

MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: Proposta de um Sistema de Aprendizagem à luz da Abordagem Experiencial

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

kruta@terra.com.br

Ao meu orientador, prof. Anielson Barbosa da Silva, por toda a colaboração e incentivo na construção dessa proposta.

Área temática: Ensino e Pesquisa em Administração

MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: Proposta de um Sistema de Aprendizagem à luz da Abordagem Experiencial

Resumo

A amplitude de possibilidades apresentada no contexto dos Mestrados Profissionais (MP) motiva a exploração de seus métodos de ensino-aprendizagem e ainda a proposição de um sistema de aprendizagem que possa diferenciá-lo do Mestrado Acadêmico (MA). Assim, este trabalho tem como objetivo geral propor um sistema de aprendizagem para MP na área de Administração à luz da Abordagem Experiencial. O design da pesquisa de caráter qualitativo se dá em três momentos: realização de uma pesquisa exploratória sobre os MP com coordenadores e ex-coordenadores de MP, além de representantes da CAPES; realização de um *focus group*, com discentes de MP a fim de compreender o seu processo de aprendizagem; aplicação de um questionário com alunos e professores para identificar o processo de formação de mestres nestes cursos. As análises preliminares revelaram que a trajetória dos MP é dinâmica e sofreu a influência de vários agentes (governo, universidades, organizações e a própria sociedade); e também é multidimensional, pois considerou a existência de quatro dimensões (Legal, Social, Política e Econômica), que atuaram de forma integrada desde o surgimento do MP. Além disso, a análise dos itinerários de formação discente nos MP revelou três categorias principais: Relevância dos saberes; processo e ações de formação.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais; Aprendizagem Experiencial; Sistema de aprendizagem

PROFESSIONAL MASTERS IN THE AREA OF ADMINISTRATION: Proposal of a Learning System in light of Experiential Approach

Abstract

The amplitude of possibilities given in the context of the Professional Masters (PM) motivates the exploration of its teaching and learning methods and still the proposition of a learning system, which can differentiate it from the Academic Master (AM). Thus, this work has as general objective to propose a learning system for the PM in the Administration area in light of the Experiential Approach. The research design – qualitative and quantitative character – is given in three moments: Performing of an exploratory research on the PM with coordinators, ex-PM coordinators, and representatives from CAPES; carrying out of a focus group with students of the PM to understand their learning process; application of a questionnaire with students and teachers to identify the masters' formation process in these courses. The preliminary analysis revealed that the trajectory of the PM is dynamic and suffered the influence of various agents (government, universities, organizations and society itself); and also multidimensional, because it considered the existence of four dimensions (Legal, Social, Political and Economic), which have worked in an integrated way since the beginning of the PM. Moreover, the analysis of students' formation itineraries in the PM revealed three principal categories: Relevance of knowledge; process and formation actions.

Keywords: Professional Masters; Experiential Learning; Learning system

MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO: Proposta de um Sistema de Aprendizagem à luz da Abordagem Experiencial

1 INTRODUÇÃO

Na pós-graduação brasileira, os Mestrados Profissionais (MP) são um fenômeno relativamente recente, datando de meados dos anos 1990. Sua institucionalização ocorreu pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes) por meio da portaria 080 de 16 de dezembro de 1998 quando ocorreu o reconhecimento desta modalidade de mestrado *stricto sensu* (BRASIL, 1998). No entanto, o Parecer 977 de 3 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira em função do sobrenome de seu relator – Newton Sucupira, foi o primeiro a abordar a educação profissional como uma necessidade, apontando dentre os motivos fundamentais para instauração do sistema de cursos pós graduados “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (BRASIL, 1965).

A década de 1990 e a de 2000 foram profícuas em discutir o futuro da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especificamente no que diz respeito aos Mestrados Profissionais, chamados inicialmente de Mestrados Profissionalizantes. Várias comissões foram criadas, seminários realizados e documentos foram elaborados para potencializar o desenvolvimento dessa modalidade de pós-graduação. Após dez anos da publicação da portaria 080 de 16 de dezembro de 1998, a portaria 17 de 28 de dezembro de 2009 definiu objetivos para o Mestrado Profissional: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora; transferir conhecimento para a sociedade visando o desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação da formação profissional visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações; e contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade das organizações (BRASIL, 2009).

A despeito de qualquer desconfiança em relação a esta modalidade de mestrado, de uma maneira geral, houve ampliação significativa da quantidade e da qualidade de cursos, aumento expressivo do número de discentes, matriculados e titulados, e crescimento do corpo docente (CIRANI *et al*, 2012). A CAPES, em 2013, apresenta uma relação de 183 cursos de pós-graduação reconhecidos e recomendados na área de Administração, e faz parte desta relação 57 mestrados profissionais, o que representa 31,15% do total de cursos da área no Brasil.

Apesar de terem se passado 25 anos desde o reconhecimento da modalidade profissional para a pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, muitas dúvidas ainda prevalecem, especialmente no que diz respeito às diferenças deste tipo de curso em relação aos mestrados acadêmicos. Segundo Fischer (2003, p.119), “o mestrado profissional não é um curso excludente. Ao contrário, é ambicioso ao tentar conciliar os contrários, os paradoxos dos eixos acadêmico e profissional dos cursos de pós-graduação em Administração”.

Neste sentido, o site da CAPES traz a seguinte explanação sobre os Mestrados Profissionais, afirmando que ele “responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência

mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação” (CAPES, 2014).

Em função da alta institucionalização do mestrado acadêmico, há uma tendência à reprodução mimética das práticas adotadas por este em detrimento daquilo que propõe o mestrado profissional. A CAPES, enquanto instituição reguladora, tem se esforçado para dirimir as diferenças entre as duas modalidades de cursos, o que pode ser constatado a partir das várias portarias e documentos publicados desde 1995, dos seminários ocorridos no âmbito da instituição, bem como o esforço isolado de diversos docentes (FISCHER, 2003, 2010; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2010; MENANDRO, 2010) que vivenciam o mestrado profissional e/ou publicam a respeito do mesmo, para esclarecer a comunidade acadêmica e o público em geral suas especificidades e objetivos.

