



ARTIGO ORIGINAL

**A Contribuição da Aprendizagem Experiencial na Formação de Mestres Profissionais em Administração: o caso do PROFIAP/PB<sup>1</sup>**

***The Contribution of Experiential Learning in The Training of Professional Masters in Administration: the case of PROFIAP / PB***

***La Contribución del Aprendizaje Experiencial en la Formación de Mestres Profesionales en Administración: el caso de PROFIAP / PB***

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo<sup>2</sup>, Camila de Araújo Fernandes<sup>3</sup> e Mary Dayane Sousa Silva<sup>4</sup>

**PALAVRAS-CHAVE**

Aprendizagem;  
Formação; Mestrado

**Resumo:** A pesquisa de natureza qualitativa tem por objetivo investigar como a Aprendizagem Experiencial pode contribuir na formação de mestres profissionais em Administração. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais com discentes e egressos de um programa de Mestrado Profissional em Administração Pública ofertado no sertão paraibano. A partir da análise entende-se que as experiências no mestrado profissional são vistas pelos discentes como extremamente positivas, em especial aquelas compartilhadas pelos colegas de turma, que trazem um olhar diferenciado e multidisciplinar sobre fenômenos novos ou semelhantes aos enfrentados por estes no dia a dia complexo da gestão, bem como fomentam a reflexão tanto no ambiente acadêmico quanto profissional, a compreensão de conceitos e a articulação entre teoria e prática, culminando em uma aprendizagem mais significativa e inclusiva e melhorias da prática profissional.

**KEYWORDS**

Learning; Formation;  
Masters

**Abstract:** The research of qualitative nature aims to investigate how the Experiential Learning can contribute in the formation of professional masters in Administration. Data were collected through individual interviews with students and graduates of a Master's Program in Public Administration offered in the backlands of Paraíba. From the analysis it is understood that the experiences in the professional masters are seen by the students as extremely positive, especially those shared by the classmates, who bring a differentiated and multidisciplinary look on new phenomena or similar to those faced by them day by day complex of management, as well as foster reflection in both the academic and professional environment, the understanding of concepts and the articulation between theory and practice, culminating in a more meaningful and inclusive learning and improvements in professional practice.

<sup>1</sup> Submetido em 22/05/2020. Aceito em 05/12/2020. Publicado em 30.12.2020. Responsável Universidade Federal de Campina Grande/UACC/PROFIAP/CCJS/UFCG

<sup>2</sup> Doutora em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professora da UFPB, E-mail: ana.kruta@academico.ufpb.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0664-8575>

<sup>3</sup> Mestranda em Administração pela UFPB, E-mail: mandaparacamila@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5148-4549>

<sup>4</sup> Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), E-mail: m.dayane.silva@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3144-7588>

---

## PALABRAS CLAVE

aprendizaje,  
entrenamiento,  
maestro

**Resumen:** La investigación de naturaleza cualitativa tiene por objetivo investigar cómo el Aprendizaje Experiencial puede contribuir en la formación de maestros profesionales en Administración. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas individuales con discentes y egresados de un programa de Maestría Profesional en Administración Pública ofrecido en el sertão paraibano. A partir del análisis se entiende que las experiencias en el máster profesional son vistas por los discentes como extremadamente positivas, en especial aquellas compartidas por los compañeros de clase, que traen una mirada diferenciada y multidisciplinaria sobre fenómenos nuevos o similares a los enfrentados por éstos en el día a día de la gestión, así como fomenten la reflexión tanto en el ambiente académico como en el profesional, la comprensión de conceptos y la articulación entre teoría y práctica, culminando en un aprendizaje más significativo e inclusivo y mejoras de la práctica profesional.

## Introdução

Os cursos de mestrado profissional (CMP), como modalidade de pós-graduação *stricto sensu* institucionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes) por meio da Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998 (Portaria n. 080, 1998), busca atender a demanda por profissionais altamente qualificados, incorporados ao mercado de trabalho (Portaria n. 17, 2009) a partir da aproximação entre a pesquisa e o saber científico à prática profissional. Pensar em um contexto educacional no qual os indivíduos são capazes de responder aos desafios profissionais enquanto desenvolvem um aprendizado ativo torna-se de suma importância para o desenvolvimento profissional destes (Silva, 2020).

Os CMP trazem em si uma proposta de ensino orientada para a aplicação ao alinhar os objetivos propostos de sua criação à necessidade de preparar profissionais para atuarem em cenários de imprevisibilidade e competitividade, a partir da construção de novos saberes práticos e competências desenvolvidas e aplicadas ao ambiente trabalho. Por meio do CMP preconiza-se oferecer uma formação e suporte adequado ao desenvolvimento humano e crescimento econômico desejado pela sociedade (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Muito se discute sobre como articular teoria e prática, na formação de profissionais. Para Fischer (2005, p. 29), o mestrado profissional “[...] permite experimentar inovações em desenhos curriculares e formas de ensinar e aprender” e é uma oportunidade de se repensar a pós-graduação brasileira como espaço para a formação profissional capaz de trazer uma maior contribuição social à pesquisa e a possibilidade do ensino aportado pela experiência.

Ruas e Comini (2007) observam que alunos de pós-graduação em formação gerencial, veem como importante as concepções teóricas, porém consideram também importante experimentar sua aplicabilidade no ambiente de trabalho, algo ainda pouco explorado na pós-graduação brasileira que valoriza primordialmente o aspecto cognitivo, promovendo a lacuna entre teoria e prática. Os CMP trazem como proposta um espaço acadêmico diferenciado, além da possibilidade de experienciar o saber teórico com a vivência prática em seu contexto de atuação profissional, sendo considerados por Fischer e Waiandt (2012, p. 97) como “função de elo perdido que contribui para a ressignificação da educação profissional”.

A utilização da abordagem experiencial em CMP mostra grande potencial, uma vez que pode estimular nos discentes a maior capacidade de aprender em diferentes situações, a partir de experiências vivenciadas por eles próprios ou pelos colegas e no seu contexto profissional. Diferente do ensino baseados em memorização e aquisição de conhecimentos, a aprendizagem experiencial possibilita a reflexão que leva ao entendimento e transformação da realidade, em um processo onde os alunos aprendem a aprender (Kruta-Bispo, 2015).

Os CMP em Administração visam formar mestres profissionais capazes de estabelecer novas conexões e solucionar problemas em um ambiente de incertezas, cujo domínio teórico não atende integralmente as necessidades das organizações atuais. Para Bento (2016), como os currículos atualmente são voltados para a resolução de problemas, exige-se conhecimentos gerais, profissionais e

experiência de trabalho para o alcance desse fim, caracterizando uma aprendizagem individualizada, associada à noção do desenvolvimento de competências determinadas pelo mercado de trabalho. O século XXI tem buscado profissionais multidisciplinares e flexíveis que resolvam problemas aplicados criativamente em situações reais sejam elas locais ou globais (Kervinen, Roth, Juuti, et al. (2020).

Desse modo, requerem-se práticas pedagógicas que proporcionem aos mestrandos a construção de conceitos contextualizados à aplicação. Contudo, aprender os conceitos para manifestá-los posteriormente, é insuficiente na formação voltada para a atividade profissional, sendo a experimentação essencial no estabelecimento de relações entre teoria e prática (Pimentel, 2007).

Sabendo que o aprendiz tem mais facilidade, que qualquer outro sujeito, para identificar a melhor forma que ele próprio aprende (Jarvis, 2006, 2012), este estudo tem como objetivo compreender a aprendizagem experiencial na formação de mestres profissionais em Administração a fim de contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem destes cursos, ao dar ênfase às reflexões de discentes e egressos quanto ao seu próprio aprendizado.

## Referencial teórico

Esta seção discorre sobre os cursos de mestrado profissional, a articulação teoria-prática nestes cursos em uma relação com a aprendizagem de adultos e, por fim, aborda a aprendizagem experiencial.

### Cursos de Mestrado Profissional

Visando contribuir para o desenvolvimento do país, os cursos de mestrado profissional buscam responder à necessidade brasileira de formação de profissionais qualificados. Dentre suas premissas estão o incentivo aos trabalhos técnico-científicos de interesse público, voltados para intervenção direta no sistema produtivo, disseminação do conhecimento científico para aperfeiçoar processos e aproximação entre universidade, sociedade e instituições. Por meio dos CMP, presume-se compor um conjunto de trabalhadores aptos à prática profissional avançada e transformadora, que utilizem o método científico para agregar competitividade e aumentar a produtividade das organizações em que atuem (Portaria n. 17, 2009).

Muito se tem discutido nos últimos anos acerca do papel dos CMP e os desafios de sua consolidação como modalidade diferenciada do curso de mestrado acadêmico (CMA). Contudo, apesar da base frágil esses cursos vêm crescendo expressivamente (Cirani, Campanário, & Silva, 2015), fato que confirma a emergência e valorização de cursos *stricto sensu* voltados para mercados não acadêmicos.

A respeito da aparente contraposição entre a pós-graduação, em nível acadêmico e profissional, a principal diferença entre as duas modalidades de curso é quanto ao resultado que se espera alcançar. Enquanto o CMA visa a formação de pesquisadores, caracteristicamente para a academia, o CMP tem o foco no mercado, formando profissionais-pesquisadores. Assim, o próprio perfil do discente do mestrado profissional é diferenciado, e espera-se que também seja distinto o seu destino após o término do curso. Em termos ideais, os candidatos a estes cursos são

graduados com experiência profissional que desejam adquirir mais conhecimentos e aprimoramento metodológico e técnico para subsidiarem sua prática diária, preocupando-se com a aplicabilidade destes no contexto de gestão (Bittencourt, 2016; Fischer, 2003; Quaresma & Machado, 2014; Takahashi, Verchai, Montenegro, & Rese, 2010).

