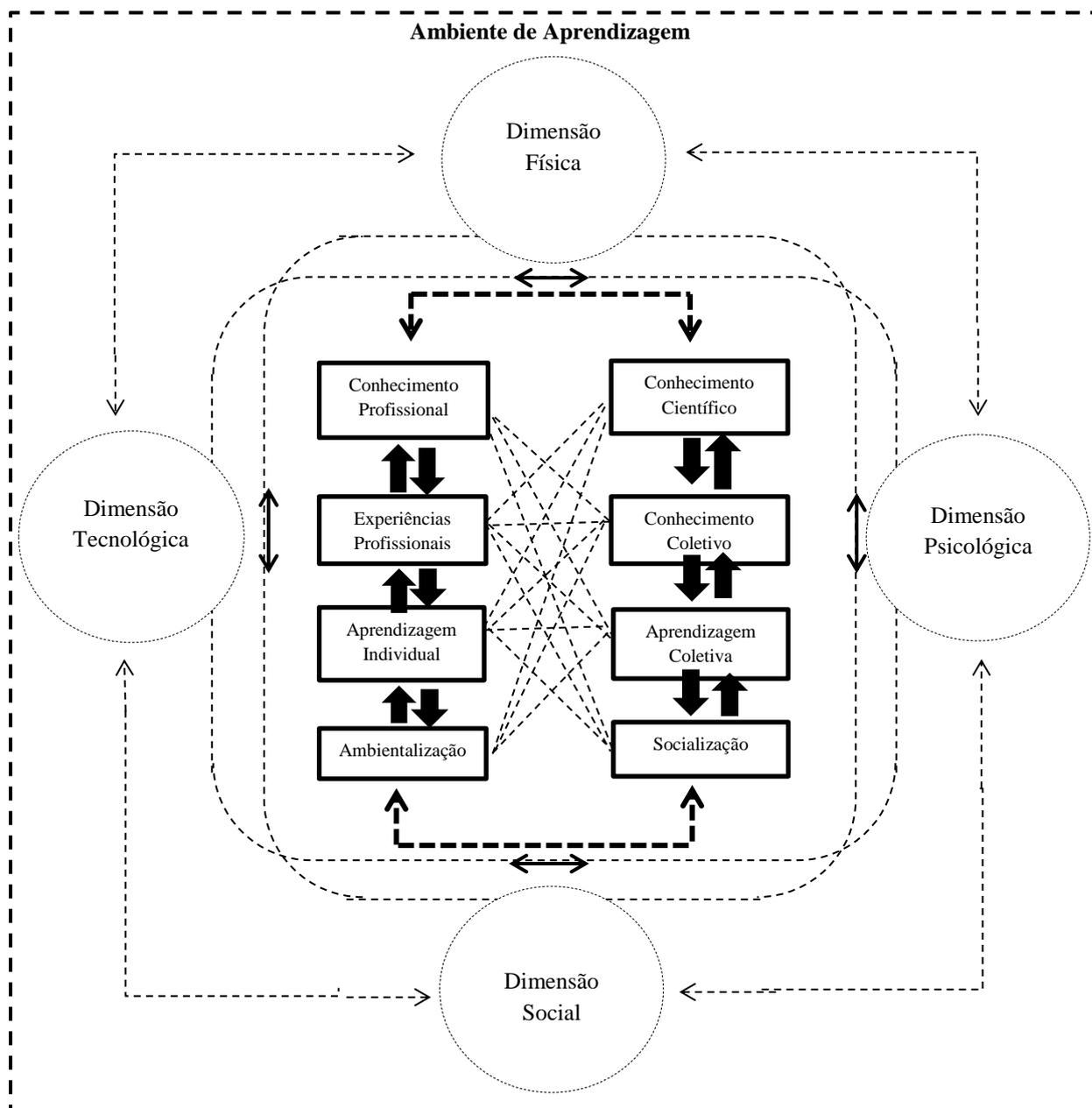
A compreensão de que o ambiente de aprendizagem de mestrado profissional apresenta essa configuração vem da inter-relação existente entre as dimensões física, psicológica, social e tecnológica que envolve os indivíduos durante seu processo de formação. Tal percepção foi possível a partir de uma reflexão acerca dos discursos dos egressos do MP e suas influências nos comportamentos, atitudes, sensações e, principalmente, na maneira como se desenvolve o aprendizado e as experiências estabelecidas em cada dimensão.