Desta forma, a amplitude de possibilidades apresentada no contexto dos mestrados profissionais motiva a exploração de seus métodos de ensino-aprendizagem e ainda a proposição de um sistema de aprendizagem que possa diferenciá-lo do mestrado acadêmico. A intenção dessa proposta é de caracterizar as especificidades do processo de aprendizagem no contexto dos cursos de mestrado profissionais e contribuir para a construção da identidade de um campo disforme apesar dos esforços empreendidos até o momento. Conforme Fischer (2005) “a aprendizagem pela experiência, pela prática ou a partir das práticas está no centro das discussões na formação de gestores, entre outros profissionais”. Desta forma, considerando que apenas apreender os fundamentos teóricos sobre gestão vistos em cursos de graduação não é suficiente para mobilizar o desenvolvimento das competências profissionais requeridas pelas organizações se faz necessário compreender a dinâmica do processo de aprendizagem dos indivíduos que frequentam cursos de mestrado profissional.

Assim, esta proposta busca elucidar a seguinte questão de pesquisa: **Como a abordagem experiencial contribui para o desenvolvimento de um sistema de aprendizagem em mestrados profissionais na área de Administração?**

Assim, este trabalho tem como objetivo geral propor um sistema de aprendizagem para mestrados profissionais na área de Administração à luz da Abordagem Experiencial. Mais especificamente, espera-se compreender o processo de aprendizagem dos discentes que frequentam cursos de mestrado profissional; identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de pesquisadores e gestores de cursos de mestrado profissional; caracterizar os processos de aprendizagem no contexto dos cursos de mestrado profissional em administração a partir da percepção de docentes e discentes que atuam nestes cursos e, por fim, propor dimensões para a introdução de um sistema de aprendizagem em cursos de mestrado profissional em Administração.

Adotar-se-á, para esta proposta, a Abordagem Experiencial da aprendizagem a partir da discussão de educação e experiência realizada por John Dewey (1938) e Paulo Freire (1987) e de autores que consideram toda a aprendizagem como advinda da experiência como Jarvis (1987), Boad e Miller (1996), Fenwick (2003), entre outros. Além disso, considera-se que a aprendizagem experiencial inclui o pensamento cognitivista e individual de Kolb (1984), os aspectos sociais e políticos propostos por Reynolds (2009), além de estar associada aos aspectos culturais e ambientais.

Assim, a partir dessa abordagem e da compreensão daqueles atores sociais que fazem um mestrado profissional (alunos, professores, coordenadores e instituição reguladora – Capes) pretende-se propor um sistema de aprendizagem para essa modalidade de curso *stricto sensu*, o que caracteriza a inovação conceitual e prática desta proposta de tese.

2 QUADRO DE REFERÊNCIA

2.1 MESTRADOS PROFISSIONAIS

Apesar de mais de oito décadas da criação da pós-graduação no Brasil, ainda há um déficit de qualificação profissional, em especial, neste nível de formação. A pós-graduação brasileira recebeu influências advindas da tradição europeia e norte-americana (SANTOS, 2003, p. 629). Este fenômeno é refletido no Parecer 977/65 que implantou formalmente os cursos de pós-graduação no Brasil. No documento são delineadas as bases da pós-graduação brasileira a partir da base da pós-graduação de países tidos como mais desenvolvidos, especialmente a norte-americana. Pode-se afirmar que a pós-graduação brasileira em geral e a pós-graduação em administração em particular refletem a reprodução mimética e institucionalizada da pós-graduação presente em outros países.

Por outro lado, Fischer (2005, p.29) afirma que “se as dificuldades de vencer a inércia são consideráveis, as possibilidades de inovar e revitalizar a pós-graduação também são. Contudo, toda inovação tem os seus custos”. E, desta forma, a despeito de toda a influência norte-americana, a pós-graduação brasileira se expandiu consideravelmente na década de 1990. Para Fischer (2005, p.25), esta foi uma década de “diferenciação progressiva”, tendo em vista o sistema de avaliação da Capes que controla a expansão dos cursos de mestrado e doutorado. Por outro lado, de acordo com a autora, dois fenômenos merecem destaque nesta década: o primeiro é o crescimento dos cursos de especialização denominados de MBA e o segundo a indução dos MP pela Capes. “Se o primeiro caso é um fenômeno de mercado, o segundo é a expressão de uma política clara da agência de estímulo a uma linha alternativa aos recursos acadêmicos” (FISCHER, 2005, p.25).

De acordo com Steiner (2005), a indução da modalidade do mestrado profissional aumentou a diversidade de diplomas na pós-graduação, antes restrita aos títulos de doutorado e mestrado acadêmico, o que aumentou a flexibilidade do sistema.

Em 1999, o mestrado profissional forma seus primeiros egressos e apesar das muitas dúvidas que ainda prevalecem em relação a esta modalidade de curso, especialmente no que diz respeito às diferenças deste tipo de curso em relação aos mestrados acadêmicos, o perfil do corpo docente, a natureza do trabalho final do curso, dentre outras. O mestrado profissional deve ser reconhecido como necessidade e rota alternativa de formação, pois além da formação para o ensino e a pesquisa, típicos do mestrado acadêmico, ele é uma tentativa de orientar o ensino para a aplicação (FISCHER, 2005).

O contexto dinâmico de formação do mestrado profissional em administração indica uma estrutura de referência mais ampla e incorpora dimensões da formação que não podem ser esquecidas ao analisar o processo de evolução e legitimação dessa modalidade de curso. Assim, a institucionalização do mestrado profissional tem uma característica multidimensional e pode-se identificar dimensões relacionadas ao contexto de formação que indicam a indissociabilidade e a sobreposição entre elas. As dimensões propostas neste estudo são: a Legal, a Social, a Política e a Econômica.