Apesar disso, Vasconcelos e Vasconcelos (2010) confirmam a semelhança entre as duas modalidades, uma vez que o mestrado profissional, assim como o acadêmico, capacita para o doutorado e possibilita a prática docente. Com base em estudo com egressos de cursos de mestrado profissional em Administração, Paixão e Hastenreiter Filho (2014) assinalam que, embora este não seja o propósito básico desses programas, 45% dos respondentes afirmaram atuar na docência de nível superior, em especial nos cursos *lato sensu*. Percebe-se então que o destino dos egressos dos dois tipos de curso, pode ser tanto o mercado profissional quanto o acadêmico.

Takahashi et al. (2010, p. 567), apontam como um diferencial do mestrado profissional a “ênfase na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral”. Para os autores não há diferenças relevantes quanto à carga horária, professores ou o número de alunos nesta modalidade em relação à acadêmica. Vasconcelos e Vasconcelos (2010) corroboram o pensamento e afirmam que nos CMP desenvolvem-se pesquisas que integram universidade e empresa, oferecendo soluções para problemas concretos em gestão. Além destas, os CMP também diferem quanto à estrutura curricular mais flexível, uma vez que visa conciliar a educação formal e a vida profissional ativa dos discentes, e quanto ao corpo docente, composto por doutores, profissionais e técnicos com experiência e produção reconhecidas em seus respectivos campos de atuação (Portaria n. 080, 1998).

Apesar dos diversos debates, das aparentes dificuldades de distinção entre os CMP e os CMA, o mestrado profissional continua a busca pelo seu próprio espaço na pós-graduação brasileira e discutir suas estratégias pedagógicas, de maneira a diferenciá-lo do acadêmico, pode contribuir significativamente para a criação de uma identidade própria (Kruta-Bispo, 2015). Quaresma e Machado (2014) admitem que os objetivos desses cursos estão bem definidos através de sua regulamentação, entretanto, é ainda necessária discussão em relação à didática que possibilite o alcance desses objetivos, ou seja, repensar os métodos de ensino-aprendizagem tendo como centro a articulação entre teoria e prática.

### Articulando Teoria e Prática no Mestrado Profissional em Administração na Aprendizagem de Adultos

De acordo com Nassif, Ghobril e Bido (2007), a desarticulação entre teoria e prática leva à formação deficiente e conseqüente dificuldade na aplicação dos conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico. Para os autores, é essencial tratar as duas dimensões como integradas e complementares e se repensar como são ministrados os conteúdos em sala de aula, geralmente apenas ilustrativos e sem a investigação da prática a partir das teorias estudadas. Ruas e Comini (2007, p. 9) também admitem que as estratégias pedagógicas adotadas devam se mostrar significativas para os discentes e despertar seu interesse pelo caráter prático, argumentando que “[...] a aprendizagem de um novo conceito ou método será mais

viável e mais rápida se for adequadamente associada a um problema profissional, a uma atividade atual ou à experiência anterior do aluno”.

Nesse sentido, os CMP em Administração têm como finalidade formar profissionais que atendam às exigências de criatividade, visão integrada, habilidades humanas e saberes técnicos e conceituais, inseridos no contexto prático em seu ambiente de trabalho. Para atingi-la, é importante uma abordagem que impulse o compartilhamento de saberes e práticas entre discentes e docentes, interdisciplinaridade e maior associação entre teoria e prática. Logo, faz-se essencial a adoção de metodologias de ensino adequadas, capazes de promover a aprendizagem de acordo com os objetivos específicos do curso, voltado para o desenvolvimento de mestres profissionais preparados para a reflexão crítica da realidade, algo que se opõe aos métodos passivos de ensino amplamente reproduzidos no cenário de formação profissional brasileira.

Como afirmam Schmitz, Alperstedt, Van Bellen e Schmitz (2013) é válido destacar que a grande questão não é o reconhecimento ou preferência por um ou outro método de ensino e sim a opção por aquele mais adequado às conveniências de cada conteúdo. Contudo, na integração entre teoria e prática, é fundamental que o aluno participe ativamente de seu processo de aprendizagem, aprendendo a aprender e refletir sobre experiências (Nassif, Ghobril, & Bido, 2007). Esse processo vai além das características descritas em currículos, uma vez que engloba a natureza da aprendizagem, seu ambiente e o papel deste aluno (Silva, 2020).

Leite (2009) também destaca a importância do papel do aluno profissional em sua própria formação, pois as competências deles requeridas têm caráter contingente. É preciso que ele próprio tenha a habilidade de identificar e monitorar suas próprias necessidades de aprendizagem nas diferentes situações de trabalho. Assim, aprender com a prática, refletindo sobre experiências do exercício diário no ambiente de trabalho e incorporando-as ao conhecimento já consolidado, também é uma maneira de preencher a lacuna entre a teoria e a prática, o desenvolvimento profissional e a transferência de conhecimento para a organização em que atua.

Dialogar sobre aprendizagem em CMP em Administração e métodos que permitam integrar teoria e prática envolve, antes de tudo, a identificação de quem são seus discentes e de que maneira eles aprendem. Assim, faz-se necessário um olhar mais profundo sobre o processo de aprendizagem de adultos. Para Mezirow (2000), adulto é alguém que possui idade suficiente para ser responsável por seus atos. Illeris (2003) vai além, afirmando que o que difere crianças e jovens de adultos é que estes são responsáveis por si mesmos e pelas ações de outros. Mais ainda, aponta que na idade adulta se é mais consciente de suas escolhas, decidindo o que se quer ou não aprender.

A educação de adultos é uma forma de auxiliar os aprendizes a interpretar e refletir criticamente, pensar e agir de maneira socialmente responsável e autônoma. Quando o processo não ocorre nessas condições, pode-se acabar nas práticas já habituais, sem reflexão (Mezirow, 2000), marcadamente características da infância, mas que não se aspira na idade adulta, principalmente quando se busca novas práticas, ideias e solução de problemas.

Embora o aprendizado na vida adulta seja um processo intensamente pessoal, este não está dissociado do

contexto em que o aprendiz adulto está inserido, pois não só o que ele já conhece é marcado por sua biografia, a história e a cultura como as necessidades conjunturais da sociedade tem grande influência no que este quer e precisa aprender. Assim, pode-se dizer que a educação de adultos responde ao contexto em que emerge sendo também afetado por este (Jarvis, 2006; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Dessa forma, a educação de adultos não pode ser vista como um modo de simples acréscimo de saberes, uma vez que envolve os conhecimentos já consolidados pelos indivíduos, possibilitando-os compreender mais claramente a si mesmos e as suas vivências formais, não formais ou informais. Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) recomendam que os educadores de adultos deem visibilidade à dimensão informal no processo de aprendizagem, pois à medida que estes auxiliem os aprendizes adultos no reconhecimento de que é possível aprender a partir de diferentes situações, estarão formando aprendizes ativos.

Assim, estes aprendizes estarão mais bem preparados para os desafios da gestão e para a prática profissional avançada e transformadora preconizada pelos cursos de mestrado profissional se forem estimulados ao aprendizado também por vias informais, incidentais ou autodirigidas, bem como por meio da reflexão acerca de suas experiências de trabalho, tornando-os aprendizes ao longo da vida, responsáveis por seu próprio desenvolvimento de acordo com as necessidades postas. A abordagem experiencial pode então ser um meio de incentivar o alcance dos objetivos do ensino de adultos.

### Aprendizagem Experiencial

O aprendiz adulto busca na educação formal adquirir conhecimentos, habilidades e competências aplicáveis ao contexto de trabalho, de maneira a promover seu desenvolvimento individual e profissional. A metodologia experiencial oferece a estes aprendizes a oportunidade de alcançar tais objetivos, ligando teoria e prática e trazendo a visão de que o próprio trabalho pode ser visto como um ambiente de aprendizagem. Segundo Cunha (2011) este tipo de aprendizagem ao longo da vida torna mais efetivas as respostas dadas as diferentes situações que decorrem no trabalho.

Jarvis (2006) concebe a aprendizagem como um processo que envolve a pessoa por inteiro, englobando corpo e mente. O aprendiz deve ser visto em toda a complexidade que o constitui, sua biografia, biologia, emoções, valores, crenças e forma de interagir com o mundo exterior e social. As experiências são integradas a este conjunto e transformadas em conhecimento, gerando mudanças contínuas no indivíduo.

Beard e Wilson (2006) ressaltam que a aprendizagem a partir da experiência é o meio mais natural e acessível de se aprender e, embora nem sempre tenham seu valor reconhecido, as experiências permeiam todas as formas de aprendizagem. Para os autores, a aprendizagem experiencial é a construção de sentidos por meio do envolvimento ativo do indivíduo, numa interação entre seu mundo interior e exterior, o que caracteriza o próprio conceito de experiência.

Para Kolb (1984, p.38) “aprender é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência”. Para a condução de uma aprendizagem

experiencial eficaz em sala de aula, Kolb (1984) destaca a importância de sua integração com os objetivos educacionais, o currículo e as atividades a serem realizadas, proporcionando aos aprendizes a oportunidade de reflexão acerca das experiências. Também é de relevância que os educadores utilizem esta metodologia como ferramenta que prepare os alunos para os desafios do mundo real e dinâmico, buscando desenvolver nestes a habilidade de aprender também fora do espaço acadêmico (Hornyak, Green, & Heppard, 2007).

Diferente dos métodos tradicionais de ensino, na sala de aula experiencial há o envolvimento ativo dos alunos. Assim, há um novo papel para o aprendiz, bem como para o educador, visto como um aliado e facilitador do processo de aprendizagem e a ideia de fazer algo para os alunos é substituída pelo objetivo de fazer algo com os alunos (Kisfalvi & Oliver, 2015; Ramsey & Fitzgibbons, 2005).