O ambiente de aprendizado do mestrado profissional tem sua composição formada por quatro dimensões interligadas entre si, de forma que cada uma exerce influência direta nas experiências a serem vividas em cada um dos ambientes de maneira indissociável. Essa formação permite uma visão do ambiente de aprendizagem composto por duas extensões: uma macro, envolvendo as dimensões física, psicológica, social e tecnológica do ambiente; e uma composta por elementos constitutivos que têm como resultado a inter-relação entre a aprendizagem individual, o aprendizado sobre o geral, os conhecimentos profissionais, científicos e coletivos, as experiências profissionais, a ambientalização e a socialização. Esses elementos dentro do ambiente de aprendizagem atuam de forma interconectada em prol da formação de um mestre profissional.

A Figura 5 apresenta a configuração do ambiente de aprendizagem numa perspectiva multidimensional, a partir da percepção macro do ambiente, na qual as dimensões convergem entre si, e da percepção dos elementos constitutivos resultantes dessa interligação durante o processo de formação no ambiente. Cabem aqui alguns esclarecimentos acerca da figura: (a) a linha tracejada larga representa o ambiente de aprendizagem em sua amplitude, sem restringi-lo; (b) as linhas tracejadas estreitas em círculos e as setas representam a existência das dimensões e seu inter-relacionamento dimensional na perspectiva macro; (c) a linha tracejada larga no centro do desenho representa a extensão resultante da convergência das dimensões na perspectiva micro; (d) as linhas contínuas estreitas em círculos representam

os elementos resultantes da inter-relação das dimensões no ambiente do MP; e (e) as linhas tracejadas estreitas, contínuas, e as setas representam a interligação dos elementos no ambiente do MP.

Figura 6 - Composição multidimensional do ambiente de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2016).

Tal configuração permite a compreensão de que o ambiente de aprendizagem envolve um conhecimento que transita por meios físicos, comportamentais, emocionais, sociais e tecnológicos e que tais elementos desempenham uma função crucial na forma como

o conhecimento é construído e reconstruído pelos indivíduos, a partir de uma aprendizagem mediada por experiências vividas junto a um ambiente experiencial.

A natureza envolvente da aprendizagem experiencial apresenta oportunidades pedagógicas excitantes ao permitir ao aluno fazer uso de suas próprias reações e compreensões para aprofundar a sua aprendizagem sobre questões relacionadas com a gestão, muitas das quais estão centradas nas interações humanas. Portanto, os resultados deste estudo direcionam a visão de que um dos desafios na formação de mestres é criar ambientes de aprendizagem nos quais o conhecimento possa fluir de forma construtiva, no qual as estruturas físicas sejam projetadas de formas mais dinâmicas, interativas e colaborativas para o aprendiz, em que haja uma redefinição do papel do docente, que as tecnologias sejam mais utilizadas como ferramentas metodológicas de aprendizagem, e no qual as relações sociais sejam vistas como pontes na busca pelo desenvolvimento profissional.

Em seguida, são apresentados alguns direcionamentos para a realização de estudos futuros relacionados com o ambiente de aprendizagem na formação de indivíduos e as limitações da pesquisa.