A Dimensão Legal considera a influência de toda a legislação que envolve o MP e o regulamenta. A Dimensão Social caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento a demandas da sociedade. A Dimensão Política apresenta a disputa no campo científico e a busca por legitimação dos mestrados profissionais. Já a Dimensão Econômica retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados, apesar do discurso e até da legislação de incentivo à qualificação profissional e ao financiamento do MP pelo próprio governo, a exemplo do programa Ciência sem Fronteiras. Essas dimensões possibilitam um novo olhar sobre a

trajetória dos MP no Brasil e é a partir dele que se buscará entender a formação dos mestres profissionais a partir de uma abordagem experiencial.

2.2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Aprender pode ser considerado o maior processo de adaptação humana, pois este ocorre em todos os aspectos da vida, indo da escola ao emprego, e ainda da infância até a idade adulta (ALMEIDA, 2007). A aprendizagem é um fenômeno que tem merecido a atenção da comunidade acadêmica e também das organizações nas últimas décadas. Pawlowsky (2001) propõe um modelo que procura auxiliar a ciência da administração e o gerenciamento da aprendizagem nas organizações e para tal classifica a aprendizagem organizacional (AO) em cinco perspectivas teóricas, a saber: Perspectiva cognitiva e do conhecimento; perspectiva da tomada de decisão organizacional e da adaptação; perspectiva da teoria de sistemas; perspectiva cultural e perspectiva da aprendizagem na ação. Antonello e Godoy (2010) a partir do exposto por Pawlowsky (2001) e da revisão de literatura que realizaram sobre AO, identificaram que está emergindo uma sexta perspectiva a qual as autoras denominaram de perspectiva da estratégia/gerencial. Para Antonello e Godoy (2010), aqueles que seguem esta abordagem acreditam que os gerentes têm papel ativo e importante no processo de AO, criando ambientes de aprendizagem dentro da organização, identificando problemas e tomando decisões.

Nesta perspectiva, entende-se que a educação gerencial/profissional é o ponto de partida para assegurar tal competitividade. “A transformação orientada para a aprendizagem organizacional só é possível na medida em que se inicia a transformação contínua do indivíduo, sujeito do processo educativo” (ANTONELLO, 2010, P.33). Por outro lado, a aprendizagem não ocorre dissociada do contexto. Aquilo que o indivíduo sabe e acredita faz parte de um contexto biográfico, histórico e cultural no qual ele está inserido e, assim, na idade adulta, se pode compreender mais claramente a própria experiência (MEZIROW, 1991).

Para McGill e Brockbank (2004), a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem no vácuo. Em ações de aprendizagem eles enfatizam o emocional e o social, bem como o contexto cognitivo. Segundo Bitencourt (2010), a expressão “comunidade de prática”, criada por Wenger e Lave em 1987 foi incorporada a gestão como alternativa para se trabalhar a AO e valoriza aspectos ligados a informalidade e a emoção. Pode-se reconhecer a importância das relações informais para o aprendizado quando comunidades são formadas e, apesar da autora se referir a comunidades de prática no local de trabalho (*on the job*), acredita-se que quando pessoas com objetivos comuns e com perfis semelhantes partem para a busca do conhecimento em cursos, por exemplo, de mestros profissionais, cada sala de aula se torna uma comunidade de aprendizes.

Para além das comunidades de prática e da aprendizagem situada outros estudiosos da Aprendizagem Experiencial (AE), a exemplo de Fenwick (2003), avançaram na discussão de modelos e perspectivas dessa abordagem. Fenwick a partir de uma lente filosófica apresenta cinco perspectivas para a AE: perspectiva construtivista em que o aprendiz é tido como criador independente do conhecimento e possui capacidade e confiança para realizar suas próprias construções; perspectiva situada a qual afirma que a aprendizagem é enraizada na situação em que o aprendiz participa e tanto o conhecimento quanto a aprendizagem estão engajados em processos de mudança da atividade social; perspectiva psicanalítica, que envolve os desejos e medos inconscientes, tendo em vista que estes podem afetar o consciente e conseqüentemente prejudicar a aprendizagem. Tal perspectiva contribui com a AE na medida em que demonstra os limites da consciência reflexiva das experiências vividas;

perspectiva cultural crítica apresenta o poder como uma questão essencial, focando como ele age para reprimir ou alavancar as experiências e aprendizagens e a perspectiva ecológica/ambiental tem por base a teoria da complexidade e foca no como a cognição e o ambiente se vinculam, trabalhando elementos humanos e não humanos (FENWICK, 2003; MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Merriam e Bierema (2014) também indicam outras três formas de entender a AE quando apresentam três modelos particularmente associados à educação de adultos. Para os autores, a conexão entre a aprendizagem de adultos e as experiências vivenciadas é tão básica que é difícil pensar que qualquer tipo de aprendizagem ocorra isolada da experiência. Os modelos que os autores apresentam são a prática reflexiva que tem suas bases em Shön (1983, 1987) e diz respeito a aprendizagem adquirida por meio da reflexão sobre ou na prática, a cognição situada que é ancorada na perspectiva construtivista, e as comunidades de prática que estão vinculadas ao pensamento da perspectiva situada. Estes dois últimos modelos estão vinculados as perspectivas de AE propostas por Fenwick (2003).

Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) apresentam quatro métodos de AE, dois deles indicados por Merriam e Bierema (2014) - a prática reflexiva e a cognição situada, e incorporam a aprendizagem cognitiva que intenta aculturar os aprendentes dentro de práticas autênticas por meio de atividades e interação social e a instrução ancorada a qual se propõe a criar situações nas quais os aprendentes, a partir de experiências contínuas, podem lidar com os problemas e as oportunidades que os especialistas encontram.

Para Sadler (2001) as organizações necessitam desenvolver competências essenciais que são críticas à realização das atividades organizacionais e que esse processo envolve a aprendizagem tanto individual quanto de equipes. A preocupação com o desenvolvimento profissional no Brasil foi ressaltada por Newton Sucupira no parecer 977 em 1965 quando este afirma que a educação profissional é uma necessidade, relatando dentre os motivos fundamentais para instauração do sistema de cursos pós graduados “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (BRASIL, 1965). Na atual legislação sobre os mestrados profissionais, a portaria 17/2009 tem como um de seus objetivos capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional.