Entretanto, Kisfalvi e Oliver (2015) argumentam que nem sempre os interesses de discentes e docentes coincidem e, prevalecendo os de uns ou de outros, os objetivos educacionais podem não ser alcançados e levar à frustração. É preciso que os instrutores concebam a sala de aula como um ambiente seguro para os alunos, em que estes se sintam confiantes e autônomos. Sem isso, estarão menos predispostos ao envolvimento e compartilhamento propostos pela aprendizagem experiencial. Também Silva (2016) reforça que no espaço de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento pelo aprendiz é fundamental tal percepção de segurança, contribuindo para a troca de informações e experiências entre os sujeitos, o que aumenta a motivação e facilita tal processo.

Como chamam atenção Silva, Silva e Coelho (2019), o ambiente de aprendizado não é apenas um local físico, implica também as questões psicológicas e sociais que o compõem, envolvendo as interações entre os sujeitos. É importante destacar que o ambiente de aprendizado não se limita à sala de aula, pois este pode surgir através de diferentes contextos, como no próprio ambiente de trabalho. Assim, a autora sugere que, dada sua natureza e a necessidade de relacionar o saber teórico à prática cotidiana, os mestrados profissionais favoreçam também o aprendizado por meio das experiências acumuladas no contexto de trabalho.

Entretanto, conforme Meyer (2012), o processo de socialização que utiliza estratégias pedagógicas tradicionais de educação empreendidas desde a infância e ao longo da vida adulta dos indivíduos, geralmente não os prepara para a ação transformadora no ambiente de trabalho focando apenas no ensinamento e reprodução de tarefas operacionais e limitando-se a resultados e rotinas. Este fato impacta negativamente na capacidade de resposta inovadora dos gestores ao inesperado, a superação de obstáculos e a solução de problemas, dentre outras situações que fazem parte da realidade das organizações atuais. Já os métodos experienciais costumam ser vistos como mais interessantes e resultam em aprendizagem mais profunda (Kisfalvi & Oliver, 2015).

### Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para compreender o papel das experiências na formação de mestres profissionais em Administração vivenciados pelos discentes em seu processo de aprendizagem, optou-se pela pesquisa de caráter



qualitativo e descritivo que, de acordo com Ormston, Spencer, Barnard e Snap (2014) proporciona o entendimento mais aprofundado acerca da realidade vivenciada pelos participantes, permitindo ao pesquisador captar os sentidos dados ao mundo social. Conforme Merriam (2002), a abordagem qualitativa busca compreender os significados das experiências e interações do indivíduo com o mundo social, em uma perspectiva interpretativa de um contexto particular.

Quanto aos sujeitos, a pesquisa foi aplicada com mestrados e egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sousa, no estado da Paraíba. O critério para a escolha do programa foi a peculiaridade dele, criado para prover capacitação profissional a gestores públicos no sertão paraibano, local carente de propostas de qualificação profissional. Foram realizadas oito entrevistas com discentes que cursavam o segundo ano do citado programa, em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão Final (TCF), entre os meses de maio e junho de 2017 e quatro entrevistas com egressos, em agosto do mesmo ano. O número de entrevistados foi condicionado ao tempo de resposta ao convite e a saturação dos dados. O contato inicial foi realizado via e-mail e adotou-se como recurso de efetivação das entrevistas plataformas virtuais como *Facebook*, *Skype* e *Hangout*, aquela em que o entrevistado se sentisse mais confortável para participar.

A técnica adotada para a coleta de dados foi a entrevista individual semiestruturada, com um roteiro de dezoito perguntas dividido em cinco seções. Na primeira, foram feitas perguntas relacionadas ao perfil profissional, para um melhor entendimento de suas experiências no trabalho. A segunda buscou levantar os motivos que os levaram a optar pelo mestrado profissional, bem como identificar se existia por parte desses sujeitos a percepção de diferenças nos objetivos desta modalidade e a acadêmica. A terceira envolveu questões relativas ao aprendizado, experiências e processo de aprendizagem na articulação entre teoria e prática no contexto do mestrado profissional. A quarta teve como objetivo identificar quais as contribuições do mestrado profissional para a carreira profissional dos entrevistados. Por fim, a quinta seção foi destinada à tentativa de fazer emergir outros aspectos relevantes para o estudo da temática a partir da visão dos sujeitos. O mesmo roteiro semiestruturado foi utilizado para ambos os grupos de sujeitos entrevistados, a fim de comparação das percepções durante e após a realização do mestrado profissional.

Os dados coletados foram transcritos e examinados com base na análise de conteúdo, segundo os preceitos descritos por Bardin (2007), permitindo, a partir da descrição sistemática das respostas dos sujeitos, a inferência entre suas percepções acerca das experiências no CMP. Partindo-se da pré-análise, foi feita a leitura flutuante e organização do material transcrito, seguida de sua exploração sistemática e codificação, na qual os dados brutos foram recortados e agregados com base em características semânticas de semelhanças nos discursos.

Levantados os dados iniciais, foi feita a composição do perfil dos entrevistados, entre os discentes três mulheres e cinco homens e entre os egressos todos homens que, em geral, possuíam entre 27 e 44 anos de idade, diferentes áreas de cursos de graduação e especialização e diferentes atividades profissionais, configurando assim um grupo

bastante heterogêneo cuja característica em comum é, além de integrarem ou terem integrado a mesma turma de mestrado profissional, a atuação em serviço público, estando dez dos doze entrevistados ligados diretamente à gestão em sua atuação profissional.

A partir do roteiro semiestruturado e dos dados que emergiram das entrevistas foram estabelecidas nove categorias de análise temática: motivos de opção pelo mestrado profissional; mestrado profissional e mestrado acadêmico; contribuições do mestrado profissional para a carreira; forma de aprender dos discentes; metodologia de ensino; relevância dos saberes teóricos e metodológicos; ligação entre as teorias e a prática profissional; experiências no CMP e; troca de experiências no CMP. Posteriormente foram realizadas as etapas de inferência e interpretação, alicerçada na literatura adotada. Para preservar o sigilo quanto à identidade dos sujeitos da pesquisa, os discentes serão tratados a seguir por D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8 e os egressos por E1, E2, E3 e E4.

## Apresentação e discussão dos resultados

### Mestrado Profissional: caminhos, objetivos e contribuições

Do mestre profissional em Administração são requeridos não somente conhecimento técnico e conceitual, habilidades, atitudes e comportamentos, mas sua capacidade de integrá-los e aplicá-los no contexto organizacional em que está inserido, gerando os resultados positivos esperados de sua formação diferenciada, que busca agregar valor à organização e oportunidade de desenvolvimento pessoal de carreira. Assim, espera-se que o aluno busque o CMP na condição de adquirir embasamento teórico para uma melhor prática de seu trabalho.

Questionados acerca dos motivos da opção pelo mestrado profissional, os entrevistados levantam diferentes justificativas e intenções. D1 demonstra não distinguir entre a escolha por um CMP ou um CMA, vendo o primeiro como uma forma de obter um título de pós-graduação *stricto sensu* que o possibilitará ingresso e crescimento na carreira acadêmica, perspectiva compartilhada por E1. Também D2 se mostra indiferente quanto à opção, uma vez que sua motivação é ter um mestrado, visto como um objetivo pessoal.

E o que levou a fazer o mestrado profissional é a necessidade de crescer na carreira acadêmica porque eu tenho a pretensão de ser professor universitário. (D1)  
Então o que me levou a optar pelo mestrado profissional foi o interesse em seguir a carreira acadêmica, como professor. (E1)  
Eu sempre quis ser mestre em administração, sempre foi um objetivo meu, desde os meus 20 anos de idade eu quis ser mestre. (D2)

A perspectiva de aumento salarial, uma vez que o plano de cargos e salários prevê um aumento percentual sobre o salário base a partir da realização de um mestrado, independentemente de sua modalidade, manifesta-se nas falas de D2, D4 e D7 como motivo para ingresso no programa, como destacado no trecho: “[...] foi mais a questão do salário, porque a gente tem incentivo, né, pra aumentar o salário [...] Foi mais por causa do aumento salarial” (D4).

Percebemos forte influência da disponibilidade da

vaga no mestrado profissional como fator de ingresso no programa, que tem 70% delas destinadas ao servidor da própria instituição ofertante. Este aspecto é exteriorizado por D3, D5, D6, D7 como o surgimento de uma oportunidade a ser aproveitada, indiferenciando-se assim escolha por modalidade profissional ou acadêmica, como observamos na fala de D6: “Não foi especificamente pelo mestrado profissional, **foi mais pela oportunidade**. Talvez se tivesse sido um acadêmico, teria tentado me engajar da mesma forma, foi mais por uma questão de disponibilidade de vaga”. E3, professor em Gestão Pública e com formação diferente desta, também aponta o surgimento da oportunidade como principal influência para a entrada no programa, visto como uma possibilidade de obtenção de maior compreensão da área na qual pratica a docência.

Um dos motivos apontados por D1, D3, D5, E1 e E4 para a opção específica pelo CMP é a possibilidade de conciliação entre o tempo de trabalho do discente e o tempo destinado à realização das atividades do curso, algo almejado na concepção de ensino deste tipo de curso e aproximação entre o mundo do trabalho e a universidade (BRASIL, 1998). Apenas D8 e E2 expõem como motivo de opção pelo CMP o objetivo ao qual se propõe esta modalidade, que é a busca por melhoria da prática profissional no contexto em que o discente está inserido, como pode ser observado no trecho: “[...] buscar algo **mais prático**, menos teórico e que pudesse ser **mais aplicado na minha realidade** mesmo de administrador” (E2).