5.1 Limitação e Recomendações para futuras pesquisas

Ao chegar ao final deste estudo, é possível afirmar que este apresentou algumas contribuições para a compreensão da implicação do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais. A partir da análise dos temas, pode-se realizar algumas sugestões para futuras pesquisas, uma vez que o tema é complexo e multidimensional, e isso demanda alguns cuidados. Os estudos que abordem o ambiente de aprendizagem numa perspectiva física, psicológica, social e tecnológica devem ter em mente que existem conexões contextuais, espaciais, comportamentais e relacionais presentes nas experiências vivenciadas nesses ambientes. Tais aspectos podem auxiliar os profissionais interessados em potencializar a forma de aprender a desenvolverem seu autodirecionamento a partir de diferentes situações vividas em contextos singulares.

Tomando como base as conclusões apresentadas no estudo com os egressos do MPMGOA, acredita-se que este trabalho indique alguns direcionamentos para a realização de novos estudos qualitativos, com o intuito de aprofundar a compreensão do papel do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais. Tais estudos podem ser direcionados pelas seguintes questões de pesquisa:

- Como a projeção de diferentes ambientes físicos interfere no aprendizado autodirecionado?
- Como o ambiente de aprendizagem de diferentes IES contribui na formação discente?
- Como o ambiente social transforma as experiências profissionais vividas socialmente?
- Quais emoções são percebidas pelos gestores que vivenciam diferentes ambientes psicológicos?
- O uso de tecnologias como metodologia de ensino equilibra o aprendizado entre os ambientes físico e virtual?

As questões de pesquisa são direcionadas para o ambiente de aprendizagem, pois há interesse em desenvolver uma linha de pesquisa que gere um corpo de conhecimento e que ajude a compreender alguns significados que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem ativa pelos alunos a partir do seu ambiente de aprendizagem.

As implicações para novos estudos possibilitam desenhar novos caminhos a serem trilhados ao criar a sensação de que não se chegou ao fim na compreensão do ambiente de aprendizagem na formação de indivíduos, mas que se chegou ao início de uma nova trajetória repleta de outras possibilidades para a compreensão deste na formação de administradores e, concomitante, no seu aprendizado.

Quanto à limitação na realização desse estudo, tem-se que, durante a fase da coleta de dados, houve dificuldades em se conseguir marcar encontros com alguns possíveis entrevistados devido à indisponibilidade de acesso, uma vez que parte desses egressos era de outros estados da federação. Uma particularidade dessa limitação foi que, apesar de se ter conseguido vencer a barreira da distância interestadual sugerindo-se que a entrevista ocorresse por vídeo conferência, todos os indivíduos contatados demonstraram-se avessos a essa possibilidade, agindo de forma evasiva nos e-mails trocados quanto ao uso desse recurso tecnológico de comunicação.

Por fim, sugere-se ainda ampliar a análise da contribuição de cada dimensão do ambiente de aprendizagem, a fim de que possam surgir novos elementos constitutivos da inter-relação dos ambientes físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que completem a significância desses ambientes na aprendizagem e, conseqüentemente, na formação de indivíduos de diferentes contextos e instituições tanto dos níveis *stricto sensu* (Graduação, MPs, Mestrados e Doutorados acadêmicos) quanto do *lato sensu*.

REFERÊNCIAS

- ALT, D. Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. **Learning Environments Research**, v. 18, pp. 47-67, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- 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**, v. 1, n. 2, pp.81-96, 2004.
- ASHKANASY, N. M.; DASBOROUGH, M. T.; ASCOUGH, K. W. Developing leaders: teaching about emotional intelligence and training in emotional skills. In: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. V. (Eds.). **The SAGE handbook of management learning, education and development**. India: SAGE Publications, 2009.
- 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**, v. 2, n. 4, pp. 124-138, 2005.
- BAYNE, G. U. Capturing essential understandings of the urban science learning environment. **Learning Environments Research**, v.15, pp. 231-250, 2012.
- BEAVERS, A. Teachers as learners: implications of adult education for professional development. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 6, n. 7, pp. 25-30, 2009.
- BERTERO, C. O. Teses em mestrado profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**. v.2, n.1, pp. 165-172, 1998.
- BICKFORD, D. J.; WRIGHT, D. J. Community: the hidden context for learning. In: OBLINGER, D. G. Spaces a change agent. In: OBLINGER, D. G. (Org.). **Learning spaces**. Educause, 2006.
- BIEREMA, L. L. Reflections on the profession and professionalization of adult education. **PAACE - Journal of Lifelong Learning**, v.20, pp 21-36, 2011.
- BISPO, A. C. K. A.; SILVA, A. B. Experiential learning system for professional master's graduate courses in Brazil. In: ORGANIZATIONAL LEARNING, KNOWLEDGE AND CAPABILITIES CONFERENCE, 2015. **Anais...** Milão: OLKC, 2015.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. 1965. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/parecer-977-ces-newton-sucupira/>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