Entende-se que a abordagem que melhor se ajusta a educação profissional de adultos em cursos de mestrado profissional em administração é a abordagem experiencial, apesar da dificuldade em defini-la, tendo em vista as diversas visões que os autores têm apresentado ao longo dos anos, variando de aprendizagem formal àquelas completamente desestruturadas (MOON, 2004). Aqui, apresenta-se a definição de Beard e Wilson (2006) que definem a AE como o processo de engajamento ativo entre o mundo interior, da pessoa e o mundo exterior, do ambiente. A AE é, em essência, o processo subjacente a todas as formas de aprendizagem, uma vez que representa a transformação da maioria das experiências novas e significativas e as incorpora dentro de um quadro conceitual mais amplo.

Adotar-se-á, para esta proposta, a Abordagem Experiencial da aprendizagem a partir da discussão de educação e experiência realizada por John Dewey (1938) e Paulo Freire (1987) e de autores que consideram toda a aprendizagem como advinda da experiência como Jarvis (1987), Boad e Miller (1996), Fenwick (2003), entre outros. Além desses, há ainda, de acordo com Jarvis (2006) outros autores que contribuíram para o entendimento do que vem a ser AE como Carl Rogers, Malcolm Knowles, Cell e Susan Weil, Ian McGill e David Kolb tido como um de seus precursores mais proeminentes. Kolb (1984, p. 38) entende a aprendizagem como “o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência”. Para o autor toda aprendizagem é experiencial.

De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é cognitivista e individual. No entanto, autores como Reynolds (2009) apresentam este tipo de aprendizagem fazendo conexões com aspectos sociais e políticos. Neste trabalho, adotar-se-á a perspectiva construtivista. Esta apresenta a aprendizagem como a construção de significados da experiência. Os construtivistas veem o conhecimento como construído pelos aprendentes e a tem como fundamental para entender a teoria e prática na aprendizagem de adultos (MERRIAM; BIREMA, 2014). Na educação de adultos, a perspectiva construtivista reconhece que a aprendizagem experiencial tem ajudado os professores/educadores a focar no aprendiz, em especial, nos processos de tomada de decisão ativa dos aprendizes e desta forma desafiando a hipótese de que as pessoas aprendem passivamente por meio do repasse de informações (FENWICK, 2003).

O propósito das teorias da aprendizagem pela experiência não é o de se assumirem como alternativas às teorias behavioristas ou cognitivistas, mas sim seguir uma perspectiva holística da aprendizagem, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento (ALMEIDA, 2007)

Holman, Pavlica e Thorpe (1997 apud VILLARD; VERGARA, 2011) propõem uma reconceitualização da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), tendo em vista que esta desconsidera os aspectos sociais, históricos e culturais e destacam que o professor deve selecionar e desenvolver o conjunto de habilidades de aprendizagem apropriadas a cada situação, assim como as habilidades para completar cada estágio do ciclo de aprendizagem.

“Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais — principalmente de adultos — se constitui como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje” (PIRES, 2007, p.7). A experiência é então tida como um elemento-chave no processo de aprendizagem (DEWEY, 1938; KNOWLES *et al.*, 2011; KOLB, 1984; MEZIROW, 1991). Em função da contínua interação do homem com o ambiente a experiência está sempre ocorrendo. No entanto, nem sempre o que é experimentado se transforma em uma experiência singular em função das distrações e dispersões vivenciadas. A experiência singular é aquela que a partir de sua conclusão não apenas se encerra, mas, se consuma (DEWEY, 2000).

Na educação de adultos, a noção de AE tem sido utilizada para designar tudo, desde as atividades instrucionais na sala de aula, projetos especiais no local de trabalho, aprendizagem geral por meio de movimentos de ação social, até as reflexões que envolvem escrever a autobiografia e aventuras para a construção de equipes. (FENWICK, 2003)

Assim, esta proposta pretende contribuir para a aprendizagem daqueles que fazem um mestrado profissional e propor um sistema de aprendizagem para esse tipo de curso que envolva dimensões macro como o ambiente de aprendizagem e seus aspectos influentes como sociais, políticos, econômicos, culturais, e históricos bem como dimensões micro envolvendo os saberes teóricos, as experiências profissionais e sociais de discentes e docentes, o desenvolvimento da capacidade reflexiva por meio de processos de aprendizagem balizados por um conjunto de práticas de ensino e de pesquisa aplicada orientadas para o contexto da ação. Desta forma, as dimensões que balizarão a proposição de um sistema de aprendizagem para mestrados profissionais são: ambiente de aprendizagem, saberes teóricos, experiências profissionais e sociais e prática reflexiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudos teóricos ou empíricos podem mudar de sentido a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos ou mesmo individuais que se escondem sob a

aparência enganosa dos fatos objetivos (RICHARDSON, 1999). Assim, as pesquisas nas ciências sociais aplicadas vêm ganhando cada vez mais força. Os pesquisadores em administração se encaixam como cientistas sociais, tentando descrever a realidade do comportamento humano individual e as interações destes na sociedade (HAIR JR. *et al*, 2005).

O método científico é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.40). Portanto, definir o método é primordial para o bom desenvolvimento de uma pesquisa, que tem seu êxito medido pela escolha e aplicação dos modelos mais adequados e que permitam o alcance pleno dos objetivos da pesquisa. Esta pesquisa se caracteriza por ser quali-quantitativa, uma vez que utiliza a triangulação de métodos de coleta e análise de dados diferentes, mas complementares.

A pesquisa qualitativa, segundo Van Maanen (1979 apud MERRIAN, 2009), é tida como um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias técnicas interpretativas capazes de descrever, decodificar, traduzir e, de certa forma, busca entender o significado, e não a frequência, de fenômenos mais ou menos naturais que ocorrem no mundo social. “Nesse cenário não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram” (GODOI; BALSINI, 2010, p. 91).

Por outro lado, a pesquisa quantitativa busca reduzir as variáveis de uma pesquisa a um conjunto moderado destas para que possam ser rigidamente controladas pelo planejamento ou pela análise estatística a fim de proporcionar medidas ou observações para a testagem de teorias (CRESWELL, 2010).

Apesar de não ser possível uma desvinculação dos planos ontológico e epistemológico na prática da pesquisa sem que esta sofra algum tipo de distorção, nos planos epistemológico e metodológico pode haver um maior deslocamento, mais flexibilidade na passagem de um plano a outro levando ao enriquecimento da pesquisa (SOARES; CASTRO, 2012). Para os autores, “diante da necessidade de investigar fenômenos complexos, pesquisadores qualitativos e quantitativos deparam-se com as características e restrições inerentes aos métodos. Deixam muitas vezes de considerar, entretanto, a possibilidade de conciliação existente entre as duas tradições de pesquisa”.

Assim, pode-se apontar o design desta pesquisa de caráter quali-quantitativo em três momentos distintos. O primeiro momento envolve a realização de uma pesquisa exploratória sobre os Mestrados Profissionais com coordenadores e ex-coordenadores de MP, além de representantes da CAPES. Após a transcrição e análise das entrevistas, terá início o segundo momento que envolve a realização de um *focus group*, a fim de compreender o processo de aprendizagem dos discentes que frequentam cursos de mestrado profissional. Pretende-se realizar, pelo menos, oito grupos de *focus* em cursos de mestrados profissionais da área de administração de diversas regiões do país. A partir das análises das entrevistas e dos grupos focais, será construída uma escala que balizará a elaboração de um questionário para identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de alunos e professores de cursos de mestrado profissional e ainda caracterizar os processos de aprendizagem no contexto dos cursos de mestrado profissional em administração a partir da percepção de docentes e discentes que atuam nestes cursos. A pesquisa de levantamento caracteriza o terceiro e último momento da pesquisa.

O *Focus Group*, é um método que permite a aproximação da realidade de cada pessoa, reunindo-as em grupos e propiciando as condições ambientais necessárias para que haja interação entre os participantes e que as narrativas sejam as mais naturais possíveis

(OLIVEIRA; FREITAS, 2010). A escolha dessa técnica se justifica quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência ou um evento. Ainda para Oliveira e Freitas (2010), o *focos group* “permite coletar dados em curto espaço de tempo e em quantidade adequada” e para sua operacionalização utiliza-se a estratégia de entrevista em grupo, a qual segundo Morgan (1988 apud OLIVEIRA e FREITAS, 2010) deverá abordar o máximo de tópicos relevantes para o objetivo da pesquisa; promover interação a fim de explorar os sentimentos dos entrevistados e levar em consideração o contexto no qual se realiza a pesquisa.

Já a pesquisa de levantamento, a ser realizada por meio de um questionário, buscará apresentar uma descrição quantitativa das tendências, atitudes ou opiniões de uma população a partir da investigação de uma amostra desta. De posse dos resultados, será possível fazer generalizações ou afirmações sobre a população (CRESWELL, 2010) e com isso subsidiar a delimitação de um sistema de aprendizagem em ação para os mestrados profissionais.

Esta proposta se pauta, desta forma, por ser uma pesquisa empírica, a ser realizada em Cursos de Mestrado Profissional na área de Administração de diversas regiões do país. A escolha destes Cursos, bem como dos sujeitos da pesquisa no primeiro e segundo momento, será por acessibilidade, por meio do contato via e-mail ou telefone para agendamento do processo de coleta dos dados.

Já para a pesquisa de levantamento, por meio da aplicação do questionário, será utilizada o limesurvey, um software que gerencia o processo de coleta de dados. A definição da população dos professores que participarão do estudo será definida a partir de uma pesquisa nos sites dos cursos nas *homepages* dos mesmos. Após o levantamento, será enviado um e-mail convite para participação da pesquisa. Já a pesquisa com os alunos se dará com o apoio da coordenação e da secretaria dos cursos. Assim, será solicitado aos gestores dos cursos a colaboração em enviar aos alunos o convite para participar da pesquisa e responder o questionário.

Após a coleta, os dados qualitativos serão transcritos e analisados através da técnica de análise de discurso, a qual segundo Orlandi (2013, p.15) procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Já a análise quantitativa dos dados será balizada por uma análise descritiva combinada com o uso de métodos multivariados a serem definidos posteriormente.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS PARCIAIS

O primeiro momento previsto para esta proposta foi a realização de uma pesquisa exploratória sobre os Mestrados Profissionais com coordenadores e ex-coordenadores desta modalidade de curso, além de representantes da CAPES. Essas entrevistas buscaram fazer uma sondagem para além do que está posto na legislação sobre MP a fim de identificar a trajetória dos mestrados profissionais na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, bem como sondar quais os itinerários de formação discente neste tipo de curso a partir da percepção dos coordenadores e ex-coordenadores, os quais também atuam ou atuaram como docentes nestes cursos.

Foram realizadas sete entrevistas entre novembro de 2013 e fevereiro de 2014. Cinco delas com coordenadores e ex-coordenadores de cursos de MP e duas delas com representantes da Capes.

Na primeira parte analisada da entrevista composta por questões referentes à trajetória do MP no Brasil, foi possível identificar o contexto dinâmico de formação destes cursos, o qual demonstra uma estrutura de referência mais ampla e incorpora dimensões da formação

que não podem ser esquecidas ao analisar o processo de evolução e legitimação dessa modalidade de curso. Assim, a institucionalização do mestrado profissional tem uma característica multidimensional e pode-se identificar dimensões relacionadas ao contexto de formação que indicam a indissociabilidade e a sobreposição entre elas. As dimensões identificadas e abordadas foram: a Legal, a Social, a Política e a Econômica.

A Dimensão Legal considera a influência de toda a legislação que envolve o MP e o regulamenta. A Dimensão Social caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento a demandas da sociedade. A Dimensão Política apresenta a disputa no campo científico e a busca por legitimação dos mestrados profissionais. Já a Dimensão Econômica retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados, apesar do discurso e até da legislação de incentivo a qualificação profissional ao financiamento do MP pelo próprio governo, a exemplo do programa Ciência sem Fronteiras.

Além das dimensões, foram trabalhados temas, a saber: o surgimento dos mestrados profissionais, as diferenças entre o mestrado acadêmico e o profissional, as competências a serem desenvolvidas nos egressos dos mestrados profissionais e o cumprimento dos objetivos do mestrado profissional, especificamente em administração. Os discursos dos respondentes foram agrupados a princípio nos temas supra citados e em seguida foram tratados à luz das dimensões propostas.

A partir dos discursos dos pesquisados, a Dimensão Legal pode ser identificada em três das quatro categorias analisadas. Nesta dimensão, buscou-se entender a lógica da legislação pertinente sobre os MP e a realidade de sua aplicabilidade. Percebeu-se que o surgimento do MP é devido, em grande medida, a influência determinante do Parecer Sucupira, sendo este visto pelos entrevistados como o grande impulsionador. No entanto, o medo de não ter os cursos bem avaliados pela Capes faz com que o trabalho de curso permaneça, prioritariamente, com o formato de dissertação, apesar da legislação permitir outros inúmeros formatos a avaliação. A maior alegação dos entrevistados nesse sentido é de que os avaliadores do MA e do MP são os mesmos. Além disso, apesar de uma ficha de avaliação diferenciada, esta é ainda baseada no modelo de ficha de avaliação dos mestrados acadêmicos. Neste mesmo sentido, o corpo docente é formado em sua quase totalidade por doutores, alegando os entrevistados, mais uma vez, o medo da avaliação. Desta forma, acabam por ser excluídos os profissionais com reconhecida capacidade e experiência de dar sua contribuição aos mestrados profissionais, apesar da legislação os reconhecer como peça importante na formação dos alunos-profissionais.

A Dimensão Política também pode ser identificada em três das quatro dimensões investigadas e apresenta a disputa no campo científico e a busca por legitimação no campo dos mestrados profissionais. Em se tratando da diferença entre o MA e o MP, os entrevistados afirmaram que esta diferenciação é complicada, apesar da Capes estar imprimindo esforços no sentido de diferenciá-los. Para um dos entrevistados, o curso ainda é visto como de segunda linha. Confirmando a busca do MP por legitimação no campo científico. Verifica-se com relação ao TC que os entrevistados ainda consideram a dissertação o melhor produtor que pode ser oferecido a sociedade pelo MP em administração. Tal constatação pode demonstrar a dificuldade do campo em aceitar as novas propostas presentes na legislação pertinente e isto pode estar ocorrendo porque a tradição é acadêmica. Em relação ao corpo docente, os entrevistados confirmam a presença maciça de professores com título de doutorado, exclusivamente estes, compondo o quadro dos MP em administração. Tal fato pode revelar, segundo eles, uma reserva de mercado, ou seja, uma defesa dos próprios pares. Com isso, excluem-se pessoas com reconhecida capacidade de dar a contribuição aos MP, impedindo-se

assim a interlocução entre os alunos-profissionais e os profissionais mais experientes no mercado.

A Dimensão Social caracteriza a relevância social do processo de educação para a qualificação profissional e o posterior atendimento a demandas da sociedade. Em relação a esta dimensão, os entrevistados afirmam que o surgimento dos MP se deu a fim de colaborar na melhoria da gestão das organizações dos setores produtivos e o MP passou a ser visto como uma necessidade para atender as demandas da sociedade. Quando perguntados da diferença entre o MP e o MA mais uma vez os pesquisados alegam que o MP se diferencia pelo atendimento as demandas da sociedade, possuindo estes uma visão mais abrangente para que a formação de seus egressos seja aproveitada pela organização. Citam ainda como uma outra diferença o fato de possuírem alunos profissionais. Afirmaram ainda os entrevistados que o retorno à sociedade se dá por meio do produto final, ou seja, o TC, e mais especificamente, no caso de administração, a dissertação, que deve ser de fácil entendimento para o público da organização.

A Dimensão Econômica retrata a obrigatoriedade imposta pelo governo para que os cursos sejam autofinanciados, apesar do discurso e até da legislação de incentivo a qualificação profissional do próprio governo. Esta Dimensão só foi identificada na primeira categoria investigada, a do surgimento dos MP. Os entrevistados ressaltam o autofinanciamento dos cursos por meio do pagamento das mensalidades realizadas pelos próprios alunos ou por meio de convênios com instituições do setor produtivo e ainda ressaltam o surgimento dos MP, especificamente, nas universidades públicas como um substituto para os cursos de especialização ofertados por elas.

O contato com o campo e as análises preliminares desenvolvidas permitiram a formação do capítulo um da tese que versa sobre os Mestrados Profissionais na área de administração.

Em seguida, foram analisadas as questões da pesquisa exploratória referentes ao itinerário de formação discente. Nesta etapa, foi possível identificar três temas principais a serem analisados: Relevância dos saberes, Processo e Ações de Formação. As questões sobre os itinerários de formação discente foram realizadas exclusivamente aos coordenadores e ex-coordenadores, pois, se entendeu que, para o primeiro momento, estes eram os mais indicados a dar tais respostas. Os membros da Capes participantes da pesquisa exploratória não foram questionados sobre o tema. Os discursos foram analisados para o primeiro momento da pesquisa.

Para o primeiro tema, em relação à relevância de saberes teóricos e metodológicos para o MP, pode-se perceber que em função da tradição da pós-graduação *stricto sensu* brasileira ser aquela que se encontra ancorada junto aos Mestrados Acadêmicos (MA), os discursos dos entrevistados sempre recorreram ao MA fazendo comparações entre eles. Todos os entrevistados concordam que os saberes teóricos e metodológicos são de extrema importância para o MP, assim, como o são para o MA. No entanto, algumas diferenças são ressaltadas. Verificou-se que o papel do docente diverge daquele do docente do Mestrado Acadêmico em função da especificidade do curso e do perfil discente, já que este é um aluno-profissional. O professor se adapta a realidade da organização do aluno e não o contrário, o aluno se adaptando a linha de pesquisa do orientador, como é mais comum nos MA. Desta forma, o professor precisa compreender uma gama maior de teorias e de procedimentos metodológicos, buscando o melhor para atender a necessidade do aluno e da organização a qual este se encontra vinculado. Em função desta especificidade se ressaltou que é importante que ocorra a cooperação entre os docentes.

O segundo tema abordado diz respeito ao processo de formação e envolve a prática da pesquisa e do ensino nos MP. Em relação à prática da pesquisa, os entrevistados concordam com a sua importância, mesmo em se tratando de um curso profissional, e justificam dizendo que há vantagens e desvantagens quando se tem um aluno-profissional. Como vantagem é o aluno estar diariamente em contato com seu objeto de pesquisa, ou seja, a organização em que trabalha, mas, por outro lado, esse contato traz a desvantagem da proximidade com o objeto, podendo o aluno-profissional, de certa forma, atrapalhar a atuação do aluno-pesquisador. Além disso, foi constatado que as formas de pesquisa mais participativas, inclusive a pesquisa-ação, são as mais indicadas para este tipo de curso. Além disso, deve-se, segundo os entrevistados, primar por uma forma mais indutiva de aprendizado, partindo da experiência prática para a teoria e não o contrário, como ocorre nos Mestrados Acadêmicos. No entanto, uma dificuldade foi levantada em relação a este item, já que muitas vezes o problema que o aluno-profissional traz para a academia não se encaixa nas linhas de pesquisa do próprio curso que, apesar de estar voltado para atender a uma demanda social de qualificação da mão de obra atuante no setor produtivo passa por regulamentações e tem regras a serem cumpridas. Em relação à prática do ensino, foi levantada, especialmente em função do tempo escasso do aluno, já que este permanece trabalhando, a necessidade de cooperação entre os docentes para não concorrerem no tempo de leitura do aluno e como sugestão de avanço a realização de trabalhos conjuntos das disciplinas, ofertar planos de ensino precisos quanto a textos a serem lidos e datas bem como a marcação de encontros periódicos de orientação, especialmente depois do cumprimento dos créditos de aulas. A utilização de casos como forma de ensino indutiva, bem como salas de simulação, laboratório, grupos de discussão e solução de problemas, bastante utilizados em cursos de MBA, também foram apontadas como ideais para este tipo de curso. No entanto, apesar da utilização de práticas dos MBA's, deve-se buscar encontrar o jeito próprio de ensinar no MP, afirmando um dos entrevistados que: "fazendo as perguntas próprias de uma pós graduação *stricto sensu* você vai criar didáticas".

Para o terceiro tema, as ações de formação que devem ser contempladas no desenvolvimento das competências dos mestrados em um curso profissional, os entrevistados destacaram que, além das metodologias participativas e uma orientação próxima do orientando, o uso de oficinas, desde aquelas voltadas a aprendizagem dos métodos de pesquisa aplicados, até aquelas que buscam aprimorar as competências de leitura e escrita dos alunos devem ser realizadas.

A partir das análises realizadas sobre o itinerário de formação no MP se partirá para o segundo momento da pesquisa, a elaboração de um roteiro a ser aplicado por meio de *focus group* com alunos de MP para compreender o processo de aprendizagem destes. A partir das análises destas entrevistas, será construída uma escala que balizará a elaboração de um questionário para identificar o processo de formação de mestres a partir da percepção de alunos e professores de cursos de mestrado profissional e ainda caracterizar os processos de aprendizagem no contexto dos cursos de mestrado profissional em administração no Brasil. A pesquisa de levantamento caracteriza o terceiro e último momento da pesquisa.

5 CONCLUSÕES PARCIAIS E ESPERADAS

A proposta da tese aqui exposta pretende, ao seu término, apresentar um sistema de aprendizagem para mestrados profissionais na área de Administração à luz da Abordagem Experiencial. Para alcançar este objetivo, foram propostos três momentos de pesquisa, o primeiro deles, já realizado, uma pesquisa exploratória com coordenadores e ex-coordenadores de MP, além de representantes da Capes. A pesquisa exploratória foi analisada

com dois objetivos: mapear a trajetória dos MP para além do que expõe a legislação com base na percepção dos entrevistados e analisar os itinerários de formação discente nos MP.

A trajetória dos Mestrados Profissionais (MP) em administração no Brasil foi analisada a partir de uma perspectiva dinâmica e multidimensional. Os resultados obtidos confirmam a influência dos diversos agentes na institucionalização do MP como modalidade de curso de pós graduação *stricto sensu* e ainda que esta formação pode ser vista como multidimensional em uma perspectiva integradora e que por vezes se sobrepõe.

Quatro categorias de análise foram realizadas: Surgimento dos MP; Diferenças entre os MP e os MA; Trabalho de Curso e Corpo Docente. Após análises dessas categorias, à luz das dimensões, pode-se constatar que as Dimensões Social e Política são as mais evidentes nos discursos dos entrevistados aparecendo estas em três das quatro categorias investigadas. Os resultados revelam a forte valorização do MP como uma modalidade de curso que surge para atender as necessidades da sociedade. Com relação à Dimensão Política, os resultados indicam que ainda é difícil fazer as distinções entre as duas modalidades, apesar dos esforços empreendidos e desta forma, o MP segue em busca de sua legitimação.

A Dimensão Legal esteve presente em duas das quatro categorias investigadas e os seus resultados apontam para a reconhecida influência do Parecer Sucupira no surgimento dos MP e apesar dos respondentes terem demonstrado conhecimento da legislação em vigor, estes declararam ter medo de seguir exatamente os pontos que diferenciam melhor o MP do MA. A avaliação da CAPES aparece nos discursos dos entrevistados e está associada ao medo de inovar na modalidade de TC e na abertura para inserção de profissionais experientes no corpo docente do MP. Já a Dimensão Econômica só pôde ser identificada na categoria de surgimento do MP, quando os respondentes o retratam como um curso que deve ser auto financiado pelos próprios alunos ou as organizações a que pertencem. Essa questão está provocando vários problemas para as instituições públicas que precisam encontrar alternativas legais para viabilizar o autofinanciamento do curso.

A análise dos itinerários de formação discente nos MP revelou três categorias principais: relevância dos saberes, processo de formação e ações de formação. Os entrevistados concordam que os saberes teóricos e metodológicos são de extrema importância para o MP, assim, como o são para o MA. Verificou-se que o professor do MP precisa compreender uma gama maior de teorias e de procedimentos metodológicos do que os professores do MA em função da especificidade do curso e perfil do aluno.

Quanto ao processo de formação, foi revelada a importância da prática da pesquisa na modalidade de curso investigada, mesmo em se tratando de um curso profissional. A prática de ensino deve ser diferente do MA, inserindo-se novas estratégias de ensino, a exemplo dos casos e simulações, mais frequentes em cursos de MBA. No entanto, a didática dos cursos de MP ainda está em construção e busca sua identidade. Já em relação as ações de formação, os entrevistados destacaram a realização de oficinas como meio interessante para obtenção das competências que se deseja mobilizar em alunos de MP.

Os resultados revelados na pesquisa exploratória, especialmente, em relação aos itinerários de formação, servirão para embasar o segundo momento da pesquisa a ser realizada por meio de *focus group* com discentes de MP a fim de compreender o processo de aprendizagem destes. O último momento da pesquisa será a elaboração de uma escala, a partir dos resultados obtidos no primeiro e segundo momento, que abrangerá um maior número de discentes e docentes, tendo em vista ser realizada por e-mail com alunos e professores de MP em todo o Brasil. Desta forma, será possível correlacionar as opiniões de, pelo menos, dois grupos interessados nos MP: docentes e discentes.

Espera-se a partir do cumprimento destes três momentos elaborar dimensões para um sistema de aprendizagem para Mestrados Profissionais embasadas em uma abordagem experiencial, o que caracteriza a inovação conceitual e prática da tese proposta.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S. **O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional**. IN: BITENCOUT e colaboradores (Org.). Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. **RAC**. v. 14, n. 2, p. 310-332, Mar./Abr. 2010.
- ALMEIDA, P. G. S. de A. de **Questões dos alunos e estilos de aprendizagem**: um estudo com um público de Ciências no ensino universitário. 519p. Dissertação. Universidade de Aveiro. 2007.
- BITENCOURT, C. C. **Aprendizagem Organizacional**: uma estratégia para mudança? IN: BITENCOUT e colaboradores (Org.). 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- BEARD, C.; WILSON, J. P. **Experiential Learning**: A Handbook of Best Practice for Educators and Trainers. London: Kogan Page, 2006. 320p.
- BOAD, D.; MILLER, N. **Working with Experience**: Animating Learning. London: Routledge, 1996. 230 p.
- BRASIL. Parecer do CESU/MEC nº 977 de 3 de dezembro de 1965.
- _____. Portaria normativa do MEC nº 080 de 16 de dezembro de 1998.
- _____. Portaria normativa do MEC nº17 de 29 de dezembro de 2009.
- CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da; CAMPANARIO, M. de A. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **RAC**. vol.16, n 6, Nov./Dec. 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Tradução de Renata Gaspar. Título original: Experience and Education, 1938.
- FENWICK, T. J. **Learning through experience**: troubling orthodoxies and intersecting questions. Florida: Krieger Publishing Company, 2003.
- FISCHER, T. Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 353-359, Mar./Abr. 2010.
- FISCHER, T. Mestrado Profissional como prática acadêmica. **RBPG**. v.2, n.4, p.24-29, 2005.
- FISCHER, T. Seduções e Riscos: A Experiência do Mestrado Profissional. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, Abr/Mai/Jun, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GODOI, C. K. BALSINI, C. P. V. A Pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B. de; SILVA, A. B. da. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Cap. 3.
- HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. M. SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning**: Lifelong learning and the learning society. v. 1. Routledge: 2006.
- JARVIS, P. Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning from Life. **Adult Education Quarterly**. Vol. 37, n. 3, 1987, 164-172.

KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Prentice Hall, New Jersey, 1984.

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.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVE, J.; WENGER, E. **Legitimate Peripheral Participation**. IN: *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 27-43

MENANDRO, P.R.M. Réplica 2 – Mestrado Profissional, você sabe com quem está falando? **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 367-371, Mar./Abr. 2010.

Mc GILL, I.; BROCKBANK, A. The Social Context of Action Learning. IN: **The Action Learning handbook**. New York: Routledge, 2004, cap. 7, p.107-123.

MERRIAM, S.B. BIEREMA, L. L. **Adult Learning: Linking Theory and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: a guide to design and interpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L.M. **Learning in Adulthood: a comprehensive guide**. 3ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

MEZIROW, J. Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: MEZIROW, J. & Associates. **Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Cap. 1, p. 3-33.

MOON, J. A. **A Handbook of reflective and experiential learning**. Theory and Practice. New York: Routledge Falmer, 2004.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. *Focus group: instrumentalizando o seu planejamento*. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PIRES, A. L. de O. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 2, pp. 5-20.

REYNOLDS, M. (2009). Wild frontiers reflections on experiential learning. **Management Learning**, 40(4), 387-392.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A.B.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001, cap. 18, p. 415-427.

SOARES, V. B.; CASTRO, D.C. Ou Isto ou Aquilo? A integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa em estudos organizacionais no Brasil. Curitiba, **ENEO**, 2012.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**. Vol.19, n 54, 2005.

VASCONCELOS, F.C.; VASCONCELOS, I.F.G. Réplica 1 – As dimensões e desafios do mestrado profissional. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 360-366, Mar./Abr. 2010.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da Aprendizagem Experiencial e da Reflexão Pública para o Ensino de Pesquisa Qualitativa e a Formação de Mestres em Administração. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 5, art. 1, pp. 794-814, Set./Out. 2011.