Quanto à percepção de distinção entre os objetivos do mestrado profissional e do acadêmico, D1, D2 e D4 trazem em suas falas claro entendimento do objetivo/resultado de um mestrado profissional, conforme comenta D1: “[...] a forma que o mestrado profissional é mais voltado para aprimoramento do servidor **na sua instituição onde trabalha**”.

Convergindo com o que é encontrado em discussões teóricas (Fischer, 2005; Kruta-Bispo, 2015; Takahashi et al., 2010; Vasconcelos & Vasconcelos, 2010), para estes discentes, o CMP é destinado ao aprimoramento da prática profissional já exercida, enquanto o CMA é mais voltado para a formação de docentes/pesquisadores. Este, bem como o crescimento dentro da organização em que já atua são apontados por D4 como motivos para não ter cogitado o ingresso em um mestrado acadêmico. Entretanto, D1, embora faça distinção entre os objetivos de cada modalidade e tenha pretensão de seguir a docência, não opta pela modalidade acadêmica em razão da possibilidade de maior conciliação com o trabalho proporcionada pelo mestrado profissional, dada a natureza de horários mais flexibilizados ofertados pelo programa.

Como sustenta a Capes (2013), este tipo de ensino não se mostra como uma opção de mestrado com maior ou menor padrão de exigência em relação ao acadêmico. Todavia, D3 compara o mestrado profissional ao acadêmico quanto ao nível de rigidez e carga horária:

[...] é **um pouco mais leve**, né, que o acadêmico. Nunca fiz, mas assim, pelo que eu escutei falar, o acadêmico ele é um pouco mais puxado, exige um pouco mais.

[...] eu acho assim que talvez um dos motivos do mestrado profissional ser **visto como abaixo**, não sei se a carga horária, poderia ser um pouco maior, melhor explorada, porque aí ia ser mais oportunidade, mais aprendizado.

Assim, a entrevistada vê o CMP como menos

exigente que o CMA em termos de conteúdo e quantidade de atividades, não por experiência própria, mas pela visão de terceiros, pelas lentes do senso comum, e aponta a menor carga horária destes cursos (percepção da entrevistada) como possível fator de inferioridade, revelando que este ainda é um desafio a ser superado na afirmação dos mestrados profissionais brasileiros. Além destes, a estrutura curricular semelhante é um ponto destacado pelos discentes:

O que eu vejo hoje em dia, os profissionais não estão se diferenciando muito do mestrado acadêmico. Muitas vezes eu já vi programas que mudava apenas uma ou duas disciplinas, a Prática de Metodologia do Ensino Superior e alguma outra. **Mas no geral eles mantêm a mesma grade.** (D6)

E eu acredito que deveria, de repente, verificar se existia **mais disciplinas ligadas à administração**, assim, por ser um mestrado profissional, porque é uma coisa que eu senti falta mesmo. O nosso mestrado não se falou de **gspública**, falou experiência trocadas entre os alunos, mas não se falou assim no conteúdo em si (D2)

[...] muitas disciplinas soltas e **pouca interligação** entre si, que na verdade não especializam em nada (D4).

Para D6, tendo contato com a realidade das duas modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, a grade curricular do CMP é quase integralmente a mesma do CMA, diferenciando-se uma ou duas disciplinas. Já D2 e D4 veem as disciplinas do programa como um aspecto a ser mais profissionalizado, não apenas por fazer aflorar o compartilhamento de experiências, mas também em seu conteúdo programático e de maneira holística.

Na dimensão de contribuições da realização deste tipo de mestrado para a carreira profissional do discente faz-se novamente presente a influência do aspecto salarial:

[...] foi até perguntado no primeiro dia de aula ‘por que vocês estão fazendo esse mestrado?’ E aí a maioria dos servidores da universidade foi quase unânime em dizer que também a **gente tá buscando por conta do incentivo à qualificação**. (D3)

[...] assim, eu tô tentando terminar e **dar entrada na minha gratificação logo**. (D4)

[...] em termos de **salário** houve um acréscimo, uma melhoria, somente em termos de salário. (E4)

Isto significa que além de ser um motivo para a realização do CMP, o aumento de salário também se mostra como uma das contribuições do curso para a carreira de D3 e D4, sendo revelado por D3 que seus colegas de turma também dão ênfase a este aspecto como contribuição almejada. E4 afirma que a contribuição do mestrado para sua carreira foi unicamente o aumento salarial, um dos principais motivos que o levou à realização do mestrado profissional. A titulação de mestre e os benefícios advindos do título no mercado de trabalho também é vista como uma contribuição para D5 e D7.

D4 ressalta a contribuição do CMP como uma atualização profissional. Para D3, D6 e D8 a contribuição para sua carreira envolve a prática profissional, no sentido de melhoria da forma como é realizado o trabalho a partir do processo de reflexão baseada no aporte de teorias: “[...] eu vejo assim que em termos do fazer na prática é isso, você fazer a prática aliado à teoria, depois de conhecer a teoria você tende a fazer, **buscar fazer de uma forma melhor**, buscar fazer de uma forma mais certa” (D3).

Embora destaque a melhoria da prática profissional como objetivo de um CMP, E1 declara que a maior

contribuição foi atender seu objetivo inicial, que era de tornar-se habilitado para o exercício docente.

[...] por mais que o mestrado seja profissional, o objetivo seja **para aperfeiçoar** a minha **profissão**, mas que o meu objetivo era chegar à profissão que eu quero exercer, que é professor [...]. O mestrado profissional teve um grande papel na realização da concretização de um sonho profissional meu, de **me tornar professor**. (E1)

Também em consonância com seu objetivo inicial, de ampliação do entendimento da Gestão Pública, E3 aponta como contribuição o alcance desse objetivo, contribuindo para sua prática docente.

Isso me fez bem, porque eu aprendi temáticas ou temas ou questões relacionadas à Gestão Pública que eu não conhecia, que eu passei a **compreender melhor**, que eu deixei, por exemplo, de ser crítico pra compreender que se faz necessário algumas práxis [...] eu tinha pouca **visão** a esse respeito e me foi **ampliada**, então foi muito bom. (E3)

Dessa forma, apesar da importância dada pelos discentes ao incentivo salarial como motivador da realização de um mestrado profissional, dada a condição de servidores públicos, existe a percepção de que este traz melhoria do desempenho na gestão e ainda pode abrir portas para inserção e melhoria da docência na área. Contudo, a estrutura curricular, próxima ao modelo acadêmico não é vista como facilitadora no processo de conexão entre teoria e prática, o que não é exclusividade do curso de mestrado pesquisado, conforme afirmam Quaresma e Machado (2014) ao admitirem que os objetivos desses cursos estão bem definidos, entretanto, é ainda necessária discussão da didática que possibilite o alcance desses objetivos.

### Teoria e prática: um olhar sobre as metodologias de ensino e aprendizagem

As metodologias utilizadas por educadores além de estarem de acordo com os objetivos de ensino devem considerar a forma de aprender dos alunos. Conforme Jarvis (2006, 2012), o aprendiz é aquele que melhor pode identificar a maneira que aprende. Para Silva (2020) o aluno deve ter a consciência de que o processo de aprendizagem pode envolver estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas que podem ser benéficas ao seu aprendizado, na medida em que estimulam a iniciativa e a participação de forma mais ativa em sala de aula.

Questionados sobre como percebem seu processo de aprendizagem, D1, D5, E1, E2 e E3 acreditam que aprendem a partir de leitura e/ou atividades relacionadas à temática lida. D2 aprende a partir de reflexão no local de trabalho e busca por similaridades ou diferenciações em seu cotidiano. Essa característica também é identificada em D8, além de aprender a partir da interação com colegas, sendo esta forma de aprendizagem a preferência de E4. D3 sente a necessidade de organização prévia de como ocorrerá seu estudo para o aprendizado. D6 tem preferência pelo estudo individual a partir de iniciativa própria. Nota-se que existem diferentes maneiras de apreensão e transformação do conhecimento.

As principais metodologias de ensino adotadas no programa são identificadas pelos discentes como leituras de artigos, debates e apresentação de seminários. Segundo D2

e E4 existem tentativas pontuais de professores na distinção entre CMP e CMA quanto à metodologia, mas sendo predominante o viés acadêmico, dando mais ênfase à parte teórica, em detrimento da prática, contudo, esta carência foi compensada com o compartilhamento de experiências profissionais entre os discentes. Na visão de D5 e E3, não há diferenças entre um CMA e o CMP realizado, sendo o motivo indicado por E3 e E4 a formação acadêmica do corpo docente, que não os prepara para ensino diferenciado que requer um curso de cunho profissional e aplicado.

Alguns tentaram passar uma metodologia mais profissional, mas a gente percebeu que a maioria ainda **estava muito ligado ao acadêmico**. (D2)

[...] o que a gente **vê muito é a teoria** sendo estudada, mas essas situações [práticas] são às vezes **deixadas de lado** [...] Do corpo docente nós tivemos profissionais que atuaram assim na gestão mesmo e outros que não muito, que são **acadêmicos por excelência**, então a gente teve alguma **dificuldade** dentro do **corpo docente** de encontrar essa **parte de know-how**, de experiências, mas foi meio que **suprido pelos colegas mestrandos**. (E4)

[...] eu nem vejo diferenciação, porque os **professores** eles vêm de outras pós-graduações em **nível acadêmico**, então em termos práticos, tirando o fato de nós recebermos recomendação de fazermos um trabalho mais prático/aplicado, com recomendações, menos teórico, mas é **essencialmente a mesma coisa** [...] em termos de aula, em termos de trabalho, em termos de estruturação do trabalho não vejo diferença alguma. (E3)

Apesar da flexibilização de horário ser apontada como algo positivo na opção pelo programa e um avanço na educação pelos discentes, também não são percebidas diferenças quanto à metodologia de ensino a partir da proposta de aulas presenciais quinzenais e uso de plataforma virtual.

[...] as atividades que podem ser feitas à distância, é... os professores eles utilizaram pouco e **muitos preferem ainda utilizar o ensino tradicional**, aquele ensino presencial. Então essa é uma das deficiências que eu vejo no mestrado profissional em virtude de ser semipresencial. (D1)

[...] as ferramentas à distância elas **não eram muito utilizadas**, até porque elas ainda não existiam, estavam em etapa de construção, então ficou a desejar nessa parte de usar as ferramentas digitais. (E1)

[...] os professores **não sabem fazer uso dessas tecnologias**, e eu estou falando tanto em aspectos operacionais, ou seja, logar, criar o ambiente, disponibilizar o material, criar formas de avaliação, mas também no que diz respeito a parte pedagógica sabe, a parte de práticas, de metodologias de ensino à distância, utilizando o suporte desses ambientes. Então esse é um ponto muito negativo, propõem-se a fazer um curso semipresencial, mas os professores não sabem utilizar as ferramentas, **nem são capacitados pra isso**. (E3)

Dessa forma, embora alguns discentes demonstrem interesse e até mesmo preferência por aprendizagem utilizando recursos virtuais, tendência advinda das mudanças socioculturais causadas pelos avanços tecnológicos e informacionais e mesmo pelo próprio curso incerto e acelerado do seu dia a dia, percebe-se a pouca ou ineficiente utilização dos recursos virtuais para a aprendizagem, dada a falta de aptidão de docentes tanto em relação ao domínio das ferramentas do sistema quanto de estratégias pedagógicas que facilitem o processo de



aprendizagem a partir de ambientes virtuais.

O viés acadêmico é também revelado no material didático utilizado, em que D1, D2, D4 e E1 percebem uma aproximação à modalidade acadêmica, sendo pouco explorado conteúdo voltado para a prática profissional contextualizada, fato visto pelos entrevistados como uma deficiência do programa. D2 e D4 afirmam que a forma como o conteúdo é abordado, com ênfase no teórico, compromete a associação entre teoria e prática por parte do aluno:

[...] os professores voltam muito o conteúdo pra artigos acadêmicos, trabalhos acadêmicos. Então fica difícil a gente interligar o que foi passado em sala pra um trabalho mais prático. (D4)

[...] senti falta desse tipo de atividade prática profissional, entendeu, algo que realmente, que não fique só nos livros, né, que não fique só na teoria. Eu senti falta de algo mais prático. (D2)

É notória a relevância dos saberes teóricos como aporte aos diferentes aspectos da gestão, desde o operacional ao estratégico. Contudo, de acordo com Mintzberg (2010, p. 23): “[...] a gestão não é uma ciência nem uma profissão: é uma prática aprendida principalmente com a experiência e enraizada no contexto”. Dessa forma, apoiar-se essencial e unicamente em teoria não contempla a realidade complexa do trabalho de gerentes e contribui para a atenuação da lacuna entre teoria e prática no ensino em Administração. Mediante tais colocações, como bem apontado por Quaresma e Machado (2014), faz-se necessária discussão quanto à didática empregada, de maneira a repensá-la tendo como centro a articulação entre teoria e prática.

Os mestrados profissionais propõem-se à formação de trabalhadores que se utilizem do método científico para aumento de competitividade e produtividade das organizações (Portaria n. 17, 2009). Há um consenso entre D3, D4, D5, E1 e E4 quanto à relevância do saber teórico como suporte e subsídio para aperfeiçoamento da prática profissional, apesar da relevância dos saberes metodológicos permanecer difusa para D3 e D4:

[...] na questão de que mesmo sendo um mestrado numa área diversa da minha formação, mas aquela teoria lá que a gente está absorvendo, tá aprendendo, cada aula, cada encontro, ela vai poder ser utilizada na prática da gente, né, no nosso trabalho enquanto os servidores da universidade. E a questão metodológica, você poder é... aliar à sua prática e melhorar com mais embasamento, né. (D3)

[...] essa questão das disciplinas teóricas, elas são importantes porque a gente tem embasamento muitas vezes pra desenvolver o nosso trabalho, no nosso dia de trabalho”. “E a metodologia [...] deu pra aprender bem mais que a graduação e a especialização. (D4)

Percebe-se então que o saber teórico é visto como importante para o aspecto prático, no sentido de melhoria de práticas gerenciais e processos no ambiente de trabalho, porém relevância do saber metodológico não é vista com clareza por parte dos entrevistados. A possibilidade de união entre os dois saberes é entendida como ligada à pesquisa formal, não ao dia a dia profissional, embora almeje-se que os egressos utilizem também o aprimoramento metodológico como subsídio da prática cotidiana (Bittencourt, 2016; Fischer, 2003; Quaresma & Machado, 2014).

De acordo com Quaresma e Machado (2014, p. 464), “espera-se que os mestrados profissionais, na sua organização curricular e nas suas estratégias pedagógicas, guardem estreita relação com o mundo do trabalho, articulando ciência e tecnologia, pesquisa de alta qualidade e intervenção prática contextualizada”. Parte dos entrevistados vê a proximidade entre teoria e prática como relacionada à aplicabilidade direta em seu trabalho, dessa forma os discursos dos discentes contrapõem-se em função de sua percepção do próprio trabalho, indo desde a pouca proximidade/aplicabilidade à grande proximidade entre a teoria exposta no programa e a prática profissional.

É assim, a gente vê, o que a gente vê na sala de aula geralmente repercute no dia a dia de trabalho mesmo. A gente vivencia realmente. (D2)

[...] a gente tá vendo em disciplinas situações muito próximas à realidade do dia a dia. Eu me identifiquei durante as aulas com muitos conteúdos que eu já, situações pelas quais eu já havia passado direta ou indiretamente [...] eu vi correlação. (D6)

[...] a teoria ela diverge muito da prática [...] Mas teve sim, assim, muita coisa que a gente viu em teoria que eu creio assim que a gente deve buscar aplicar na prática” [...] Em alguns momentos foge um pouco, tá entendendo. Assim, deveria ser totalmente aplicável, mas em alguns momentos foge um pouco. (D3)

Há um descolamento entre o que se vê na sala de aula e o que se vive na prática [...] E às vezes a gente vê que sim, mas muitas vezes a gente vê que a experiência do dia a dia parece demonstrar o contrário do que está exposto na teoria. (D5)

Eu vejo de uma maneira limitada, mas muito mais pela minha atuação, pelo setor em que eu trabalho. Eu trabalho, o meu objeto de trabalho, de atuação é muito mais a educação do que a administração pública. (E4).

D3 e D5 apontam a característica de divergência entre o que é exposto na teoria e o que de fato é praticado no cotidiano da gestão. É comum a percepção de gestores das contradições entre o prático e o teórico. De modo ideal, estas duas dimensões deveriam reforçar-se mutuamente, muito embora Mintzberg (2010, p. 32) argumente que as fortes contradições “exigem que os gerentes vivam um mito”.

Entendemos que existe o desalinhamento entre o que é exposto em sala de aula e o que é vivido na gestão, contudo este é vivenciado em maior ou menor intensidade a depender do conteúdo do trabalho de cada discente e das práticas perpetuadas na organização em que atua. Tal fenômeno é exteriorizado pelos entrevistados como aplicabilidade ou não em seu próprio contexto pela sua capacidade de observância e o forte direcionamento para a ação de gestores.

D1 e D7 trazem a contribuição dos saberes teóricos e metodológicos para a dimensão da pesquisa a ser realizada como requisito para conclusão do curso. D7 faz, ainda, uma conexão entre a pesquisa para a conclusão do curso e sua aplicabilidade no trabalho. D6 e D8, ligam o momento de realização do trabalho de conclusão à articulação entre teoria e prática, na visão da aplicabilidade, momento este em que o discente deve dispor de teorias para elaboração de um projeto aplicável ao seu ambiente de trabalho. Sobre tal articulação, E3 afirma ter observado a dificuldade de colegas de turma em realizá-la para a elaboração do TCF.

Por isso que o trabalho [de conclusão], ele tem que ser de uma forma muito prática, o diagnóstico, pra que se

tenha essa profissionalização realmente no mestrado. Então é o momento da gente **testar e dizer 'a gente vai conseguir unir a teoria à prática'**. (D8)  
Os colegas sim [sentiam dificuldade na articulação teoria e prática] (...) observei muitos colegas e que **não foi fácil** pra eles tentar **aplicar teoria em um trabalho prático** de intervenção. (E3)

Considerando o papel ao qual se propõem os CMP, Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004) e Bittencourt (2016) ressaltam como desafios a associação de preparação profissional para um mercado cada vez mais exigente, a qualidade requerida na academia e sua articulação às experiências e expectativas dos discentes a partir de práticas pedagógicas já enraizadas pelos docentes, voltadas, antes de tudo, para formação de professores e pesquisadores.

Sobre as possíveis dificuldades de ligação entre teoria e prática no contexto do mestrado profissional, D1, D6, D7 e E3 negam sua existência. Apesar de acreditar não ter dificuldade, E2 restringe a ligação entre teoria e prática apenas às questões que requerem menos abstração. Segundo E4 a dificuldade existe e está relacionada à capacidade de reflexão do indivíduo, enquanto discente de uma pós-graduação *stricto sensu*, para estabelecer as conexões entre teoria e prática, de outra forma elas permanecem inexistentes.

Não tive dificuldade em associar aquilo que era possível né. Quando puxa muito aquelas **questões mais filosóficas**, mais metodológicas, fica **um pouco mais difícil** de associar diretamente à realidade. (E2)  
[...] no mestrado a gente já é chamado a um **grau de reflexão maior**, um nível crítico, a gente já tem que estar um pouco mais aguçado, mas na especialização tinha esse mesmo problema do mestrado, tinha muita teoria e **não existia uma inter-relação** da teoria com a prática profissional. (E4)

Os demais entrevistados apontam outras questões relacionadas a dificuldades, não relativas ao momento ou a forma de identificar a conexão, mas a aspectos como a divergência entre a teoria e a prática do dia a dia, a metodologia de ensino e principalmente resistência ou não a aplicação do que é aprendido no curso na organização em que trabalham, sendo este último citado por uma parte representativa dos entrevistados.

Eu percebo sim, certas dificuldades em fazer um elo de ligação entre teoria e prática, **principalmente porque há resistência na Instituição** onde eu trabalho, há muita resistência **em se promover algumas mudanças**, fruto do conhecimento adquirido com a teoria no mestrado profissional. (D1)  
[...] eu percebo que eu vou conseguir sim fazer esse plano e tentar sim da forma que possa ser aplicado, **até porque eu percebo abertura da Direção do Centro pra que isso aconteça**. Então eu não tenho muita dificuldade em perceber que é possível sim aplicar. (D8)

A abertura da instituição na qual atua o discente é um fator de grande complexidade e que se mostra com impacto direto na concepção destes de associação entre teoria e prática e em sua motivação para o aprendizado, perpassando também a dimensão da expectativa quanto aos resultados da realização do curso.

A divergência entre o que é aprendido na educação formal superior e as demandas oriundas da dinâmica global

e aspirações dos discentes é assim um desafio a ser superado. Bittencourt (2016) enfatiza que tal divergência é acentuada na pós-graduação, uma vez que há um afastamento do que é ensinado em sala de aula e produção científica e o contexto concreto em que se encontram os gestores nas organizações brasileiras. Nesse cenário, o mestrado profissional, a partir de sua concepção, pode atuar como um instrumento significativo de aproximação entre as reais necessidades profissionais e o aporte científico, ou seja, articulando teoria e prática. Contudo, para atingir este fim, os CMP não devem apenas reproduzir as práticas pedagógicas da modalidade acadêmica ou de cursos *lato sensu*. O autor sugere ainda para os Mestrados Profissionais em Administração um modelo pedagógico que tenha não o professor, mas o aluno como centro, em um processo de aprendizagem ativa que fomente sua reflexão e incorporação de novos conhecimentos para a vida.

Dentre as metodologias ativas de ensino, a aprendizagem experiencial pode contribuir consideravelmente para a educação de adultos ao promover o envolvimento, a valorização e compartilhamento de vivências (Beard & Wilson, 2006; Kolb, 1984).

### Experiências: compartilhando vivências, construindo aprendizagem

Os mestrados profissionais trazem em si uma proposta orientada à aplicação (Portaria n. 17, 2009), agregando não apenas conhecimento científico ao discente, mas também desenvolvendo o saber fazer que se espera de uma educação de cunho profissional. Nesse sentido, ao avaliar as experiências vivenciadas no CMP, emerge no discurso dos discentes, mais uma vez, a questão da aplicabilidade do que é visto no curso em seu cotidiano de trabalho, indicando a grande relevância deste aspecto.

Há disciplinas que são de aplicação prática visto ser um mestrado profissional, e há disciplinas que apenas elas estão compondo a grade curricular, **sem tanta relevância quanto as outras**. (D1)  
Assim, em algumas disciplinas dá pra gente relacionar [...]. Agora, a maioria [...] sinceramente eu **não vi nenhuma aplicabilidade no meu trabalho**, porque eu trabalho na área de licitações. (D4)  
[...] o que eu aprendi lá eu já, **muita coisa já estou empregando aqui no meu dia a dia**. (D6)

Em termos gerais, D1, D4 e D7 percebem a aplicabilidade de parte das disciplinas, sendo as não aplicáveis vistas como desinteressantes e irrelevantes, uma vez que não aparentam se direcionar para os desafios do mundo real, os quais teriam maior relevância na visão de adultos sobre sua aprendizagem, sendo esta associada ao contexto em que se insere o aprendiz (Jarvis, 2006). Para D4, estas disciplinas não tiveram influência positiva em seu aprendizado, corroborando com os fundamentos da aprendizagem de adultos, em que estes tendem a aprender de forma mais significativa quando percebendo aplicabilidade do que é aprendido em sua vida cotidiana, entendida aqui como a profissional. Já D6, demonstrando durante todo seu discurso estar satisfeito quanto a este aspecto, revela que não apenas percebe a aplicabilidade como já vem aplicando o que foi aprendido durante o mestrado profissional, fato que o faz ver as experiências no curso como muito positivas e próximas da vida no trabalho.

Diferentemente, D5, E1 e E2 acreditam que o

mestrado profissional não tem o papel de ser total ou imediatamente aplicável no dia a dia de trabalho dos entrevistados, mas de proporcionar a compreensão do contexto e formação de conceitos, que contribuirão para a prática em uma perspectiva mais ampla.

[...] não de uma forma imediata [...] O que a gente estuda lá não precisa ser exatamente como um manual do que você vai fazer no dia a dia, mas te enriquece, te ajuda a construir um pensamento mais profundo, a entender o contexto em que você está inserido. (D5)  
[...] não que em uma ou outra disciplina não tenha ajudado no meu trabalho, ajudou [...] mas o contexto macro foi o que mais me marcou. Bom, assim, nem tudo dá pra relacionar, né, porque nem tudo você tá vivendo no seu contexto de trabalho, mas algumas coisas tem como você relacionar [...] o conhecimento que eu ia vendo mestrado, não todo, mas pelo menos alguma coisa eu ia aplicando no meu trabalho. (E1)  
Na prática em si influencia sim, porque você mudou a sua forma de ver o mundo, você muda de certa forma sua prática, né. Tem uma influência sim na prática, mas não diretamente [...] Formava conceitos, né. Conceitos terminam sim afetando a prática, mas não diretamente. (E2)

Este é um pensamento interessante, dada a pretensão de proximidade com o trabalho e intervenção prática contextualizada desse tipo de curso (Quaresma & Machado, 2014). Para esses entrevistados, as experiências no CMP também são vistas como positivas, não pela proximidade com a prática diária ou aplicabilidade imediata, mas no plano mais conceitual. Sobre a aplicabilidade imediata, também D8 não julga este como o papel do mestrado profissional:

[...] ficava aquela ânsia, que a gente achava que o que tava sendo dito ali era algo que a gente já ia aplicar no outro dia no trabalho, né. [...] Quando você pensa no mestrado profissional, você acha que vai chegar lá e vai encontrar a fórmula mágica pra tudo que você tem no seu trabalho que você vai conseguir resolver. Claro que não é bem assim [...] aos poucos a gente percebe que algumas coisas sim você consegue, aos poucos... (D8)

Surge então novamente a dimensão da expectativa do discente quanto ao curso e a efetivação de sua proposta, uma vez que cada aluno tem diferente história de vida e experiências acumuladas, bem como diferentes atividades e desafios em seu ambiente profissional. Diante disso, o conteúdo do trabalho de cada discente também é um aspecto a ser considerado na visão que este tem das experiências de aprendizagem.

D4 revela que, quando o conteúdo da aula era voltado para sua área profissional, as experiências trocadas com colegas traziam relevante contribuição para a aprendizagem daqueles que reconheciam semelhanças ou diferenças com seu próprio dia a dia de trabalho:

[...] a gente tinha problemas parecidos, tinha muita gente que trabalhava na área de licitações também, como no meu caso. E era bem interessante assim quando a gente tinha textos falando de compras públicas, a gente se identificava bastante com o que acontecia [...] então pra quem tem experiência na administração mesmo [conteúdo da aula] era bem mais proveitoso as aulas. (D4)

D8 também ressalta o conteúdo voltado para sua

área profissional: Às vezes iam pra área mais de algum ou de outro, então na minha área a gente teve discussões sim pra, inclusive a gente teve até um projeto que teve que fazer tentando resolver problema seletivo. Então eu acho que foi aprendizagem realmente significante. (D8)

Esses discursos corroboram com as teorias acerca da aprendizagem experiencial, que defendem que envolver o aluno em uma experiência significativa contribui para uma aprendizagem mais eficaz e permanente (Beard & Wilson, 2006; Kolb, 1984). Assim, a experiência voltada para resolução de um problema prático foi vista para D8 como mais significativa para sua aprendizagem.

Como colocam Nassif, Ghobril e Bido (2007, p. 18), numa sala de aula em que se busca integrar teoria e prática, as metodologias “devem contemplar o estímulo ao desenvolvimento de visão crítica da realidade”. Em um mestrado profissional na área de gestão, que busca um impacto positivo direto na vida profissional dos discentes e contribuição para organização e sociedade, as estratégias de ensino adotadas devem potencializar a ligação entre teoria e prática e a reflexão, em um processo de participação ativa do discente. Ratificando essa perspectiva, de maneira geral os discentes entendem que as experiências no CMP fomentam a reflexão no local de trabalho, no sentido de avaliação de práticas e identificação de oportunidades de melhoria: “[...] essa é a parte positiva, a reflexão que me faz sempre pensar em que podemos melhorar” (D2).

D8 também levanta a reflexão e a busca por oportunidades de melhoria como uma contribuição das experiências para a prática profissional, porém quando questionado acerca de sua influência no aprendizado: “[...] fazer com que você perceba oportunidades de melhoria em seu próprio ambiente de trabalho”. Já D6 percebe a contribuição dessas experiências no CMP na reflexão sobre o cotidiano de trabalho a partir de observação de práticas e associação com a teoria: “Não digo diariamente, mas depois do mestrado isso se tornou bastante frequente, principalmente logo após as aulas, né. ‘Eita, aquilo ali entra em tal canto’, aí eu sempre procurei uma correlação”.

Os egressos também acreditam que as experiências no CMP contribuíram para a reflexão, contudo, a reflexão não foi associada à prática cotidiana de trabalho na perspectiva de busca de melhorias, mas de percepção das relações entre teoria e prática e visão ampliada do contexto, como visto na fala:

Assim, a gente vivencia um dia a dia que por vezes a gente não consegue um momento de analisar as nossas práticas e as práticas dos colegas, dos gestores da instituição em que a gente trabalha e as políticas dessa gestão, e a gente começa a enxergar algumas falhas, os acertos, os motivos pelos quais as situações acontecem, as políticas são implantadas, a gente consegue visualizar muito bem depois. (E4)

Como argumenta Mintzberg (2010, p. 38), “as pressões do ambiente gerencial não encorajam o desenvolvimento de planejadores reflexivos”. Assim, as experiências vivenciadas no mestrado profissional podem incentivar os discentes à reflexão no e sobre o local de trabalho, com intenção de transformação de práticas, aprendendo a detectar oportunidades de melhoria que poderiam não ser percebidas anteriormente. Isso significa que para boa parte dos discentes a maior contribuição é aquela voltada para a prática profissional.



Ainda quanto às influências das experiências no aprendizado para os entrevistados, estas são vistas também como a ampliação do conhecimento e da visão de mundo que podem levar a mudanças no enfrentamento de situações e solução de problemas. Para Silva (2020) o ambiente de ensino é influenciado pela percepção dos sujeitos estando assim intimamente relacionada com o seu resultado de aprendizagem.

Eu tinha um **conhecimento superficial** que eu consegui **aprofundar mais**. (D2)

Eu acho que o meu próprio **conhecimento de mundo**, assim, ele ficou bem **mais amplo**. (D3)

[...] entender a **diversidade**, de **visão de mundo**, a **diversidade de problemas** que existem e como a máquina pública precisa ser tocada a despeito de tudo isso. (D5)

[...] influencia diretamente a forma como a gente aborda ou pode mudar a **forma de abordar** determinados contextos. (E2)

A aquisição de conhecimentos é um fator significativo para a aprendizagem em Administração e que auxilia no desenvolvimento de competências a serem aplicadas pelo gestor em sua prática profissional. Segundo Mintzberg (2010), boa parte do conhecimento em gestão tem caráter tácito, que não é facilmente transferível e, dessa forma, é originado de experiências vivenciadas no dia a dia, de situações envolvidas em um contexto.

Esse tipo de conhecimento se contrapõe ao adquirido de maneira tradicional pelas vias formais de ensino. Ao proporcionar um ambiente de contato entre profissionais e a troca de experiências alicerçada por teorias, os mestrados profissionais têm a oportunidade de conciliação entre os dois tipos de conhecimento, gerando uma aprendizagem mais rica e profunda. A visão de mundo, entendida como a compreensão de diferentes vivências e sob diferentes focos de análise, também podem contribuir para uma aprendizagem mais profunda ao levar o indivíduo a questionar modelos, crenças, ideias e práticas.

Percebe-se a influência do ambiente de aprendizado na formação de mestres profissionais uma vez que, como salienta Silva (2016), é composto também pelas interações entre os sujeitos, que compartilham visões a partir da troca de experiências.

[...] você tá numa sala com outras cabeças pensando junto com você, o professor, os colegas **com formação diversa**. Então é muito, para mim, eu vejo assim, é **muito mais enriquecedor** quando você tem o outro para compartilhar, para questionar, debater. Às vezes você tem um ponto de vista e aí você tá certo daquilo, mas vem outra pessoa, te mostra de uma forma diferente, **com outro olhar**. Eu acho que às vezes muda, **você aprende mais**, você aprende de outra forma. [...] junto com os colegas é **mais duradouro** [o aprendizado]. (D3)

[...] a partir do momento que você tem que parar, tem que ler, tem que ouvir, você tem que apresentar o seminário, elas contribuem para a sua formação, **elas contribuem para o seu aprendizado individual e coletivo**, você aprende também com os colegas, entende. (E3)

[...] a turma avaliou [a troca de experiências] como o **ponto alto** desse mestrado. (E4)

E3 chama atenção para a relevância do que é vivenciado no mestrado profissional tanto em termos de estudo individual quanto para o aprendizado compartilhado

com os pares que, de acordo com E4 foi visto como extremamente positivo pelos discentes de sua turma. Para D1, D2, D3 e D8 a troca de experiências com colegas em sala de aula proporciona a visão a partir de diferentes perspectivas, ampliando sua forma de entendimento dos fenômenos estudados, tanto pela formação diferenciada dos discentes que compõem a turma quanto por atuarem em diferentes instituições públicas ou diferentes sedes da mesma instituição. Para D3 essa forma de aprendizagem construída coletivamente tem caráter mais perdurável, confirmando novamente os preceitos da abordagem experiencial até aqui visualizados. De acordo com Beard (2010), essas diferenças quando reconhecidas e positivamente trabalhadas possibilitam uma forma de ensino e aprendizagem mais equilibrada e inclusiva. Além de diferentes olhares sobre a realidade profissional, fato expressado por D1, D2, D3, D8, E1, E2 e E4, a troca de experiências no mestrado profissional, segundo os discentes, auxilia no entendimento de teorias.

[...] quando a gente tava lá **debatendo as teorias** [...] sempre tinha **exemplos do cotidiano**, né, fosse coisas boas, de uma coisa que deu certo, uma coisa que não deu certo. Essas experiências, esses exemplos do cotidiano, eles, eles **levam a gente a aprender** [...] (D3)

É, a vivência **não tem coisa melhor**, entendeu. **Você aprende mais com a vivência do outro do que até mesmo com o conteúdo**, entendeu. As experiências vêm só a somar [...] (D7)

[...] e o pessoal saía tentando contextualizar [a teoria] com a sua própria experiência e a gente terminava **também associando a nossa experiência e aprendendo**. (E2)

[...] eu me arriscaria a dizer que a aprendizagem coletiva, em ambiente online, utilizando as **redes sociais**, é muito importante, talvez até mais do que se vê em sala de aula. Os professores às vezes não percebem isso, não sabem isso, mas **os alunos aprendem muito uns com os outros** [...] quando é uma turma boa, interessada, envolvida, ela também proporcionada aprendizagem uns aos outros, nós aprendemos com os nossos pares, com os nossos colegas. (E3)

Para D2, D3, D7, E2 e E3 o compartilhamento de experiências, dado sob a forma de exemplos vivenciados no ambiente profissional do discente relacionadas às teorias trabalhadas e conseqüente discussão em torno delas contribuem para o aprendizado dessas teorias, bem como suas interações fora de sala de aula, possibilitadas por meio de redes sociais. D7 ressalta a significativa contribuição que as experiências têm no aprendizado de teorias ao afirmar que seu aprendizado, quando baseado na troca de experiências, é maior que o gerado unicamente a partir de exposição da teoria, sendo mais que um simples complemento.

Esta afirmação se mostra válida, uma vez que para Beard e Wilson (2006, p. 9) “a aprendizagem experiencial é, em essência, o processo de apoio 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”. Conforme Kervinen, Roth, Juuti, et al.(2020) quando os alunos interagem e fazem conexões espontâneas, estes necessitam tanto da orientação educacional quanto da estrutura para que essas conexões realmente contribuam e façam sentido para a aprendizagem conceitual

No âmbito da prática profissional, os entrevistados



trazem a importância do compartilhamento de experiências para o aprendizado pelo seu caráter prático, dando ênfase à aplicabilidade por meio de resolução de problemas reais:

[...] **viaja com a gente de volta**, então, tipo, era muito bom mesmo, é o momento da gente falar sobre o nosso local de trabalho e **procurar meios de tentar melhorar**. Eu acho bem válido. (D2)

[...] cada um ia dizer como era no seu ambiente, e aí a gente conseguia construir até que formas a gente podia **dar uma solução** praquelas questões. (D8)

E4 ressalta que a troca de experiências lhe proporcionou um amadurecimento pessoal e profissional, desenvolvendo competências de aprendizagem e relacionamento interpessoal: [...] a gente vai **amadurecendo** e tendo recursos pra discutir de outros assuntos, né [...] a gente tem subsídio pra **buscar novos conhecimentos** e também dentro da nossa atuação a gente conseguiu **argumentar**, conseguir **construir uma relação** profissional interessante com a nossa **equipe** (E4).

Em termos gerais, as experiências são então vistas pelos discentes como extremamente positivas no CMP, em especial aquelas compartilhadas pelos colegas de turma, que trazem um olhar diferenciado sobre fenômenos novos ou semelhantes aos enfrentados por estes no dia a dia complexo da gestão, bem como fomentam a reflexão, a compreensão de conceitos e a articulação entre teoria e prática, culminando em uma aprendizagem mais significativa e inclusiva e melhorias da prática profissional.

## Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar como a aprendizagem experiencial pode contribuir na formação de mestres profissionais em Administração a partir da percepção de alunos e egressos de um CMP localizado no Sertão Paraibano. De modo geral, a análise dos resultados apresenta que a maior parte dos entrevistados entende que a principal contribuição da realização de um CMP é a contribuição que este pode dar a sua carreira. Eles reconhecem o curso de mestrado como uma fonte de saberes teóricos capaz de estimular a reflexão no contexto de trabalho, o que para os respondentes possibilita uma maior articulação entre teoria e prática.

Apesar de apontados diversos fatores de influência na decisão dos respondentes quanto à escolha pelo mestrado profissional, que vão desde objetivos pessoais à melhoria da prática no local de trabalho, o principal motivo da entrada no curso é a oportunidade do local de oferta do curso, não existindo outros cursos na região e a possibilidade de aumento salarial após a conclusão, tendo em vista que os respondentes são servidores públicos e que os planos de carreira pressupõem este acréscimo salarial por qualificação.

Embora seja clara a distinção entre os mestrados profissional e acadêmico tanto na literatura quanto para os entrevistados, há ainda desafios a serem superados na estrutura dos programas para que tanto seus objetivos quanto os resultados esperados sejam considerados pelos potenciais discentes no momento da escolha entre o perfil de curso profissional e acadêmico, tendo em vista que alguns respondentes apontaram que tem interesse em seguir carreira acadêmica.

A estrutura curricular é, em tese, um ponto significativo de distinção entre CMP e CMA, pois é com base

em uma estrutura que privilegie aspectos relacionados ao contexto profissional e ligação entre teoria e prática que esta modalidade de ensino tem buscado fundamentação de sua identidade e consolidação dentro das instituições de ensino. Logo, mesmo com diversas discussões teóricas acerca dos CMP quanto aos objetivos, destino dos egressos, rigor teórico e metodológico, contribuições práticas, expectativas e aparente inevitável comparação com os cursos de mestrado acadêmico (CMA) há ainda um grande espaço para debate sobre estes elementos quando vistos sob a perspectiva do usuário final desses programas.

Os resultados ainda apontaram que a metodologia utilizada no programa investigado se assemelha à utilizada no CMA, tanto em termos de material didático, voltado para artigos teóricos, quanto às estratégias de ensino, fazendo uso intensivo de seminários. Contudo, o debate é visto como algo positivo pelos discentes e egressos por proporcionar a troca de experiências e a aproximação entre teoria e prática, bem como o compartilhamento de visões diversificadas que possibilita diferentes prismas de análise de fenômenos cotidianos de trabalho. Os entrevistados associam articulação entre teoria e prática à aplicação prática das teorias no ambiente de trabalho. Por se tratar do setor público, os discentes encontram resistências por parte de suas instituições de trabalho quanto à aplicação do conteúdo visto no CMP, comprometendo sua percepção de aprendizado.

Apesar de realizadas inicialmente entrevistas com discentes e em seguida com egressos, as percepções dos dois grupos quanto aos aspectos abordados se mostra bastante semelhante, indicando que não há diferenças significativas quanto à visão geral dos fatores relacionados à aprendizagem durante e após a conclusão do curso.

Um fato interessante que surge da coleta de dados e também permeia a percepção de aprendizagem é a dimensão da expectativa do discente quanto aos resultados de um mestrado em Administração de caráter profissional, no qual este entende como sendo a porta para a solução dos problemas organizacionais, muito embora existam diversos condicionantes para a aplicabilidade do que é visto nos cursos na prática contextualizada de trabalho, dentre eles a própria aprendizagem, o conteúdo profissional e a abertura da instituição de trabalho.

Quanto à visão dos sujeitos relacionada às experiências dentro do mestrado profissional, estas se mostram positivas na aprendizagem, sendo relacionadas à reflexão que leva ao aperfeiçoamento profissional e melhoria de práticas, bem como o entendimento de conceitos e a associação entre teoria e prática. A troca de experiências com colegas profissionais, de modo unânime, é vista como influenciadora do aprendizado, proporcionando uma visão diferenciada e multidisciplinar acerca de questões pertinentes à gestão, dando caráter prático às discussões e facilitando a articulação entre as teorias e o dia a dia de trabalho dos discentes, tornando a aprendizagem mais significativa e levando à melhoria da prática profissional.

Conclui-se assim que, expondo a visão de discentes e egressos sobre seu processo de aprendizagem, faz-se uma contribuição teórica e prática aos mestrados profissionais como espaços de inovação pedagógica, ao convidar professores e coordenadores de programas a refletir sobre seus programas à luz da abordagem experiencial. Concebe-se como limitações do estudo o número de sujeitos e de programas contemplados na pesquisa, não abrangendo

outras visões além da voltada para a Gestão Pública. Sugerem-se então estudos sobre a temática em outros tipos de programa e outras instituições de ensino, bem como trazendo a perspectiva de outros sujeitos, como coordenadores de mestrados profissionais em Administração.

## Referências

- Andrade, C., D'ávila, C., & Oliveira, F. (2004). Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(2), 81-96.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Beard, C. (2010). *The experiential learning toolkit: Blending practice with concepts*. Londres, Inglaterra: Kogan Page.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning: A handbook of best practice for educators and trainers* (2nd. ed.). Londres, Inglaterra: Kogan Page.
- Bento, D. (2016). *Pedagogia empresarial: qualidade, aprendizagem e o capital intelectual das empresas*. São Paulo, Brasil: Cengage Learning.
- Bittencourt, J. P. (2016). *Arquiteturas pedagógicas inovadoras nos mestrados profissionais em Administração* (Tese de doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2013). Documento de Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo: Avaliação Trienal 2013. Brasília, DF: Capes/MEC. Recuperado de [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Administra%C3%A7%C3%A3o\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o16out.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Administra%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o16out.pdf).
- Cirani, C. B. S., Campanário, M. A., & SILVA, H. H. M. (2015). A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*, 20(1), 163-187.
- Closs, L., & Antonello, C. S. (2014). Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. *Revista de Ciências da Administração*, 16(39), 146-163.
- Cunha, M. I. (2011). Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. *Avaliação*, 16(3), 559-572.
- Fischer, T. (2003). Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 119-123.
- Fischer, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(4), 24-29.
- Fischer, T., & Waiandt, C. (2012). A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 9(26), 87-110.
- Hornyak, M., Green, S. G., & Heppard, K. A. (2007). Implementing experiential learning. In M. Reynolds & R. Vince. (Eds.), *The handbook of experiential learning and management education* (pp. 137-152). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning Society* (v. 1). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). Learning from everyday life. *Human & Social Studies Research and Practice*, 1(1), 1-20.
- Kisfalvi, V., & Oliver, D. (2015). Creating and maintaining a safe space in experiential learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713-740.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kruta-Bispo, A. C. A. (2015). *Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área de Administração* (Tese de doutorado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Wright, N., Miller, E., Dawes, L. et al. Além de 'giz e conversa': perspectivas de educadores sobre programas de imersão em design para escolas rurais e regionais. *Int J Technol Des Educ*, 30, 35-65 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9487-7>
- Leite, M. T. S. (2009, setembro). Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Aprendizagem Experiencial: Um Estudo entre os Gerentes de Agências de Banco do Brasil no Estado do Ceará. *Anais do Encontro da ANPAD*, São Paulo, SP, Brasil, 33.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to Qualitative Research. In S. B. Merriam & R. S. Grenier, *Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis* (pp. 3-17). São Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. (3rd ed.). São Francisco: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Meyer, P. (2012). Embodied learning at work: making the mind-set shift from work place to playspace. In R. L. Lawrence (Ed.), *Bodies of knowledge: Embodied learning in adult education* (pp. 25-32), São Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: core conceptions of transformation theory. In J. Mezirow et al. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33), São Francisco: Jossey-Bass, 2000

- Mintzberg, H. (2010). *Managing: desvendando o dia a dia da gestão*. Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Nassif, V. M. J., Ghobril, A. N., & Bido, D. S. (2007). É possível integrar teoria à prática no contexto de sala de aula? Uma resposta através do método seminário revisado através da pesquisa-ação em um curso de administração. *Revistas de Ciência da Administração*, 9(18), 11-34.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snap, D. (2014). The Foundations of Qualitative Research. In J. Ritchie, J., K. Lewis, C. M. Nichols, C., & R. Ormston (Eds.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd. ed.) (pp. 1-25), Londres, Inglaterra: Sage.
- Paixão, R. B., & Hastenreiter Filho, H. N. (2014). Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um Mestrado Profissional em Administração? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(4), 831-831.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168.
- Brasil. Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009 (2009). Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Recuperado de <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dpp/legislacao/Portaria%20Normativa%20MEC%2017%20-%20mestrado%20profissional.pdf>. Acesso em 05 dez. 2020. Brasil. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998 (1998). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Recuperado de [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf). Acesso em 05 dez. 2020.
- Quaresma, A. G., & Machado, L. R. S. (2014). Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(24), 461-481.
- Ramsey, V. J., & Fitzgibbons, D. E. (2005). Being in the classroom. *Journal of Management Education*, 29(2), 333-356.
- Ruas, R., & Comini, G. M. (2007). Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. *Cad. EBAPE.BR*, 5, 1-14.
- Schmitz, L. C., Alperstedt, G. D., Van Bellen, H. M., & Schmitz, J. L. (2013). A Aprendizagem Experiencial e o Desenvolvimento de Competências para o Gerenciamento de Projetos, Brasília. *Anais do Encontro de Pesquisa e Ensino em Administração e Contabilidade*, Brasília, DF, Brasil, 4.
- Silva, M. D. S., Silva, A. B., & Coelho, A. L. A. L. (2019). Implications of the Learning Environment in Professional Master's Degree in Business Administration in Brazil. *Learning Environments Research*, 22, 173-197.
- Silva, M. D. S. Implicações do ambiente físico de aprendizagem na formação de mestres profissionais em Administração. *RBPAAE*, 36(2), 692 - 705, mai./ago. 2020. DOI 10.21573/vol36n22020.99546.
- Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *RAEP - Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 551-578.
- Vasconcelos, F. C., & Vasconcelos, I. F. G. (2010). Réplica 1 - As dimensões e desafios do mestrado profissional. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 360-366.