_____. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.** Determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. 1995. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf/>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

_____. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. 1998. Disponível em: <http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-no-80-16-dezembro-1998.pdf/>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior- CAPES. 2009a. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n07-22-06-2009.pdf/>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior- CAPES. 2009b. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n17-28-12-2009.pdf/>>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

BRENNAND, E. G. de G.; ISONI, M. M. **Sobre o mestrado profissional gestão em organizações aprendentes.** Editorial. MPGOA, v.3, n.1, pp.1-2, 2014.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 de Outubro de 2014.

CHANG, V.; FISHER, D. The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. In: KHINE, M. S.; FISHER, D. (Eds.). **Technology-rich learning environments: a future perspective.** Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2003.

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.

CONSUEGRA, E.; ENGELS, N.; STTRUYVEN, K. Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: a mixed methods approach. **Teaching and Teacher Education**, v. 42, pp. 79-88, 2014.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 3. ed. USA: SAGE Publications Inc., 2009.

DAFT, R. L. **Administração.** Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

DAGHAN, G.; AKKOYUNLU, B. An examination through conjoint analysis of the preferences of students concerning online learning environments according to their learning styles. **International Education Studies**, v. 5, n. 4, pp. 122-133, 2012.

DART, B. et al. Classroom learning environments and students' approaches to learning. **Learning Environments Research**, v.2, pp. 137-156, 1999.

D'AMELIO, M. Gerentes de diferentes formações e suas trajetórias de aprendizagem. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DAY, K. Creating and sustaining effective learning environments. **All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education – AISHE**, v.1, n.1, 2009.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

DITTOE, W. Seriously cool places: the future of learning-centered built environments. In: OBLINGER, D. G (Org.). **Learning spaces**. Educause, 2006.

DORMAN, J. P. Classroom environment research: progress and possibilities. **Queensland Journal of Educational Research**, v. 18, pp. 112-140, 2002.

DORMAN, J. P.; FISHER, D. L.; WALDRIP, B. G. Classroom environment, student's perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science a lisrel analysis. In: FISHER, D. L.; KHINE, M. S. (Eds.). **Contemporary approaches to research learning environment: worldviews**. Hackensack, NJ: World Scientific, 2006.

DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FENWICK, T. J. **Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions**. Florida: Krieger Publishing Company, 2003.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, pp. 119-123, 2003.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRASER, B. J. Learning environments research: yesterday, today and tomorrow. In: GOH, S. C.; KHINE, M. S. (Eds.). **Studies in educational learning environments: an international perspective**. World Scientific Publishing, 2002.

FRASER, B. J.; FISHER, D. L. Effects of classroom psychosocial environment on student learning. **British Journal of Educational Psychology**, v. 52, n. 3, pp. 374-377, 1982.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning, 1997. In: BURGOYNE, J. REYNOLDS, M. (Eds.). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.

GEOCAPES. **Sistema de informações georreferenciadas**. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIULIANI, A. C. et al. MBA's, mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados em administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. **Revista de Administração da Unimep**, Piracicaba, v. 5, n.1, pp. 52-73, 2007.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileira: uma análise bibliométrica. In: GODOI C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAETZ, K. A. The psychology of learning environment. **Educause Review**, v. 41, n. 6, pp. 60-75, 2006.

GRAY, D. E. **Pesquisando no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREGORY, G. H.; CHAPMAN, C. Creating a climate for learning. In: _____. **Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all**. 2. ed. Corwin: Thousand Oaks, 2007.

GUERRA, A. F. S. **Diário de bordo: navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para educação ambiental**, 2001. 412 f. Tese (Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2001.

HANNAFIN, M. J.; LAND, S. M. The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. **Instructional Science**, v. 25, pp. 167-202, 1997.

HANNAFIN, M. J.; LAND, S. M.; OLIVER, K. Open learning environments: foundations, methods, and models. In: REIGELUTH, C. M. **Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory**, v. II, Mahwah: New Jersey, 1999.

HAWELL, S. H. et al. Technology integration and the classroom learning environment: research for action. **Learning Environments Research**, v. 4, pp. 259-286, 2001.

HIEMSTRA, R. **Creating environments for effective adult learning**. New York: Jossey-Bass Inc. Publisher, 1991.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society.** Londres: Routledge, 2006.

KISFALVI, V.; OLIVER, D. Creating and maintaining a safe space in experiential learning. **Journal of Management Education - SAGE**, pp. 1-28, 2015.

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.

KOCK, A.; SLEEGERS, P.; VOETEN, M. J. M. New learning and the classification of learning environments in secondary education. **Review of Educational Research**, v. 74, n.2, pp. 141-170, 2004.

KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KONINGS, K. D. et al. Does a new learning environment come up to student's expectations? A longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, pp. 535-548, 2008.

KOP, R.; FOURNIER, H. New dimensions of self-directed learning in an open-networked learning environment. **International Journal of Self-Directed Learning**, v. 7, n. 2, 2010.

KUIJPERS, M.; MEIJERS, F.; GUNDY, C. The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational Education. **Journal of Vocational Behavior**, v. 78, pp. 21-30, 2011.

KUIJPERS, M. A. C. T.; SCHEERENS, J. Career competencies for the modern career. **Journal of Career Development**, v. 32, pp. 303-319, 2006.

KUIJPERS, M. A. C. T.; SCHYNS, B.; SCHEERENS, J. Career competencies for career success. **Career Development Quarterly**, v. 55, pp. 168-179, 2006.

KUUSKORPI, M.; FINLAND, K.; GONZÁLEZ, N. C. The future of the physical learning environment: school facilities that support the user. **CELE Exchange**, 2011.

LAND, S. M.; HANNAFIN, M. J.; OLIVER, K. Student-centered learning environments: foundations, assumptions and design. In: JONASSEN, D.; LAND, S. (Eds.). **Theoretical foundations of learning environments.** 2.ed. Routledge, New York, 2012.

LEWIN, K. **Principles of topological psychology.** Translated: Fritz Heider and Grace M. Heider. United States of America: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1936.

LOMAS, C.; OBLINGER, D. G. Student practices and their impact on learning spaces. In: OBLINGER, D. G (Org). **Learning spaces.** Educause, 2006.

LOYENS, S. M. M; GIJBELS, D. Understanding the effects of constructivist learning environments: introducing a multi-directional approach. **Instructional Science**, v. 36, pp. 351-357, 2008.

MAEHR, M. L.; MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: a schoolwide approach. **Educational Psychologist**, v. 26, n.3, pp. 399-427, 1991.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. Ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MCLOUGHLIN, C.; OLIVER, R. Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of indigenous online learning at tertiary level. **Australian Journal of Educational Technology**, v. 16, n.1, pp. 58-72, 2000.

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. São Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B; BROCKETT, R. G. **The professional and practice of adult education**: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, S. B; CAFFARELLA, R. S; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. 3. ed. United States of America: Copyright, 2007.

MILNE, A. J. Designing blended learning space to the student experience. In: OBLINGER, D. G. (Org.). **Learning spaces**. Educause, 2006.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning**: theory and practice. New York: Routledge Falmer, 2004.

MORGAN, K.; MORGAN, M.; HALL, J. Psychological developments in high technology teaching and learning environments. **British Journal of Educacional Technology**, v. 30, n. 1, pp. 71-79, 2000.

MPGOA. **Mestrado profissional nas organizações aprendentes**. 2015. Disponível em: <http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=1917>. Acesso em: 11 jun. 2015.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

MURRAY, H.A. **Explorations in personality**. Oxford, US:Oxford University Press, 1938.

NEPOMUCENO, L. D. O.; COSTA, H. G.; SHIMODA, E. Impacto do mestrado profissional no desempenho de seus egressos: intercomparação entre percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. **Gestão & Produção**, v.17, n.4, p. 817-828, 2010.

OBLINGER, D. G. Spaces a change agent. In: OBLINGER, D. G (Org). **Learning spaces**. Educause, 2006.

PAIXÃO, R. B. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais**: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. 323f. 2012. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PASSARELLI, A. M.; KOLB, D. A. Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad. **Student Learning Abroad**, Stylus Publishing, 2011.

PERRY, N. E; VAN de KAMP, K. J. Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 8, pp. 821-842, 2000.

PIRES, A. L. de O. Reconhecimento validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/ abr., 2007.

RADOVAN, M.; MAKOVEC, D. Adult learners' learning environment perceptions and satisfaction in formal education. Case study or four east-european countries. **International Education Studies**, v. 8, n. 2, 2015.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. As quatro dimensões da relação homem-meio ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, pp. 11-30, 2013.

ROTH, Wolff-Michael. Learning environments research, lifeworld analysis, and solidarity in practice. **Learning Environments Research**, v. 2, pp. 225-247, 2000.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n.2, pp. 55-63, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, B. P.; **Metodología de la investigación**. México: Mcgraw Hill, 1991.

SANTOS, J. **Educação emocional na escola**: a emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador: Copyright, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. United States of America: Basic Books, 1983.

SHERA, P. School effects, gender and socioeconomic differences in reading performance: a multilevel analysis. **International Education Studies**, v. 17, n. 11, pp. 28- 39, 2014.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, pp. 26-52, 2008.

_____. **Como os gerentes aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. et al. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino em administração. **Revista de Administração Ensino e Pesquisa**, v. 13, n.1, pp. 9-41, 2012.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Revista Ciência e Informação**, Brasília, v. 31, n.3, 2002.

SOEBARI, T. S.; ALDRIDGE, J. M. Using student perceptions of the learning environment to evaluate the effectiveness of a teacher professional development programme. **Learning Environments Research**, 2015.

TISDELL, E. J. **Creating inclusive adult learning environments: insights from multicultural education and feminist pedagogy**. Columbus, Ohio: ERIC - Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1995.

USHER, R. Experience, pedagogy and social practices. In: ILLERIS, K. **Contemporary theories of learning**. London: Routledge, 2009.

VARUGHESE, V. K.; FEHRING, H. Effects of students' approaches to learning on performance in two pedagogical environments. **International Education Studies**, v. 2, n. 4, pp. 10-14, 2009.

VASCONCELOS, F. C.; VASCONCELOS, I. F. G. As dimensões e desafios do mestrado profissional. **Revista de Administração contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 360-366, 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos de pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

WARGER, T.; SERVE, E.; DOBBIN, G. Learning environments: where space, technology, and culture converge. **Educause Learning Initiative**, 2009.

WEDAMAN, D. Bridging the gap: building a learning environment in the workplace. **Educause Learning Initiative**, 2014.

WOLF, S. J.; FRASER, B. J. Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. **Research in Science Education**, v. 38, pp.321-341, 2008.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, pp.116-129, 2004.

APÊNDICE A - Definição dos Termos principais da Pesquisa

Termos	Definição
Ambiente de Aprendizagem	Abrange um conjunto de dimensões ligadas ao ambiente físico e tecnológico, às condições psicológicas, emocionais e aos espaços sociais e culturais que afetam o crescimento e o desenvolvimento de um adulto envolvido em um contexto.
Ambiente Físico	São todos os espaços físicos reais com características quantificáveis e perceptíveis, dimensionados ou não, em que pode ocorrer aprendizagem, a exemplo das salas de aula, os locais de trabalho e os espaços públicos de convivência, tais como parques, museus, entre outros, que são espaços alternativos de aprendizagem.
Ambiente Psicológico	Envolve todas as condições psicológicas humanas, incluindo entre eles os comportamentos e/ou estados emocionais que podem afetar ou não a aprendizagem a exemplo do medo, inveja, vergonha, estresse, motivação, bem-estar físico, influências de humor ou até mesmo alterações no desempenho profissional.
Ambiente Social	É qualquer espaço de socialização e/ ou convívio entre pessoas para troca de experiências vivenciadas em diferentes contextos culturais e/ou sociais, que impactam nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, a exemplo das conversas improvisadas, dos encontros casuais ou formalizados, das trocas de experiências sobre possíveis êxitos ou insucessos, entre outros.
Ambiente Tecnológico	É qualquer espaço físico ou virtual que por meio do uso de tecnologias se transforma em uma área de estudo e aprendizagem que facilita a construção e a compreensão de conhecimentos pelos indivíduos, a exemplo do uso de ferramentas como <i>moodle</i> , <i>smartphone</i> , internet, entre outros.
Mestrado Profissional em Administração	É um curso de formação profissional <i>stricto sensu</i> com ênfase na relação teórico-prática que busca desenvolver o crescimento pessoal e/ ou profissional, por meio da qualificação de indivíduos para o exercício da gestão, que sejam capazes de produzir conhecimento e <i>insights</i> no gerenciamento de situações reais de trabalho.
Experiências	São todos os eventos vivenciados pré-determinados ou não com significado singular a cada indivíduo, que podem ou não gerar algum aprendizado por meio de um processo reflexivo.

Fonte: Elaborado a partir de BEAVERS, 2009; DART, 1999; DEWEY, 1971, 1973, 200, 2011; DORMAN; FISHER; WALDRIP, 2009; GRAETZ, 2006; HANNAFIN; LAND, 1997; HIEMSTRA, 1991; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; OBLINGER, 2006.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **“O papel do Ambiente de Aprendizagem na Formação de Mestres Profissionais”**

Esta pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado vinculada ao Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento - NAC e ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, envolvendo o ambiente de aprendizagem e a formação profissional nos Mestrados Profissionais em Administração. Gostaríamos de contar com sua colaboração, por meio de sua participação em uma entrevista individual que objetiva “analisar o papel do ambiente de aprendizagem na formação dos egressos do Mestrado Profissional”. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas terá uma contribuição para uma melhor compreensão sobre o papel do ambiente de aprendizagem na formação de mestres profissionais.

Esclarecemos, também, que sua participação é voluntária e que, caso queira, poderá interromper ou desistir desta entrevista a qualquer hora ou deixar de responder a quaisquer das questões que lhe forem feitas.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá também ser sanado junto ao Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento - NAC, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, por meio do endereço eletrônico **nac@ccsa.ufpb.br**.

Se você concorda em participar da entrevista, agradecemos muito a sua colaboração e gostaríamos que você indicasse a sua assinatura a seguir, indicando que está devidamente informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

Mestranda PPGA- UFPB

ENTREVISTADO (A)

_____/_____, ____ de _____ 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento - NAC

Campus Universitário – Bloco A do CCSA, Sala 217, João Pessoa – PB – CEP: 58.059-900. Telefone: (83) 9907-9925.

E-mail de contato: m.dayane.silva@gmail.com

Orientador da Dissertação: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva.