

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO (EA)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Ana Claudia Souza Vazquez

COGNOSCITIVIDADE DO AGENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
ESPECIALIZADO: Uma análise do processo de aprendizagem em alunos de
programas de MBA Executivo.

Porto Alegre

2013

Ana Claudia Souza Vazquez

**COGNOSCITIVIDADE DO AGENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
ESPECIALIZADO: Uma análise do processo de aprendizagem em alunos de
programas de MBA Executivo.**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Vazquez, Ana Cláudia Souza
Cognoscitividade do Agente e Produção de
Conhecimento Especializado: Uma análise do processo
de aprendizagem em alunos de programas de MBA
Executivo. / Ana Cláudia Souza Vazquez. -- 2013.
238 f.

Orientador: Roberto Lima Ruas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2013.

1. Aprendizagem em MBA. 2. Cognoscitividade do
Aluno-Agente. 3. Produção de Conhecimento
Especializado. 4. Conhecimento Acionável. I. Ruas,
Roberto Lima, orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Joel de Souza Dutra

PPG/FEA/USP

Profa. Dra. Caroline Tozzi Reppold

PPG/UFCSPA

Profa. Dra. Claudia Simone Antonello

PPGA/EA/UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

Área de Concentração: Recursos Humanos

Curso: Doutorado

Porto Alegre, 28 de maio de 2013

*À Cláudio e Beatriz, pelo amor
presente e carinho. Á minha
família e aos amigos nesta
jornada. E, principalmente, à Deus*

AGRADECIMENTOS

Produzir conhecimento é uma aventura difícil e prazerosa, que não seria possível sem as inúmeras pessoas que tornaram possível este momento. Tenho muitos agradecimentos a fazer, mas em primeiro lugar agradeço a Deus por tudo. Minha inspiração e força vêm d'Ele.

Aos meus pais, José e Dilna, pelos valores ensinados, dedicação, amor e confiança. À minha família pelo apoio e carinho. Em especial, à minha filha, Beatriz, a quem dedico amor profundo e que tem me dado mais orgulho do que uma mãe poderia imaginar. E ao Claudio, que me fez sonhar com este doutorado, pelo amor, apoio incondicional e felicidade de ter alguém tão especial na minha vida. Graças a vocês, conquistei mais um desafio.

Ao meu orientador Professor Roberto Lima Ruas que me apresentou o tema desta tese e me incentivou a superar dificuldades e a ver as muitas possibilidades futuras que esta 'aventura do conhecimento' poderia me proporcionar. Agradeço pelos questionamentos, confiança depositada e sabedoria.

Aos professores Joel de Souza Dutra, Claudia Simone Antonello e Caroline Tozzi Reppold pelas sugestões e recomendações feitas na qualificação e defesa do projeto desta pesquisa. Agradeço pela troca de ideias e pela sabedoria que enriqueceu muito esse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de enriquecer conhecimentos. Em especial aos professores Hugo Müller e Ariston Azevedo, e ao professor Cristian Zanon do Laboratório de Mensuração (UFRGS) e da Universidade São Francisco, pelas inestimáveis contribuições e aprendizados.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo e o muito carinho com que acolheram essa 'carioca'. Em especial agradeço à Franciele Mollon pela amizade verdadeira e parceria; e ao amigo Leonardo Tonon pelos incentivos e horas de diversão. Também agradeço à Tania Giacobbo pelo incessante apoio. Obrigada por estarem comigo nessa longa e nem sempre fácil caminhada.

Aos coordenadores e professores dos programas de MBA que participaram desta pesquisa pela oportunidade e apoio. À Marco Aurélio Benites e Vilma Aparecido Caseiro pelo modo incansável com que me apoiaram a tornar realidade essa tese. E aos alunos que tão generosamente foram partícipes nesta caminhada.

Aos meus colegas do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde em Porto Alegre (UFCSPA) pela paciência, incentivo e celebração das nossas muitas conquistas. Dedico a todos vocês esse trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender a relação entre Cognoscitividade do Agente e Produção de Conhecimento Especializado na experiência de formação gerencial de alunos de MBA. Sem partir de proposições estabelecidas, a pesquisa de campo se concentrou em aprofundar as categorias da literatura e as que emergiram durante o processo de investigação com objetivo de produzir teoria fundamentada acerca da aprendizagem gerencial em cursos de MBA (Strauss & Corbin, 2009). Participaram da pesquisa 48 alunos provenientes de dois programas de MBA Executivo no Brasil, com idades entre 27 e 54 anos ($M=38,1/DP=7,15$). Trata-se de um estudo longitudinal, em que a coleta de dados foi realizada por meio da observação participante e da triangulação de métodos qualitativos e quantitativos e de dados coletados em fontes primárias e secundárias (Gray, 2012). Os dados foram obtidos por meio de: (a) pesquisa documental, (b) entrevistas com alunos, (c) dois questionários aplicados em momentos distintos da pesquisa, e (d) escalas validadas e padronizadas para população brasileira para mensurar Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoeficácia e Autoestima; (e) diário de campo. Três Estudos Pilotos foram conduzidos com o objetivo de validação dos instrumentos de coleta com as fontes primárias; quais sejam: os dois questionários e o roteiro semiestruturado de entrevista com os alunos. Para validação das interpretações realizadas no decorrer da pesquisa foram aplicadas técnicas de validação comunicativa, pragmática e transgressiva (Sandberg, 2005). Os dados qualitativos foram analisados por meio de técnicas de codificação e interpretação de conteúdo da Teoria Fundamentada (Strauss & Corbin, 2009) e os dados quantitativos foram analisados pela estatística de tabulação cruzada para comparação das categorias pelo Teste t (Gray, 2012; Hair et al, 2007). Os resultados demonstram associações significativas entre propriedades e dimensões específicas ao processo cognoscitivo dos alunos e à produção de Conhecimento Especializado nos programas de MBA investigados. A monitoração reflexiva dos alunos e sua relação dialética de poder nas transações com as propriedades estruturais do curso foram analisadas à luz de uma matriz interpretativa proposta nesta pesquisa para compreensão do processo de aprendizagem individual. Foram identificadas e descritas influências da Propriedade Estrutural do curso de MBA no engajamento do aluno, na articulação de conteúdos e experiências em conhecimento especializado e no desenvolvimento da Autoestima e Autoeficácia. Também foram identificadas e descritas influências dos modos e estratégias de aprendizagem aplicados pelos alunos-agentes na atribuição de valor e reconhecimento de contribuições efetivas do curso para sua prática profissional e o desenvolvimento de carreira. A partir das evidências obtidas é proposto um modelo teórico compreensivo do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA. Limitações do estudo são discutidas e pesquisas futuras são sugeridas ao final do trabalho.

Palavras-Chave: Cognoscitividade do Agente, Aprendizagem Gerencial, Produção de Conhecimento em MBA, Monitoração Reflexiva.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the relationship between the Cognoscitivity of the Agent and the Specialized Knowledge Production in experience of managerial formation of students of the MBA Executive. The present research did not start from previous established propositions. Actually, field research focused on deepening the categories of literature and those that emerged during the research process in order to produce grounded theory about learning management in MBA courses (Strauss & Corbin, 2009). Participants were 48 students from two Executive MBA programs in Brazil, aged between 27 and 54 years ($M=38,1/SD=7,15$). This is a longitudinal study, in which data collection was conducted through participant observation and triangulation of qualitative and quantitative methods and data from primary and secondary sources (Gray, 2012). Data were obtained from: (a) documentary research, (b) interviews with students, (c) two questionnaires applied at different times of the research, and (d) standardized and validated scales for the Brazilian population to measure Optimism, Cognitive Hope, Self-efficacy and Self-esteem, and (e) a field diary. Three Pilot Studies were conducted for the purpose of validation of data collection instruments with the primary sources (i.e., the two questionnaires and the script of the semi-structured interviews with students). To validate the interpretations made during the research communicative, pragmatic and transgressive validation techniques were applied (Sandberg, 2005). Qualitative data were analyzed using coding techniques and content interpretation of Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2009). and quantitative data were statistically analyzed by cross-tabulation for comparison of categories through the *t* test (Gray, 2012; Hair et al, 2007). The results demonstrate significant associations between specific properties and dimensions of the cognoscitive process of students and to the production of Specialized Knowledge in the Executive MBA programs investigated. The reflexive monitoring of students and their dialectical relationship of power in transactions with the structural properties of the course were analyzed in the light of an interpretative matrix proposed in this research for understanding the process of individual learning. Influences of the Structural Property of the MBA course in student engagement, articulation of content and experiences, and expertise in the development of Self-Esteem and Self-Efficacy were identified and described. The influences of the modes and learning strategies applied by the agency of the students in the value assignment and recognition of effective contributions of the course to their professional and career development were also identified and described. From the evidence obtained, a comprehensive theoretical model of the individual learning process in MBA students is proposed. Limitations of the study are discussed and suggestions for future research are presented at the conclusion.

Key-words: Cognoscitivity, Management Learning, Knowledge Production in MBA, Learning Reflexive Monitoring.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tradições teóricas da aprendizagem experiencial segundo Kolb.....	30
Figura 2: Teoria do desenvolvimento na aprendizagem experiencial de Kolb.	32
Quadro 1: Contribuições do Capítulo 2.....	48
Figura 3: O processo de aprendizagem individual em programas de MBA.	52
Quadro 2: Modos de Aprendizagem na literatura especializada em educação gerencial.....	65
Quadro 3: Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem na literatura especializada em educação gerencial.	67
Quadro 4: Contribuições do Capítulo 3.....	70
Figura 4: Lógica do processo de coleta de dados.	77
Figura 5: Dimensões de Análise da Pesquisa.....	80
Quadro 5: Tratamentos dos dados em Produção de Conhecimento Especializado.	80
Quadro 6: Tratamentos dos dados em Consciência Discursiva do Aluno-Agente.	81
Quadro 7: Tratamentos dos dados quanto a Consciência Prática do aluno-agente.....	81
Quadro 8: Tratamentos dos dados em Propriedades Estruturais dos cursos de MBA.	82
Gráfico 1: Agrupamento de Categorias sobre Propósitos de Aprendizagem no Estudo Piloto 1.	87
Gráfico 2: Agrupamento de Categorias sobre Resultados de Aprendizagem no Estudo Piloto 1.	89
Quadro 9: Instrumento de Autorrelato usado em alunos de MBA do Estudo Piloto 2.	93
Quadro 10: Situações de Aprendizagem em alunos do Estudo Piloto 2.	97
Quadro 11: Reflexão em alunos do Estudo Piloto 2.	99
Quadro 12: Reflexão Crítica em alunos do Estudo Piloto 2.....	100
Quadro 13: Reflexividade em alunos do Estudo Piloto 2.....	101
Quadro 14: Aprendizagem pela Prática em alunos do Estudo Piloto 2.....	102
Quadro 15: Aprendizagem por <i>Feedback</i> em alunos do Estudo Piloto 2.....	103
Quadro 16: Aprendizagem por Observação de Modelos em alunos do Estudo Piloto 2.	104
Quadro 17: Aprendizagem por Cooperação em alunos do Estudo Piloto 2.	106
Quadro 18: Estratégias de Aprendizagem em alunos do Estudo Piloto 2.	108
Quadro 19: Categorias, descritores e tratamento de dados no Questionário Objetivo do Estudo Piloto 3.....	112

Quadro 20: Contribuições dos achados preliminares nos Estudos Pilotos 1, 2 e 3 para a pesquisa.	127
Quadro 21: Achados Empíricos sobre Propriedades Estruturais dos cursos de MBA.	130
Figura 6: Propriedades Estruturais dos MBAs Alfa e Beta.	138
Gráfico 3: Agrupamento de Categorias em Motivo de Ingresso dos alunos de MBA.	139
Gráfico 4: Agrupamento de Categorias em Propósitos de Aprendizagem no MBA.	141
Gráfico 5: Agrupamento de Categorias em Resultados de Aprendizagem no MBA.	143
Gráfico 6: Agrupamento de Categorias em Expectativas da Empresa com o MBA.	144
Quadro 22: Achados Empíricos sobre Situações de Aprendizagem no MBA.....	147
Quadro 23: Achados Empíricos sobre Modos de Aprendizagem no MBA.....	150
Quadro 24: Achados Empíricos sobre Incremento de Conhecimento Especializado.	158
Figura 7: Consciência Discursiva dos alunos de MBA sobre sua experiência de aprendizagem individual.	157
Figura 8: Consciência Prática dos alunos de MBA sobre sua experiência de aprendizagem individual.....	172
Figura 9: Produção de Conhecimento Especializado no processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA.....	181
Figura 10: Matriz Interpretativa do processo de aprendizagem individual de alunos de MBA quanto à associação entre Cognoscitividade do Aluno-Agente e a Produção de Conhecimento Especializado.	200
Quadro 25: Achados Empíricos da pesquisa nos MBA Alfa e MBA Beta.	204
Figura 11: Modelo teórico acerca do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA.....	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos alunos quanto ao cargo de gestão e faixa salarial.	73
Tabela 2. Número de análises cruzadas em Consciência Prática dos Alunos-Agentes.	83
Tabela 3. Número de análises cruzadas em Produção de Conhecimento Especializado.	83
Tabela 4. Número de análises cruzadas para testar relação entre Consciência Prática e Produção de Conhecimento Especializado.....	84
Tabela 5. Características Pessoais na Aprendizagem dos alunos no Estudo Piloto 1.....	90
Tabela 6. Produção de conhecimento Especializado quanto a Estratégia e Situação de Aprendizagem mais relevantes no Estudo Piloto 3.	119
Tabela 7. Produção de Conhecimento Especializado quanto ao Modo de Aprendizagem mais relevante e fontes de Informação do Curso no Estudo Piloto 3.....	120
Tabela 8. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.....	120
Tabela 9. Consciência Prática quanto à expectativa da empresa mais relevante e a mais bem atendida no Estudo Piloto 3.....	121
Tabela 10. Consciência Prática quanto ao Propósito de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.....	122
Tabela 11. Consciência Prática quanto ao segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.	122
Tabela 12. Consciência Prática quanto ao terceiro Propósito de Aprendizagem mais relevante e o papel do TCC no Estudo Piloto 3.....	123
Tabela 13. Consciência Prática quanto ao Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e o Resultado de Aprendizagem mais relevante no Estudo Piloto 3.	123
Tabela 14. Consciência Prática quanto ao Resultado de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.....	124
Tabela 15. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o mais bem Atendido.	160
Tabela 16. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido no MBA.	161
Tabela 17. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso e Propósito de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.....	161

Tabela 18. Consciência Prática quanto a Motivo de Ingresso e Resultado de Aprendizagem mais relevantes para os alunos de MBA	162
Tabela 19. Consciência Prática quanto ao Terceiro Propósito de Aprendizagem e o Resultado de Aprendizagem mais relevante para os alunos no MBA.	163
Tabela 20. Consciência Prática em relação ao principal Resultado de Aprendizagem e o mais bem Atendido para os alunos de MBA.	164
Tabela 21. Consciência Prática sobre Expectativa da Empresa e a mais bem Atendida no curso para os alunos de MBA.	165
Tabela 22. Associação Significativa entre o Motivo de Ingresso no curso e Responsável pelo Pagamento no MBA Alfa.	166
Tabela 23. Associação significativa entre o segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante e o Responsável pelo Pagamento do curso.	167
Tabela 24. Consciência Prática quanto a Satisfação Geral do aluno e o Resultado de Aprendizagem Mais bem Atendido no curso.	168
Tabela 25. Consciência Prática sobre o Papel do TCC e a Contribuição do aprendizado no MBA para a Carreira.	169
Tabela 26. Consciência Prática sobre o papel do TCC e o Segundo Resultado mais Relevante de Aprendizagem.	170
Tabela 27. Consciência Prática sobre tipo de Contribuição do MBA para prática profissional e segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante.	171
Tabela 28. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no Curso e as Situações de Aprendizagem.	173
Tabela 29. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no Curso e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante.	174
Tabela 30. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no curso e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante.	174
Tabela 31. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no curso e as aplicadas na Prática profissional dos alunos do MBA Beta.	175
Tabela 32. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação Modo de Aprendizagem e da Estratégia de Aprendizagem mais relevante.	176
Tabela 33. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação do segundo Modo de Aprendizagem mais relevante e a Estratégia de Aprendizagem mais relevante.	177
Tabela 34. Otimismo de Esperança dos alunos de MBA	178
Tabela 35. Autoestima dos alunos de MBA antes e depois do curso.	178

Tabela 36. Autoeficácia dos alunos de MBA antes e depois do curso.	178
Tabela 37. Correlação dos escores em Autoestima e Autoeficácia no MBA Alfa.	179
Tabela 38. Correlação dos escores em Autoestima e Autoeficácia no MBA Beta.....	179
Tabela 39. Relação entre o Motivo de Ingresso mais relevante e as Informações obtidas no Curso.	182
Tabela 40. Relação entre o Motivo de Ingresso mais bem Atendido e Informações obtidas no curso.	183
Tabela 41. Relação entre o Motivo de Ingresso mais bem Atendido e a Situação de Aprendizagem.	184
Tabela 42. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem Atendido e as Informações obtidas no curso.	185
Tabela 43. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante e as Informações obtidas no curso.	186
Tabela 44. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e as Informações usadas na Prática.	187
Tabela 45. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais bem atendido e as Informações usadas na Prática.	188
Tabela 46. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e a Situação de Aprendizagem mais relevante.	189
Tabela 47. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante a Situação de Aprendizagem mais relevante.	190
Tabela 48. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante e o segundo Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Beta.	191
Tabela 49. Relação entre o Motivo de Ingresso mais relevante e Modo de Aprendizagem mais relevante.	191
Tabela 50. Relação entre o terceiro Propósito de Aprendizagem mais relevante e o terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante.	192
Tabela 51. Relação entre contribuição do MBA para a carreira e o Modo de Aprendizagem mais relevante.	193
Tabela 52. Relação entre a contribuição do curso para a prática profissional e o segundo Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.	194
Tabela 53. Relação entre a contribuição do curso para a prática profissional e o terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.....	194

Tabela 54. Relação entre o Papel do TCC e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante.	195
Tabela 55. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais relevante e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.....	196
Tabela 56. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.	196
Tabela 57. Relação entre o segundo Resultado de Aprendizagem mais relevante e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.	197
Tabela 58. Relação entre a Satisfação Geral com o curso e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.	197

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE TABELAS.....	11
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	21
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	23
1.3. OBJETIVOS DE PESQUISA.....	24
1.4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	25
CAPÍTULO 2. BASES CONCEITUAIS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	27
2.1 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM KOLB (1984).....	27
2.1.1 Bases Epistemológicas e Conceitos Ontológicos Adotados por Kolb (1984).	28
2.1.2. O Pragmatismo na teoria de Kolb (1984)	34
2.2. A TEORIA DA AÇÃO EM ARGYRIS E SCHÖN (1978, 1996).....	39
2.2.1. O ‘Conhecimento Acionável’ na Aprendizagem Gerencial pela Perspectiva de Antonacopoulou (2009).	41
2.2.1. O Posicionamento de Weick (2004).....	43
2.3 A ‘VIRADA DA PRÁTICA’ E A TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO DE GIDDENS (2009)	44
2.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO 2.	46
CAPÍTULO 3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL EM PROGRAMAS DE MBA.....	49
3.1 ESTUDOS EM APRENDIZAGEM GERENCIAL EM PROGRAMAS DE MBA.	49
3.2 A COGNOSCITIVIDADE DO AGENTE PELA PERSPECTIVA DE GIDDENS (2009) APLICADA À APRENDIZAGEM GERENCIAL EM MBAs	53

3.2.1. Propriedades Estruturais do Contexto de Aprendizagem no MBA	54
3.2.2. Consciência Discursiva do Aluno-Agente.....	56
3.2.3. Consciência Prática do Aluno-Agente	57
3.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO EM PROGRAMAS DE MBA.....	58
3.3.1 Situações de Aprendizagem.....	58
3.3.2. Modos de Aprendizagem.....	60
3.3.3. Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem	66
3.3.4. Características Pessoais dos Alunos.....	67
3.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO 3.	69
CAPÍTULO 4. MÉTODO.....	71
4.1. UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
4.2. DELINEAMENTO DE PESQUISA.....	73
4.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	76
4.4. PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA.....	79
CAPÍTULO 5. VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E CONCEITOS-CHAVE DA PESQUISA.	85
5.1. ESTUDO PILOTO 1.....	85
5.1.1 Procedimentos metodológicos	85
5.1.2 Resultados e Discussão.....	86
5.1.3 Considerações Finais.....	91
5.2. ESTUDO PILOTO 2.....	92
5.2.1 Procedimentos metodológicos	92
5.2.2 Resultados e Discussão.....	96
5.2.2.1. <i>Situações de Aprendizagem</i>	96
5.2.2.2. <i>Modos de Aprendizagem</i>	98

5.2.2.3. <i>Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem</i>	107
5.2.2.4. <i>Incremento do Nível de Conhecimentos</i>	108
5.2.3 Considerações Finais	109
5.3. ESTUDO PILOTO 3.....	109
5.3.1 Procedimentos metodológicos	110
5.3.2 Resultados e Discussão.....	119
5.3.3 Considerações Finais	124
5.4 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PILOTOS PARA A PESQUISA.....	125
CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	128
6.1. A COGNOSCITIVIDADE DO ALUNO-AGENTE.	128
6.1.1 Propriedades Estruturais do Contexto de Aprendizagem no MBA	128
6.1.2. Consciência Discursiva do Aluno-Agente.....	138
6.1.2.1 <i>A Experiência de Aprendizagem Individual na Perspectiva do Aluno-Agente</i>	138
6.1.2.2. <i>Auto Avaliação de Incremento no Nível de Conhecimento no Aluno-Agente</i>	157
6.1.3. Consciência Prática do Aluno-Agente.....	159
6.1.3.1. <i>O Engajamento do Aluno-Agente no Processo de Aprendizagem</i>	159
6.1.3.2. <i>A Percepção de Valor Atribuído pelo Aluno-Agente ao curso de MBA</i>	168
6.2A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NO MBA.....	172
6.2.1. A Combinação de Conteúdos e Experiências Significativos na Aprendizagem dos Alunos-Agentes no MBA.....	172
6.2.2. Otimismo, Esperança, Autoestima e Autoeficácia na Aprendizagem dos Alunos de MBA.....	177
6.3. ASSOCIAÇÕES SIGNIFICATIVAS ENTRE COGNOSCITIVIDADE DO ALUNO-AGENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NO MBA.....	181

CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.	202
CAPÍTULO 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
8.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	212
REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS.	222

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO.

Revistas comerciais brasileiras trazem contínuas informações sobre os *rankings* de cursos de MBA e dicas para inserção de quem tem interesse em se tornar um executivo ou se desenvolver como gestor. A divulgação midiática parte do pressuposto de que a experiência educacional em programas de MBA expande e consolida conhecimentos especializados de forma eficiente. Este posicionamento é congruente com a literatura em Aprendizagem Organizacional que defende a formação gerencial como fonte estratégica para obtenção de resultados na empresa, tendo em vista o papel central do gestor (Antonacopoulou, 2010; Mintzberg, 2006; Raelin, 2009; Sanchez & Heene, 2004). A expansão dos programas em educação gerencial, especialmente os cursos de MBA, demonstra o robusto interesse de gestores e executivos pela inserção em experiências educacionais desta natureza.

No entanto, os programas de MBA são especialmente criticados no que diz respeito ao tema da relevância de seus conteúdos para a prática gerencial frente ao rigor científico na produção de conhecimento especializado. Alguns autores defendem que o papel educacional deste tipo de curso está em desenvolver a ‘sabedoria prudente’ ou o ‘julgamento prático’ para que os conteúdos teóricos do curso sejam aplicados de modo relevante (Antonacopoulou, 2010, 2009, 2008a; Latham, Latham & Whyte, 2004; Raelin, 2009, 2008). Em contrapartida, há aqueles que questionam a natureza desta conexão entre teoria e prática, propondo que a relevância da educação gerencial ultrapassa a instrumentalização de seus alunos pela produção de conhecimento especializado que os conduza ao pensamento crítico e ao questionamento de suas ações e consequências para si, para os outros, para os negócios e para a Sociedade (Cunliffe, 2009; Dehler, 2009; Paes de Paula & Rodrigues, 2006; Weick, 2007, 2004). No bojo destas críticas são observadas diversas sugestões de novos arranjos e estruturas mais eficazes para os programas de MBA. E grande parte do debate teórico na literatura em educação gerencial se situa nesta temática.

Em outra linha, se situam estudos cujo foco de pesquisa se concentra na compreensão do processo de aprendizagem individual pela perspectiva do aluno. Nesta abordagem, a educação gerencial é analisada em relação à experiência de aprendizagem dos alunos e à produção de conhecimentos significativos que serão integrados à sua prática gerencial em função da relevância que estes atribuem aos conteúdos educacionais aprendidos (Antonacopoulou & Chiva, 2007; Gabriel & Griffiths, 2008; Vazquez, Ruas, Cervo & Hutz, 2013; Vazquez & Ruas, 2012; Thursfield, 2008; Vidaillet & Vignon, 2010; Warhurst, 2011).

Ao identificar a dinâmica e a complexidade do processo de aprendizagem individual no contexto educacional, tais estudos permitem avançar no debate sobre efetividade do MBA. Estudos desta natureza não se caracterizam como os mais predominantes na literatura vigente. Porém contribuem de modo diferenciado por trazer para o centro do debate o protagonista deste processo, enfatizando a natureza contínua, dinâmica e transformadora da experiência de aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa se insere nesta segunda abordagem e empreendeu esforços para compreender de modo aprofundado a aprendizagem individual de gestores que se inserem em programas de MBA Executivo. A temática da dinâmica do processo de aprendizagem individual não é novidade no campo da Aprendizagem Organizacional. Ainda mais em se considerando as recentes contribuições das Teorias Baseadas na Prática no que diz respeito a processos que conectam conhecimento à ação, tais como *knowing, practicing, learning-as-practise*, dentre outros (Antonacopoulou, 2006; Gehardi, 2005; Elkjaer, 2004). No entanto, no contexto educacional do MBA, há uma lacuna de estudos que visam compreender o processo cognoscitivo dos alunos e o tipo de conhecimento especializado que é produzido e valorizado pelos mesmos em sua experiência de aprendizagem.

Neste sentido, o papel atribuído aos alunos no processo educacional é um tema importante. Raelin (2009) critica a educação gerencial justamente por atribuir ao aluno um papel de passividade nas situações de ensino-aprendizagem. O autor demonstra que as práticas de ensino são institucionalizadas por meio de tradições pedagógicas conservadoras que trazem pouco resultado para o desenvolvimento de competências com relevância prática para os alunos. Em Aprendizagem Organizacional, o papel ativo dos práticos é defendido por Argyris e Schön (1978, p.IV) como um de seus principais argumentos para a Teoria da ação e os Modelos I e II, propostos pelos autores para compreender a aprendizagem individual: *“it is necessary, we believe, to show how organizations, which act only through the agency of individuals, cannot be reduced to collections of individuals”*.

Embora poucos estudos tenham dado ênfase a este aspecto, o conceito de agência proposto por Argyris e Schön (1978, 1996) remete à perspectiva de que as organizações são, antes de tudo, entidades políticas nas quais as coletividades participam da ação organizando regras, delegando atribuições e criando senso de pertencimento para seus membros. O conceito de agência que os autores defendem se baseia na perspectiva comportamental em que os indivíduos atuam coletivamente para realização do trabalho e aprendem ativamente para buscar soluções e corrigir erros na organização. A literatura em educação gerencial, porém, dá pouca atenção ao papel dos alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Pela perspectiva de Giddens (2009) aplicada à educação gerencial, o aluno-agente é capaz de intervir em seu processo de aprendizagem ou mesmo abster-se de realizar qualquer intervenção em função do efeito que se produz pela influência dialética deste no estado específico dos eventos com que ele transaciona. Deste modo, o conhecimento especializado produzido no processo educacional envolve a capacidade transformadora do aluno-agente frente à experiência de aprendizagem situada nas propriedades estruturais do curso de MBA. Esta abordagem, adotada na presente pesquisa, redireciona questões acerca da natureza política e das relações de poder na produção de conhecimento especializado em programas de educação gerencial.

1.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

No tocante às discussões acerca de rigor e relevância em programas de MBA, Rubin e Dierdoff (2009) argumentam pela tensão inerente entre as competências planejadas no currículo educacional do curso e as competências requeridas pelos gestores para lidar com os desafios e incertezas da prática. Os autores elucidam as pressões exercidas pelas instituições de acreditação quanto ao rigor e centralidade de determinadas disciplinas no programa e as demandas do ‘mundo real’ experienciado pelos alunos em sua prática gerencial, cuja tomada de decisão tem impacto nos resultados organizacionais. O foco de argumentação destes autores se concentra na complexidade do processo de aprendizagem individual em programas de MBA. Isto porque o curso não deve nem ter seus conteúdos concentrados exclusivamente nas demandas imediatas dos alunos, nem se desvincular de conceitos que tenham relevância prática para os mesmos.

Além da relevância prática do curso de MBA para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão gerencial, defendido por Rubin e Dierdoff (2009), autores filiados à perspectiva em *Critical Management Studies* (CMS) questionam o tipo de liderança que é desenvolvida em alunos da educação gerencial, especialmente nos cursos de MBA. Cunliffe (2009) argumenta que muitos cursos se propõem a fazer os alunos desenvolverem novos modos de interpretar o mundo introduzindo a ideia de ‘*thinking outside box*’. A autora defende que a educação gerencial deve ir além do investimento neste tipo de aprendizagem inicial e promover o desenvolvimento de líderes com capacidade de questionamento profundo sobre a natureza de suas relações sociais na organização, a ética e as consequências de suas ações no mundo. O aluno da educação gerencial, na visão de Cunliffe (2009), deve ser preparado como agente de mudanças pelo exercício da reflexividade crítica e pela capacidade

de avaliar o tipo de organização que deseja construir como líder, oportunizado infinitas possibilidades para sua atuação prática.

Tanto Rubin e Dierdoff (2009) como Cunliffe (2009) trazem à tona o papel dos programas de educação gerencial em relação ao que é e o que deve ser desenvolvido em seus alunos. Esta temática é central haja vista o papel dos alunos de MBA enquanto tomadores de decisões e líderes com capacidade de influenciar decisivamente o entorno com suas ações gerenciais na prática. Neste contexto, se destaca a carência de estudos que tenham como objetivo compreender o processo cognoscitivo dos alunos e a produção de conhecimentos especializados em cursos de MBA. Mesmo que os currículos sejam exímios e inovadores na adequação de rigor e relevância ou na preparação de ações pedagógica para desenvolvimento de líderes com tais capacidades, há que se considerar o papel do aluno na transformação destes conteúdos que o curso pretende transmitir. Este aspecto é tangenciado por Antonacopoulou (2009) em sua proposta de tratar a coexistência de rigor e relevância na produção de conhecimento especializado dos alunos como um fator de impacto educacional dos cursos de MBA, que deve ser avaliado. Na perspectiva desta autora, a produção do conhecimento especializado em cursos de MBA deve ter como foco central o entendimento das experiências de aprendizagem dos alunos; as quais se masterizam através da pesquisa que este realiza e do consequente questionamento de aspectos críticos em sua prática gerencial.

O argumento principal na presente pesquisa é que o aluno, como agente do seu processo de aprendizagem individual, tem a capacidade de intervir nas ações pedagógicas propostas e, até mesmo, decidir por não atuar no sentido de transformar os conteúdos com que tem contato no curso em conhecimento especializado. Com base neste argumento, defendo que a perspectiva dos alunos acerca de sua aprendizagem individual em cursos de MBA traz novas nuances para a compreensão da dinâmica deste processo.

O estudo de Thursfield (2008) fortalece esta justificativa ao demonstrar como um curso de MBA *in-house* no Reino Unido, com enfoque pedagógico explicitamente criado para promover aprendizagem coletiva, foi transformado pelos alunos em um processo de aprendizagem individual de competências. A explicação deste fenômeno pela autora se concentrou na natureza política deste processo, que trouxe à tona transações de poder exercidas pelos alunos no planejamento pedagógico do curso. O que se caracteriza como uma temática pouco desenvolvida no campo teórico da educação gerencial. Este trabalho, portanto, se insere nesta linha investigação.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Trazer a lente de pesquisa para o processo cognoscitivo dos alunos de MBA, portanto, coloca no centro do debate a natureza processual, sociopolítica e transacional da aprendizagem individual. Na literatura em Aprendizagem Organizacional, a complexidade social do fenômeno da aprendizagem é tratada por Antonacopoulou e Chiva (2007), que identificam três dimensões base para capturar a dinâmica deste processo. Quais sejam: o engajamento dos agentes em negociações de poder e em relações políticas, a multiplicidade dos níveis de aprendizagem (individual, grupal, organizacional), e a interconectividade entre forças externas e internas ao agente que moldam seus relacionamentos no contexto em que está inserido. O argumento dos autores traz à tona a permeabilidade entre aprendizagem do agente e o ambiente relacional, político e institucional em que está inserido. E identifica como central para o debate na área o direcionamento do olhar para a natureza sociopolítica inerente ao processo de aprendizagem. No campo da aprendizagem gerencial, Antonacopoulou (2006a) já havia sinalizado para a natureza política da aprendizagem ao indicar que os gerentes da área bancária realizavam suas escolhas de cursos de MBA mobilizados pelo que a empresa considerava relevante para eles.

Tais abordagens identificam aspectos importantes da complexidade do fenômeno da aprendizagem individual, porém não explicam como os agentes se engajam na produção de conhecimento tendo em vista a natureza sociopolítica e as transações que realiza neste processo. Há que se considerar, porém, os diversos e profícuos estudos em educação gerencial e suas contribuições para esta temática.

Baseados em diferentes perspectivas e abordagens epistemológicas, a multiplicidade de estudos em Aprendizagem Organizacional e no tema da aprendizagem gerencial é quase tão intensa quanto a diversidade de conceitos cunhados para explicar o fenômeno da aprendizagem (Antonello e Godoy, 2010). O diversos aportes teóricos trazidos pelos autores produziram avanços significativos no que diz respeito aos elementos constitutivos do processo de aprendizagem individual nas organizações e no contexto da educação gerencial. De modo geral, tais pesquisas versam sobre situações de aprendizagem, modos de aprendizagem, estratégias utilizadas pelos alunos para incrementar seu conhecimento, características pessoais desenvolvidas, dentre outros (Antonello, 2011; Latham & Brown, 2006; McGuire & Gubbins, 2010; Roglio & Light, 2009; Ruas & Comini, 2007). O problema está na falta de teoria integrativa que explique de modo compreensivo e aprofundado o

processo de aprendizagem individual, levando-se em conta as evidências apontadas na literatura sobre sua natureza sociopolítica e transacional.

A partir das discussões apresentadas, ressalta-se que a complexidade do fenômeno da aprendizagem carece ainda de estudos que integrem conceitos já estabelecidos e busquem construir teoria fundamentada acerca deste processo no contexto da educação gerencial. A presente pesquisa tem como objetivo se inserir nesta linha de investigação e contribuir para o avanço na área por meio da abordagem proposta por Giddens (2009). A aplicação desta perspectiva no campo da educação gerencial fundamenta a lente de estudo no aluno de MBA enquanto agente de seu processo de aprendizagem individual.

Cognoscitividade, na Teoria da Estruturação de Giddens (2009), se caracteriza por tudo aquilo que os agentes sabem, ou acham que sabem, e são capazes de expressar discursivamente e identificar na prática, acerca das circunstâncias de suas ações e das dos outros, apoiados na produção e reprodução de sua ação no tempo e no espaço. A cognoscitividade em alunos de MBA pode ser identificada pelo entendimento das ações que são direcionadas pelos agentes para produção de conhecimento especializado no curso. Especificamente quanto às propriedades e dimensões da aprendizagem individual já detectadas na literatura científica, faz-se necessária a compreensão teórica acerca das relações entre as mesmas e o modo como são descritas e experienciadas pelos agentes deste processo. Finalmente, há que se considerar as propriedades estruturais do contexto de aprendizagem em que o aluno está inserido e as transações que realiza neste ambiente com objetivo de incrementar seu conhecimento. Deste modo, propõe-se o seguinte problema de pesquisa:

Qual é a relação entre Cognoscitividade do Agente e Produção de Conhecimento Especializado no processo de aprendizagem individual em alunos de MBA?

1.3. OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é compreender a relação entre Cognoscitividade do Agente e Produção de Conhecimento Especializado no processo de aprendizagem individual em alunos de MBA. A partir da pergunta de pesquisa, o objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e descrever a Cognoscitividade do Aluno-Agente quanto às propriedades estruturais do contexto educacional, consciência discursiva em relação aos aspectos relevantes de seu processo de aprendizagem e consciência prática sobre elementos significativos neste processo.
2. Identificar e descrever a Produção de Conhecimento Especializado em relação a aspectos destacados pela literatura vigente quanto a situações, modos, estratégias de aprendizagem, e características pessoais dos alunos que podem influenciar este processo.
3. Identificar e descrever as relações entre as categorias e subcategorias investigadas em Cognoscitividade do Aluno-Agente e as categorias e subcategorias pesquisadas em Produção de Conhecimento Especializado.
4. Analisar os padrões de conectividade e as relações de significância entre as variáveis pesquisadas, a fim de compreender a lógica subjacente ao processo de aprendizagem individual em alunos de MBA.

1.4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Em se tendo reconhecido a complexidade do fenômeno da aprendizagem gerencial de alunos de MBA, é importante estabelecer delimitações que demonstrem também o que não será tratado nesta pesquisa. Não é objetivo desta pesquisa propor um modelo teórico capaz de explicar a aprendizagem de alunos na educação gerencial como um todo. Há um conjunto de fatores heterogêneos que influenciam direta e indiretamente as diferentes iniciativas na formação gerencial e, conseqüentemente, o tipo de conhecimento que seus cursos pretendem desenvolver nos alunos. O foco da pesquisa em cursos de MBA visa avaliar algumas variáveis no processo de aprendizagem individual que, como foi demonstrado, sofrem a influência da especificidade do contexto de aprendizagem em que o aluno está imerso. Esta pesquisa limita-se a identificar e descrever as relações evidenciadas e, dentre estas, testar as associações que se mostram significativas no processo de aprendizagem individual.

Além disso, esse trabalho tem foco específico em cursos para formação de alunos com experiência consolidada na prática gerencial. Este aspecto delimita a pesquisa no que diz respeito à caracterização dos cursos de MBA investigados. Primeiramente, a vinculação destes com programas de pós-graduação de instituições de ensino que visam a produção de

conhecimento científico em suas atividades-fim. Ressalta-se aqui que cursos desta natureza são associados a ações pedagógicas de ensino-aprendizagem que buscam coadunar rigor científico e relevância prática em suas atividades. Segundo, sua configuração *part-time* para atender ao foco na seleção de alunos que atuam em cargos gerenciais ao mesmo tempo em que estão realizando o curso. É importante diferenciar a configuração de cursos de MBA investigados nesta pesquisa daqueles que visam preparar o aluno recém-formado, em nível de pós-graduação, para atuar de forma mais especializada em sua prática profissional. Tal configuração promove um recorte específico quanto ao que se está investigando em termos de 'produção de conhecimento especializado'. Este aspecto é delimitado pelo papel que o aluno exerce em sua prática profissional e, conseqüentemente, sua atribuição de relevância à determinados conhecimentos do curso. Esta pesquisa se limita à investigação do conhecimento especializado que é considerado relevante para a prática profissional do aluno de MBA Executivo.

Por último, é importante ressaltar que a presente pesquisa limita-se a investigar o processo de aprendizagem individual do aluno-agente. O esforço no sentido de fundamentar teoria com evidências empíricas se concentra no entendimento da aprendizagem obtida pelo aluno-agente para produção de conhecimento especializado. Neste sentido, a aprendizagem coletiva ou social não se caracteriza como temática central. Mesmo que a cooperação seja um dos aspectos investigados neste processo, o que se busca entender é como estar inserido em atividades cooperativas promove produção de conhecimento especializado no aluno em seu processo de aprendizagem individual. A dimensão coletiva da aprendizagem não é tratada nesta pesquisa; mas sim a natureza sociopolítica da associação do processo de aprendizagem do aluno com o de outros coparticipantes, visando observar como este aspecto impulsiona (ou não) o indivíduo a aplicar modos, estratégias ou recursos de aprendizagem para produzir conhecimento.

CAPÍTULO 2. BASES CONCEITUAIS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.

A polissemia do termo ‘aprendizagem organizacional’ tem sido apontada por diversos autores que buscam identificar conceitos-chaves, temas convergentes e diferenciações multiparadigmáticas com objetivo de refletir sobre os avanços teóricos na área (Antonello & Godoy, 2010; Chiva & Alegrete, 2005; Easterby-Smith, Antonacopoulou, Simm & Lyles, 2004; Takahashi & Fischer, 2009; Vera, 2009). Esta seção tem como objetivo discutir bases conceituais em Aprendizagem Organizacional que sustentam teoricamente a pesquisa realizada para elaboração desta tese.

2.1 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM KOLB (1984).

Pesquisadores em Aprendizagem Organizacional (AO) enfatizam a Teoria da Aprendizagem Experiencial proposta por Kolb (1984) como um dos fundamentos teóricos na produção de conhecimento da área (Antonello, 2006; Elkjaer, 2004). Kayes (2002, p.137) deixa clara a influência desta teoria na produção científica sobre o tema:

Although a number of variants of experiential learning theory have been proposed, Kolb's (1984) experiential learning theory (ELT) continues to be one of the most influential theories of management learning [...] Over 1,500 studies, refereed articles, dissertations and papers conducted on Kolb since 1971.

A Teoria proposta por Kolb (1984) tem sido destacada por se apresentar como uma perspectiva integrativa do conhecimento sobre como as pessoas aprendem nas organizações (Antonello, 2006; Vince, 1998). Neste sentido, Kayes (2002) diferencia a natureza do conhecimento na Teoria da Aprendizagem Experiencial em Kolb (1984) pela análise epistemológica de quatro perspectivas em AO. Quais sejam: (1) Teoria da ação, que enfatiza as mudanças comportamentais em gestores quando eles estão solucionando problemas para aumentar a acurácia e prevenir erros, caracterizando a aprendizagem como racional, linear, determinística e quantificável (Argyris & Schön, 1978; Revans, 1980); (2) Cognitiva, que ressalta a mudança representacional no modo como os gestores pensam para criação de coerência e organização de problemas complexos em suas mentes (Senge, 1990); (3) Reflexão, que lança luz sobre a complexidade e a necessidade de emancipação das forças sociais repressoras pelo foco no processo de autodescoberta e questionamento crítico que leva

o gestor a desenvolver uma visão compreensiva da prática (Dehler, Welsh & Lewin, 2001); e (4) Experiência, que apresenta uma visão holística dos gestores ao se concentrar em compreender como estes adquirem e transformam novas experiências e como estas o levam à satisfação, motivação e desenvolvimento pessoal (Kolb, 1984; Nonaka 1994).

Kayes (2002) defende a influência do Pragmatismo e do Humanismo como base epistemológica da teoria de Kolb (1984), argumentando que ela se diferencia das outras porque integra o ciclo ação-cognição-reflexão-experiência, permitindo compreensão dinâmica, processual e dialética da aprendizagem enquanto conceito ontológico. Acrescenta, ainda, que as críticas ao modelo teórico de Kolb (1984) são apresentadas a partir de concepções distintas sobre a natureza do processo de aprendizagem, descontextualizando a proposta deste autor. Kayes (2002) se refere a críticas específicas pela ênfase excessiva na experiência de aprendizagem individual imediata em Kolb e por não considerar de modo adequado a relação entre conhecimento individual e conhecimento social.

Por outro lado, Elkjaer (2004) recorre à noção de experiência, presente na teoria de Kolb (1984), para romper com uma dicotomia clássica em AO entre teorias que analisam resultados de aprendizagem por meio de abordagens prescritivas e as que enfatizam o processo de aprendizagem com interpretações de natureza mais descritiva (Chiva & Alegre, 2005; Vera, 2009). Para a autora, essa linha divisória entre resultados e processos de aprendizagem desconsidera que indivíduos e organizações são mutuamente constituídos e constituintes pelas relações transacionais que estabelecem. Por isso, Elkjaer (2004) propõe uma terceira via de entendimento da AO, em que a aprendizagem é vista como um processo contínuo, transacional e caracterizado pelo inquérito reflexivo de indivíduos que transformam suas experiências em conhecimento.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial em Kolb (1984) tem sido proficuamente citada e analisada na literatura especializada em AO. Os autores têm se concentrado no modelo teórico cíclico proposto pelo autor – para criticar ou defender - ou na natureza dinâmica da noção de experiência (Kayes, 2002; Elkjaer, 2004). No entanto, nem a centralidade da noção ontológica de experiência nem as raízes epistemológicas de suas limitações tem merecido atenção neste debate.

2.1.1 Bases Epistemológicas e Conceitos Ontológicos Adotados por Kolb (1984).

Segundo Kolb (1984), três tradições teóricas fundamentam o conceito de aprendizagem experiencial para entendimento do modo como as pessoas aprendem ao longo da vida: o Pragmatismo de Dewey (1974), a abordagem da *Action Research* de Lewin (1946) e a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget (1970). A Teoria de Kolb busca coerência entre esse tríptico fundamento epistemológico pela conexão da experiência concreta dos indivíduos ao seu desenvolvimento pessoal, considerando sua interação com o ambiente em que está inserido. Nesta seção o que se pretende demonstrar é que ao trazer o conceito de experiência concreta para o centro da noção de aprendizagem, Kolb (1984) o faz pelo alinhamento das teorias psicológicas de Lewin e Piaget à ideia de desenvolvimento com propósito, que tem sua principal origem no Pragmatismo de Dewey (1974).

O argumento central proposto nesta seção é que esta ideia de propósito sustenta o elo ontológico das três bases epistemológicas elencadas por Kolb (1984). E, a partir dela, o autor ainda desdobra o conceito de *lifelong learning*, aplicado ao desenvolvimento de carreiras que se baseia na aprendizagem autodirigida e no que hoje é denominado como ‘Carreiras Inteligentes’ (Dutra, Veloso, Fischer & Nakata, 2009). Deste modo, pela lente do Pragmatismo, Kolb (1984) apresenta a experiência concreta como o foco de organização da aprendizagem e a caracteriza como conceito ontológico central de sua teoria.

Ao mesmo tempo, para compreender como as pessoas aprendem pela experiência, o autor lança mão de duas teorias de epistemologia interacionista. Tanto a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget (1970) como a *Action Research* de Lewin (1946) tratam da interação entre pessoa e ambiente como uma função inerente e operativa do indivíduo, o qual é moldado ou influenciado por suas relações no mundo. Portanto, desde sua concepção teórica inicial, Kolb (1984) trata do modo como as pessoas aprendem buscando descrever como elas conectam sua aprendizagem individual com o meio ou as relações em que estão inseridas. A Figura 1 apresenta a perspectiva de Kolb sobre a base epistemológica de sua teoria.

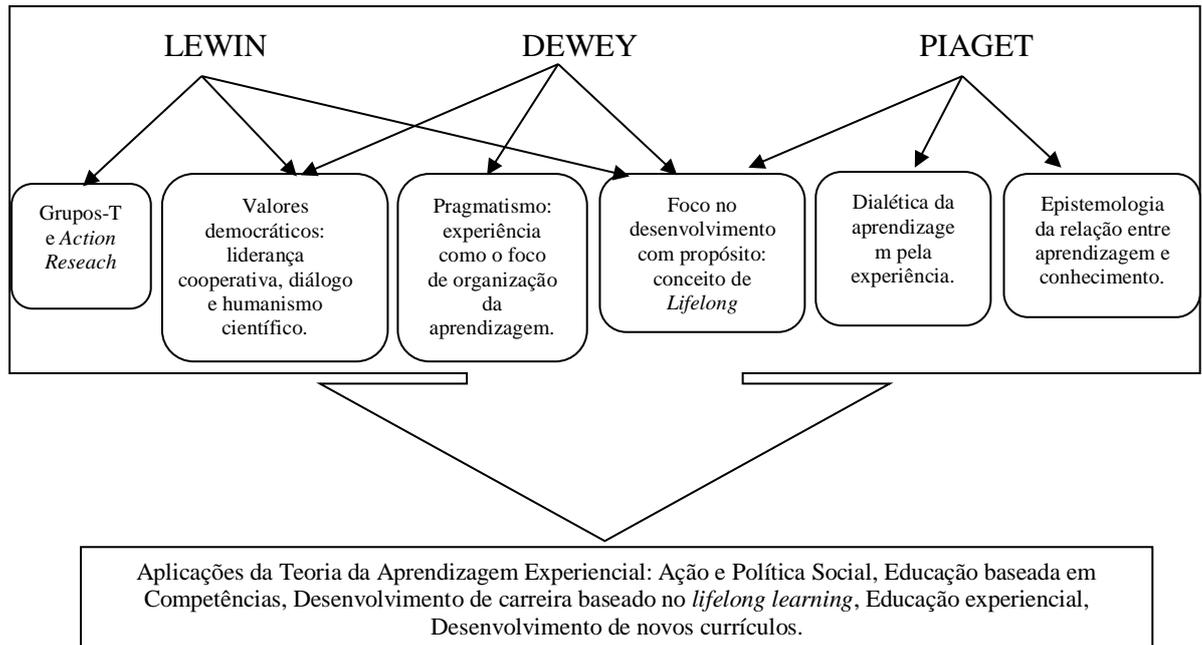


Figura 1: Tradições teóricas da aprendizagem experiencial segundo Kolb.

Fonte: Kolb (1984, p.17)

Kolb (1984) busca na teoria piagetiana fundamentos para tratar das ações dos indivíduos sobre o ambiente que se estruturam como conhecimento. O interesse dele na teoria de Piaget (1970) se concentra na estrutura do processo de aprendizagem pelas interações dialéticas entre o ativo (assimilação) e o reflexivo (acomodação), os quais são elementos centrais na produção de conhecimento. Kolb (1984) se insere nesta perspectiva ao propor seu ciclo de aprendizagem, no qual quatro dimensões deste processo (experiência concreta, experimentação ativa, conceituação abstrata e observação reflexiva) se concentram em duas orientações adaptativas, dialeticamente opostas: apreensão e transformação. O autor também desenvolve os conceitos de apreensão e transformação utilizando a teoria psicológica de Jung (1960) para caracterizar o processo heurístico particular e dialético de transformação da experiência em conhecimento. A estrutura deste processo no indivíduo Kolb (1984) denominou de ‘estilos de aprendizagem’. Observa-se nas noções de ‘ciclo’ e ‘estilos’ de aprendizagem a influência da perspectiva estrutural na teoria de Piaget (1970).

Por outro lado, Kolb (1984) se afasta da teoria piagetiana ao propor um modelo de desenvolvimento humano que não se baseia apenas no aspecto cognitivo. O autor reconhece a tendência de linearidade na teoria piagetiana acerca da adaptação do indivíduo ao meio na medida em que este parte de um estado de menor diferenciação, quando está imerso no mundo, para estados de maior articulação ou integração hierárquica do conhecimento. O que Kolb (1984) passa a ressaltar é a complexidade e a natureza social do desenvolvimento

individual para lançar a proposição de que a aprendizagem é um processo multilinear, com dimensões distintas, porém mutuamente interdependentes. Esta proposição multilinear de Kolb (1984) se coaduna com a visão de Lewin (1951, p.20) ao tratar das tensões entre a percepção individual e as circunstâncias do ambiente, definindo este campo conflitivo como “*the totality of the coexisting facts which are conceived off as mutually interdependent*”.

O comportamento para Lewin (1946) é uma função da relação entre a pessoa e o ambiente, a qual está imersa num campo de forças que influenciam e moldam a situação social. Lewin (1951) cunha o conceito de ‘espaço de vida’ para explicitar as diferentes situações em que a pessoa atua e como a ação social a influencia em relação a diversos fatores de sua vida. A partir dos estudos realizados em *Action Research* e Laboratórios de Treinamentos (*T-Groups*), Lewin (1946) argumenta que as forças que impulsionam o comportamento e estruturam as relações cooperativas no grupo se relacionam com um ciclo de tomada de decisões cujo julgamento se baseia em planejamento, ação e evidenciação. O que resulta em ação social orientada para solução de situações-problema. Este ciclo é aprimorado na Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984) tanto pela aplicação da ideia de multilinearidade no desenvolvimento humano, como na expansão do entendimento sobre como o conhecimento individual e o conhecimento social transacionam entre si no processo de aprendizagem.

Baseado nestes aspectos da teoria de Piaget (1970) e de Lewin (1946), Kolb (1984) propõe um sistema integrativo de quatro dimensões primárias de aprendizagem (afetivo, perceptual, simbólico e comportamental), as quais aumentam sua complexidade ao longo do processo adaptativo. Como defende Kayes (2002), Kolb (1984) ainda alia a esta perspectiva do desenvolvimento humano à abordagem humanista, especificamente em relação à centralidade da experiência afetiva e à tendência ao autodesenvolvimento presentes nos conceitos de auto atualização e auto realização em Maslow (1943) e Rogers (1961).

Neste sentido, Kolb (1984) considera a integração do conhecimento como o nível mais elevado no desenvolvimento humano pela natureza transacional em que indivíduo negocia os significados. Neste processo, produz conhecimento singular diferenciando possíveis combinações de complexidade em sua experiência concreta. Kolb (1984) não só preserva como enfatiza a individualidade no processo de desenvolvimento, considerando integração e diferenciação do conhecimento como elementos que dependem de estilos pessoais. A Figura 2 apresenta o modelo de desenvolvimento teórico de Kolb (1984).

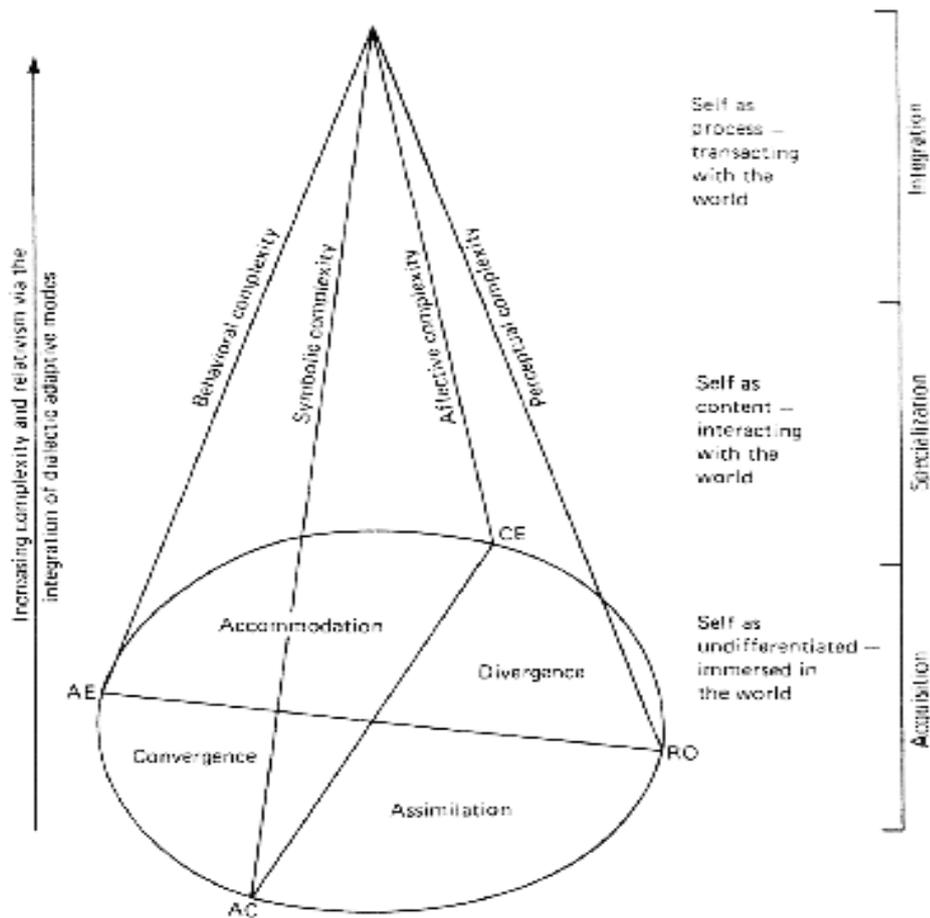


Figura 2: Teoria do desenvolvimento na aprendizagem experiencial de Kolb.

Fonte: Kolb (1984, p.141).

A ênfase na singularidade na produção do conhecimento individual é um aspecto chave na teoria de Kolb (1984), porém é preciso ressaltar a natureza social na estrutura do processo de aprendizagem e a complexidade na estrutura do conhecimento produzido. Estes são aspectos importantes porque, como apontou Kayes (2002), muitas críticas ao modelo teórico de Kolb (1984) se concentram em analisar apenas o ciclo e os estilos de aprendizagem desta teoria, apontado como limitação a ênfase excessiva na aprendizagem individual. No entanto, Kolb (1984, p.99) argumenta que: *“individual learning styles are shaped by structure of social knowledge and through individual creative acts; Knowledge is formed by individuals”*. Ao tratar o tema nesta perspectiva, o autor traz para o centro de sua teoria a relação dialética dos fatores sociais que influenciam o modo como as pessoas aprendem e, consequentemente, a heurística do conhecimento produzido neste processo.

Para aprofundar o entendimento da natureza social da aprendizagem, o Kolb (1984) lança mão do Pragmatismo em Dewey (1974) e argumenta que o conhecimento individual é um produto do conhecimento social com o qual o indivíduo transaciona ou interage em sua experiência de aprendizagem. Além disso, para explicar a natureza transacional da

aprendizagem, Kolb (1984) alia duas outras perspectivas: a epistemologia sociocultural de Vygotsky (1978), especialmente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que Kolb (1984) denomina de ‘locais de aprendizagem social’; e a epistemologia da pedagogia crítica de Freire (1973) que, na visão de Kolb (1984), implica no uso do conhecimento social como estrutura de transformação ativa do conhecimento individual.

Deste modo, baseado no Pragmatismo como lente para entendimento das perspectivas analisadas, Kolb (1984, p.41) fundamenta sua definição de aprendizagem: “*is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*”. Outros aspectos ainda podem ser observados quanto à influência do Pragmatismo em sua teoria. Primeiro, Kolb (1984) conecta o ciclo de aprendizagem com a noção de propósito de Dewey (1974) ao posicionar como produção de conhecimento aquela que exige tanto a representação figurativa da experiência como a transformação operativa desta representação. A base desta articulação teórica em Kolb (1984) é a proposição de Dewey (1938, p.26) em que “[...] *experiences may be so disconnected from one another, that, while each is agreeable or even exciting in itself, they are not linked cumulatively to one another*”. Desse modo, a experiência de aprendizagem nunca é neutra; sempre produz algum tipo de conhecimento obtido de modo ativo ou reflexivo pelo indivíduo com algum propósito.

O segundo argumento liga as formas de conhecimento propostas por James (1974b) como ‘conhecimento conjuntivo – por aquisição’ e ‘conhecimento disjuntivo – por ruptura’ aos conceitos de ‘apreensão’ e ‘compreensão’, respectivamente. Neste contexto, Kolb (1984) rearticula os conceitos advindos da teoria piagetiana à estruturação do conhecimento como um produto da transformação (criação e recriação) da experiência concreta. E analisa o processo holístico de adaptação ao meio pela descrição de Dewey (1974, p.39, 42, 43) sobre como as experiências objetivas e subjetivas se interpenetram na produção de conhecimento:

Experience does not go on simply inside a person. It does go on there, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had [...] the world ‘interaction’ assigns equal rights to both factors in experiences – objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two set of conditions. Taken together, [...] they form what we call a situation [...] The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had.

Na Teoria da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984), a integração multilinear das quatro dimensões de complexidade na estrutura da aprendizagem se alia à interação dialética do conhecimento individual e conhecimento social. Neste processo, emerge a consciência

interpretativa nos indivíduos que seleciona aspectos no fluxo da experiência a serem simbolizados, conceituados e criticados. Kolb (1984) conecta esta ideia à perspectiva da ‘consciência crítica’ de Freire (1973), avaliando-a como uma extensão da visão Dewey (1974, 1938) enquanto educador progressista.

Deste modo, Kolb (1984) sumariza as bases epistemológicas e outras contribuições teóricas alinhadas à sua abordagem em seis proposições. Quais sejam: (1) a aprendizagem é melhor concebida como processo do que como resultado; (2) a aprendizagem é um processo contínuo fundamentado na experiência; (3) o processo de aprendizagem requer a resolução do conflito entre modos de adaptação ao meio dialeticamente opostos; (4) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo; (5) a aprendizagem envolve transações entre pessoas e o meio; (6) a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento.

Por tudo que foi analisado até aqui, considera-se que, ao tratar a experiência como fonte da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos, Kolb (1984) reinterpretou as contribuições das teorias de Piaget, Lewin e outros teóricos elencados nesta seção, pela lente do Pragmatismo. Ao adotar este posicionamento epistemológico, o autor partiu de proposições pragmáticas que se filiaram à construção da sua teoria de aprendizagem. Desta forma, faz-se necessário analisar a base epistemológica e ontológica do Pragmatismo quanto às principais proposições para compreender sua influência na produção de Kolb (1984).

2.1.2. O Pragmatismo na teoria de Kolb (1984)

Para aprofundar o entendimento de sua influência na Teoria da Aprendizagem Experiencial proposta por Kolb (1984), as bases epistemológicas e ontológicas do Pragmatismo serão analisadas quanto a três aspectos fundamentais: (1) a ideia de utilidade prática e sua relação ontológica com o conceito de experiência; (2) a noção de verdade e sua relação com a produção de conhecimento individual; e (3) a noção de crença e sua relação com o conhecimento social. Espera-se demonstrar a associação entre tais proposições conceituais e ontológicas do Pragmatismo na produção teórica de Kolb (1984), tanto em termos de avanços científicos como em algumas limitações criticadas pela literatura.

Segundo James (1974a), o termo pragmatismo deriva da ideia grega de *prágma*, que designa ação e se vincula às palavras ‘prática’ e ‘prático’. Na filosofia, foi aplicada primeiramente por Pierce (1878) para salientar que a conduta humana considera efeitos possíveis de natureza prática para produzir conhecimento ou atribuir significados a um objeto

que se deseja conhecer. O princípio do Pragmatismo é analisado por Pierce (1989, p.113) como uma filosofia da ação da qual:

Espera-se que ponha fim a essas prolongadas controvérsias entre filósofos que não podem ser resolvidas por nenhuma observação de fatos e, em que, todavia, cada uma das partes envolvidas proclama provar que a outra parte está enganada. O Pragmatismo sustenta que, nestes casos, os contendores não se entendem. Eles ou atribuem sentidos diferentes às mesmas palavras, ou então um dos dois lados (ou ambos) usa uma palavra sem um sentido definido. O que se procura, portanto, é um método que determine o significado real de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra ou outro signo.

James (1974a) argumenta que o método do Pragmatismo pressupõe que experiência concreta é o conhecimento real que o sujeito pode obter desde que este encontre uma significação prática diferenciadora das ideias presentes em seu pensamento que possa ser aplicada a casos concretos. Desse modo, para cada contradição, deve-se encontrar um sentido prático que promova a distinção das ideias de forma a obter clareza perfeita no pensamento. A qual será analisada conforme seus possíveis efeitos práticos consequentes, os quais serão decisivos na tomada de decisão acerca da conduta que o sujeito do conhecimento irá adotar. Propositadamente, James (1974a) adota uma ‘atitude empírica radical’ no Pragmatismo, anunciando seu afastamento das correntes do Racionalismo e do Intelectualismo, cujos princípios se conectam à busca da abstração pura e desvinculam a elaboração intelectual do concreto pelo argumento especulativo. Em contrapartida, ideia de utilidade prática na filosofia de James (1974a) se vincula ao concreto de forma radical, aos fatos experimentados e validados pelo método pragmático de teste dos efeitos práticos consequentes possíveis, e às ações que fundamentam a significação positiva da experiência.

James (1974a, p.12) filia o Pragmatismo à corrente empirista na filosofia, com a diferença central de ter transformado a concepção ontológica de experiência pela proposição de que é preciso “*extrair de cada palavra o seu valor de compra prática, pô-lo a trabalhar dentro da corrente de nossa experiência*”. E é uma atitude radical porque assume que “*um empirismo não deve nem admitir qualquer elemento que não seja diretamente experienciado*” (James, 1974c, p.116). A este Empirismo Radical, James (1974a, p.12) atribui o método pragmático para harmonizar tendências filosóficas no sentido da utilidade prática, como pode ser observado em sua argumentação:

As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar. Não ficamos de costas para elas, movemo-nos adiante e, na ocasião, fazemos a natureza retornar com sua ajuda. O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar.

Deste modo, ao assumir a experiência concreta como fonte da aprendizagem, Kolb (1984) parte desta concepção ontológica de experiência enquanto conhecimento filiado à utilidade prática e concretude de seus efeitos consequentes. O que pode ser observado em sua abordagem quando o autor trata a experiência como modo de adaptação ao meio que promove o processo evolutivo de aprendizagem. No entanto, este processo evolutivo depende dos efeitos práticos na estrutura do conhecimento que o sujeito se insere. Haja vista que a negociação de significados para Kolb (1984) é vinculada à argumentação de Dewey (1974) de que não é qualquer experiência que gera conhecimento para o indivíduo. O valor prático dela está justamente no desenvolvimento e na aprendizagem nos indivíduos em sua relação consequente consigo mesmo e com o meio. Porém, é possível questionar este conceito de utilidade prática do Pragmatismo na medida em que há um limite quanto às consequências que se pode antecipar na experiência concreta.

Por outro lado, Kolb (1984) lança mão do método pragmático para construir sua teoria ao integrar epistemologias diferentes para explicar os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e produção de conhecimento. O autor tem a preocupação de clarificar a base epistemológica e ontológica de suas proposições, conceitos e ideias principais. No entanto, é possível questionar a validação pragmática de teorias concorrentes por meio de um recorte utilitarista. Este aspecto se ressalta, por exemplo, quando Kolb (1984) lança mão da epistemologia sociocultural de Vygotsky (1978), contextualizada no Materialismo Histórico, para explicar como o indivíduo transforma a natureza e, conseqüentemente, produz conhecimento individual conectado ao conhecimento social. Kolb (1984) adere à discordância de Vygotsky sobre a separação entre desenvolvimento e aprendizagem que Piaget (1970) pressupõe em sua teoria. Mesmo ao se posicionar no campo da epistemologia sociocultural e propor um novo modelo de desenvolvimento, Kolb (1984) mantém a epistemologia genética de Piaget (1970) como um de seus pilares teóricos fundamentais pelo recorte da utilidade prática. Há que se questionar em que proporção é possível interconectar bases epistemológicas tão distintas que propõem conceitos ontológicos, por vezes, concorrentes ou opostos entre si.

O segundo aspecto, decorrente da ideia ontológica de utilidade prática, se refere à noção de verdade no Pragmatismo. Em contraposição à noção de Verdade Absoluta do Racionalismo. James (1974b) considera dois aspectos fundamentais sobre a natureza ontológica da verdade: a plasticidade de suas ideias e sua elasticidade enquanto conceito. Quanto à plasticidade, o autor argumenta que novas ideias são adicionadas ou reagrupadas de

modo a estender o conhecimento obtido até aquele momento. Essas ideias são caracterizadas verdadeiras porque são explicações potencialmente mais úteis na prática. James (1974b), então, faz com que a noção de verdade deixe de ser substantivo ('Verdade Absoluta') na produção do conhecimento científico para caracterizá-la como adjetivo ('ideias verdadeiras') pela plasticidade que as ideias assumem enquanto efeito de um conhecimento provisoriamente reconhecido como útil.

Com base nesta proposição, James (1974b, p. 24) trata da elasticidade da noção de verdade ao afirmar que *“uma ideia é feita verdadeira pelos acontecimentos. Sua verdade é um evento, um processo de verificação e validação quanto às consequências práticas. É o mesmo que dizer que dizer nossas ideias concordam com a realidade”*. Deste modo, o autor propõe a existência de processos-verdades, em que os fatos concretos observados na experiência do indivíduo adquirem a condição de ideia verdadeira ao serem empiricamente verificados como úteis para explicar a realidade. James (1974b) trata de verdades, no plural, para explicar que o conhecimento individual opera por extensão de casos particulares na experiência perceptual para generalizar significações práticas. Os perceptos, portanto, são vistos como a única realidade possível de emergir como objetiva ou verdadeira. James (1974b, p. 30) argumenta:

A verdade para nós é simplesmente um nome objetivo para processos de verificação, do mesmo modo que saúde, riqueza, força, etc., são nomes de outros processos ligados à vida, e também perseguidos, porque compensa prosseguir-los. A verdade é feita, do mesmo que a saúde, a riqueza e a força são feitas, no curso dos acontecimentos.

Neste contexto, James (1974c) constrói sua explicação sobre como a experiência é transformada em conhecimento pelos indivíduos, perspectiva que é adotada por Dewey (1974). James (1974c) afirma que não há um tipo de conexão simples ou única que opera sobre todas as experiências para organizar seu universo caótico em fluxo contínuo. As relações entre termos que ligam as experiências são vivenciadas quanto a qualquer associação considerada pelo indivíduo como real (prática, útil, que funcione). A referência objetiva, nesta perspectiva, é relacionada tanto ao conhecimento verificado como ao conhecimento em trânsito, na experiência do indivíduo. Como conhecimento validado se caracteriza as transações do indivíduo com o meio e consigo mesmo conduzem à concordância de certa realidade enquanto ideia verdadeira mais útil naquele momento. Como conhecimento em trânsito, seus processos-verdades são construídos por meio de continuidades, descontinuidades, substituições ou relações cognitivas.

Esta perspectiva processual, de fluxo contínuo, que gera tensões e conflitos na dialética da aprendizagem pode ser observada na Teoria da Aprendizagem Experiencial. Especialmente pelo esforço explicativo de Kolb (1984) na designação da relação cognitiva como uma das formas de conhecer, presentes nas ideias de multilinearidade, complexidade da estrutura do processo de aprendizagem e nas orientações dialéticas de seu ciclo de aprendizagem. Além disso, Kolb (1984) resgata diversos argumentos apresentados por Dewey (1974) ao tratar da diferenciação entre conhecimento imediato e conhecimento mediato, apresentando os processos de inquérito reflexivo, observação e apreensão. Neste contexto, a reflexão está relacionada ao discernimento entre aquilo que o indivíduo faz (sua ação) e as consequências causadas pelo meio e em si mesmo.

Decorrente do conceito processos-verdades no Pragmatismo, o último aspecto se refere à noção de crença e sua relação com o conhecimento social que influencia a experiência de aprendizagem individual. James (1974a) argumenta que as crenças são o ‘sistema de crédito’ das ideias verdadeiras porque conferem verificação, parcial ou completa, destas na prática usual da vida. Como a verdade não é uma propriedade inerente ao objeto, as ideias são testadas quanto ao que se pode corroborar e validar em termos de concordância com a realidade. A função das crenças, nesta perspectiva, é conjuntiva em termos de promover a continuidade entre fatos no tempo e no espaço. Quando há descontinuidades e os indivíduos resistem a romper com a relação cognitiva anterior, as crenças atuam como uma noção reguladora que direciona (pela validação) as transações entre a significação individual atribuída à experiência anterior e a descontinuidade das experiências vivenciadas concretamente no momento.

Observa-se que o conceito de crença no Pragmatismo é contextualizado como uma ação do indivíduo em atribuir significação ao meio. As ideias de ‘transações’ e ‘referência objetiva’ situam o entendimento do Pragmatismo de que o indivíduo não age sozinho no meio. Porém, seus autores não se concentraram em explicar a influência do conhecimento social na produção de conhecimento individual. A noção de ‘ações mútuas’ em Dewey (1974, p.237) toca nesta temática:

O mundo do senso comum inclui, certamente, objetos percebidos, mas apreendidos no contexto de uma *ambiência*. Uma ambiência é constituída pelas ações mútuas entre coisas e um ser vivo. Ela é, em primeiro lugar, palco de ações efetuadas e de consequências sofridas em processos de ações recíprocas; só secundariamente partes e aspectos da mesma tornam-se objetos do conhecimento.

Uma das críticas principais à Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984) se caracteriza justamente nesta limitação em investigar a produção do conhecimento para além

do domínio da aprendizagem individual. Como se pode observar, esta é uma questão inerente às proposições do Pragmatismo. Neste sentido, o avanço teórico em relação ao conhecimento social na teoria de Kolb parece necessitar de outras perspectivas teóricas que sejam epistemologicamente convergentes com o Pragmatismo e, ao mesmo tempo, criem noções ontologicamente distintas no que diz respeito ao conhecimento social.

Dada à simplificação prescritiva da teoria de aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984) presente em boa parte da literatura vigente em Aprendizagem Organizacional (Antonello, 2006), o exercício de aprofundamento deste modelo teórico em suas bases epistemológicas e ontológicas permitiu vislumbrar suas complexas combinações conceituais. É importante destacar o esforço de Kolb (1984) em expor seus conceitos como ideias claras e com foco na possibilidade de experimentação do modelo proposto. E, embora Kolb (1984) não considere a natureza política da aprendizagem, sua teoria integra aspectos de complexidade multilinear, relacionados ao fluxo contínuo no processo de aprendizagem individual, promovendo um olhar atento às tensões produtivas na estrutura de criação de conhecimento. Ressalta-se também como contribuição importante a lente teórica na compreensão dos aspectos de engajamento do indivíduo na produção de conhecimento especializado em sua experiência singular de aprendizagem. Porém, a noção de experiência na perspectiva de Kolb (1984) apresenta limitações teóricas em sua base ontológica para os objetivos propostos nesta tese. Apesar da robusta contribuição deste autor, faz-se necessário buscar outros referenciais teóricos que permitam aprofundar o entendimento da relação entre a experiência de aprendizagem individual do aluno de MBA e a produção de conhecimento especializado.

2.2. A TEORIA DA AÇÃO EM ARGYRIS E SCHÖN (1978, 1996)

Easterby-Smith et al (2004) analisaram sete conceitos-chave relevantes para os avanços no campo da Aprendizagem Organizacional. Os trabalhos seminais de Argyris e Schön (1978, 1996) foram destacados em relação a dois conceitos: (a) aprendizagem de *single loop* ou *double loop*, em que os autores demonstram que as empresas aprendem tanto por mudanças incrementais (necessários em mercados moderados) como por ajustes radicais para solução de tensões emergentes (necessário em mercados de alta velocidade); e (b) teoria esposada e teoria em uso, em que explicam que a aprendizagem de *double loop* é tão difícil de ser obtida dado os mecanismos defensivos dos gerentes que expõem teorias esposadas aceitas e lógicas, mas que atuam de modo oposto ou distinto.

Argyris e Schön (1978, 1996) relacionam o processo de aprendizagem organizacional à aprendizagem individual pela capacidade das pessoas em buscar formas mais apropriadas de solucionar problemas e incrementar a eficácia e a eficiência de forma sistemática. Para os autores, os membros de uma organização atuam como agentes na medida em que conduzem estratégias para desempenhar tarefas complexas e buscar a solução de problemas emergentes. Os pressupostos básicos de sua Teoria da Ação caracterizam a aprendizagem como um processo comportamental de mudança para correção de erros em um ciclo complexo que visa minimizar mecanismos defensivos e gerar sistemas de soluções ótimas para a organização. Assim, a aprendizagem dos indivíduos e sua influência na organização é tipificada em: 1) *Single-loop*, que se refere à detecção e correção de erros sem que seja necessário alterar as estruturas de conhecimento existentes (normas, objetivos e políticas em vigor), e que os indivíduos ou o grupo ajustam-se às normas e premissas fixadas pela organização; e 2) *Double-loop*, onde a correção do erro implica na modificação das estruturas de conhecimento existentes pelas ações que envolvem processos de questionamento mais profundos.

Para explicar a relação entre a produção de conhecimento e a ação, Argyris e Schön (1978) articulam dois Modelos que caracterizam os mecanismos defensivos usados no processo de aprendizagem organizacional. O Modelo I demonstra a teoria em uso dos agentes que resulta em detecção e correção de erros. O que ocorre, porém, é que a falta de consciência do indivíduos acerca dos pressupostos que levaram a ação comportamental reforça mecanismos defensivos e promove entraves neste processo. A intervenção proposta pelos autores é transformar as teorias esposadas em teorias em uso. Para tanto, a aprendizagem do *double-loop* caracteriza o Modelo II. Transformações nas práticas vigentes se dão pela aprendizagem experiencial de novas possibilidades, em que ideias e valores assumidos são testados e novas ações são introduzidas para gerar conhecimento e superar problemas e erros. Deste modo, o ciclo da ação é realizado como forma de suporte a um processo de quatro fases, elaborado por Argyris e Schön (1978, 1996): diagnóstico, intervenção, produção e avaliação. O aspecto central neste processo de aprendizagem é a reflexão.

Diferente de Kolb (1984), Argyris e Schön (1978, 1996) não esclarecem sua base conceitual, ontológica ou epistemológica. Em 1982, Schön publicou o livro *'The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action'*, em que reflete de forma quase idêntica o pensamento de Dewey (1909), expresso no livro *'How we Think'*. No entanto, essa proximidade não é demonstrada de forma explícita por Schön nas obras analisadas, embora seu posicionamento no livro citado pareça estar filiado às bases do Pragmatismo. Por outro lado, Antonacopoulou (2008b) informa a adoção da proposição de Lewin (1943) de que 'nada

é tão prático quanto uma boa teoria’ por Argyris (2004); que o fez para fundamentar o termo cunhado por ele como ‘conhecimento acionável’. Não é possível ir além destas constatações quanto aos dois autores, juntos ou separados, sem correr o risco de estabelecer rótulos sem sustentação.

2.2.1. O ‘Conhecimento Acionável’ na Aprendizagem Gerencial pela Perspectiva de Antonacopoulou (2009).

No que diz respeito ao impacto de programas de MBA na produção de conhecimento especializado em seus alunos, Antonacopoulou (2010, 2009, 2008a) traz para o centro do debate um conceito proposto por Argyris (2004) a partir da influência de Lewin (1946): o ‘conhecimento acionável’. Durante as quatro fases do ciclo da ação proposto por Argyris e Schön (1978, 1996), o conhecimento acionável é produzido pelo engajamento das pessoas em buscar interconexões do conhecimento acumulado até aquele ponto com o que precisa ser usado na prática. Conectar conhecimento/teoria e ação/prática, para Argyris (2004), significa produzir um tipo de conhecimento em que teorias esposadas são testadas de modo a se tornarem explícitas como teorias validadas para o uso. Conhecimento acionado, nesta perspectiva, significa que a teoria testada se materializa na ação eficiente, cujos erros detectados foram devidamente corrigidos pela reflexão. Antonacopoulou (2008a, p.282-283) adota o conhecimento acionável em sua teoria como uma forma de engajamento pragmático na ação:

A more relational view of actionable knowledge is propounded that better reflects learning capability of the individual and the organization to connect heterogeneous elements (social, political, economic, technological). The focus of actionable knowledge is in *learning-in-practice* as a form of self-organization that is fluid, dynamic and emergent. Actionable knowledge becomes a pragmatic engagement with the social complexity of organizing.

O Pragmatismo de Dewey (1974) é inserido no argumento de Antonacopoulou (2009) de que as noções de propósito e de inquérito reflexivo merecem centralidade na avaliação dos programas de MBA quanto ao seu rigor científico e relevância para os alunos. Sua proposta abrange a inserção também o que denomina ‘Crítica Reflexiva’ na formação gerencial.

Reflexive critique is grounded on empirical praxis. Empirical here is used in the true sense of the word, meaning experience. Reflexive critique enables encounters to be transformed into experiences with the potentially lasting impact if they are underpinned by experiential learning (Kolb, 1984) that supports the cyclical and

ongoing orientation towards improvement and growth (both personal and organizational). (Antonacopoulou, 2010, p.S11).

Tornar a educação gerencial mais crítica é uma das proposições de Antonacopoulou (2010, 2008a). No entanto, a autora se distancia dos *Critical Management Studies* (CMS) ao defender uma noção específica de *critique* como base para a crítica reflexiva a ser desenvolvida em programas de MBA:

In short, being critical entails different forms of *critique*. Critique therefore provides the power to think and be responsible for one's own actions. The ultimate power of critique is to steer emotions – to move – by being moving. This suggests that critique encourages a more integrative and synthetic approach which allows interconnections to be drawn that permit new possibilities to be explored where these previously may not have been thought possible. (Antonacopoulou, 2010, p.S10).

It does, however, elevate an important distinction between being critical and critique. The former often implies criticism and skepticism, whereas the latter is about emphasizing critique as reflexive praxis. This means the greater emphasis is given to systematically unpacking core assumptions and competing perspectives so that the new possibilities can lead to informed and purposeful action. Critique is also about reflecting and questioning one's own reason and practice. (Antonacopoulou, 2008a, p.285).

Deste modo, a crítica reflexiva para Antonacopoulou (2010, 2008a) se conecta ao julgamento prático, à ação com propósito e ao conhecimento acionável como aspectos essenciais da educação gerencial. Numa perspectiva de base Pragmatista, a autora (Antonacopoulou, 2009) defende seis aspectos pelos quais o impacto da educação gerencial deve ser avaliado: (a) interconexão de diferentes modos de aprendizagem, (b) resultado memorável como experiência significativa, (c) engajamento em uniões poderosas baseadas na colaboração autêntica para integrar conhecimento; (d) integração de conhecimento com a prática e os julgamentos práticos; (e) colaboração como ato de cocriação do conhecimento – neste caso com destaque para o papel da monografia ou trabalho de conclusão do curso (TCC); e (f) Desaprendizagem para criação de alternativas e novas possibilidades.

Rigor, relevância e crítica em programas de MBA, na perspectiva de Antonacopoulou (2009), se conectam em torno da produção de conhecimento especializado de natureza acionável. Este processo ocorre especialmente por ações pedagógicas que envolvem a coprodução – exemplificada pela autora como atividade realizada na elaboração do trabalho final de curso - e o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo nos alunos para que estes questionem suas ações e as consequências dessas na empresa e na sociedade.

2.2.1. O Posicionamento de Weick (2004).

No que tange ao conceito de conhecimento acionável, proposto por Argyris (2004) e adotado por Antonacopoulou (2010, 2009, 2008a), Weick (2004) assume um posicionamento diferenciado. O autor demonstra oito modos distintos pelos quais a conexão entre teoria e prática é pensada na literatura científica. Especificamente em relação ao conhecimento acionável (Argyris, 2004) sua crítica se refere à conotação de equivalência entre teoria e prática enquanto conceitos ontológicos. Weick (2004) adota a concepção de Kierkegaard acerca das tensões no conhecimento produzido por aquele que teoriza retrospectivamente de modo afastado das atividades vividas por aqueles que estão prospectivamente envolvidos na prática. E argumenta que essas formas distintas de interpretar o 'mundo real' podem se tornar tangíveis se adotarmos a linguagem Heidegger sobre três modos de engajamento humano:

People engaged in practical activity are concerned with projects and action in context and their concerns shift as their needs shift. What practical activity does not consist of is a separation between subject and object. Instead, it consists of 'absorbed coping', which Heidegger describes as a *ready-to-hand* mode of engagement. When people act in this engaged mode, they are aware of the world holistically [...] If an ongoing project is interrupted, then experience changes into an *unready-to-hand* mode. Problematic aspects of the situation that produced the interruption stand out in the manner of a figure-ground organization, but people still do not become aware of context-free objects [...] The third mode of engagement, which again involves a shift of experience, is *present-at-hand*. This occurs when people step back from their involvement in a project and reflect on it using analyses that are general and abstract and context-free. (Weick, 2004: 467.468)

Desse modo, ao invés de considerar que a teoria se transforma em ação quando conteúdos teóricos se tornam equivalentes à prática, Weick (2004) propõe que o processo de atribuição de significados é feito pelas pessoas de modo contínuo no 'mundo real'. Em sua perspectiva, as pessoas estão inseridas em situações cujos contextos, emoções, reflexões, artefatos, criação de conhecimento, restrições de tempo, engajamento, dentre outros, sofrem interrupções em relação ao significados que, até então, eram suficientes para a prática. Tal interrupção no *sensemaking* se caracteriza justamente como o momento em que as pessoas relacionam teorias de modo mais específico às suas práticas e que a ação é mais prontamente acomodada às categorias de abstração do conhecimento teórico. Não há uma equivalência entre teoria e prática, mas um processo generativo que é tensionado por eventos do 'mundo real' em que as pessoas estão engajadas e que precisam lidar atribuindo novos significados para sua ação, retrospectiva ou prospectivamente (*present-at-hand* e *unready-to-hand*).

Weick (2004) argumenta que este entendimento acerca da aprendizagem individual envolve mais do que o processamento de informações, correção de erros e solução de problemas. Em relação à educação gerencial, Weick (2007) defende que o ensino de excelência se caracteriza por estas ‘interrupções de sentido’ que devem ser impulsionadas por meio de ações educacionais para que os alunos aprendam a abrir mão de suas ferramentas analíticas e se abram para novos modos de interpretar o mundo à sua volta.

2.3 A ‘VIRADA DA PRÁTICA’ E A TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO DE GIDDENS (2009).

Por outro lado, as Teorias Baseadas na Prática (TBP) fundamentam a concepção da aprendizagem como um processo aberto, contínuo e que se expande no espaço de possibilidades situadas na relação entre artefatos, atores e na negociações entre eles. Antonello e Godoy (2010, p.326) consideram que esta abordagem traz contribuições importantes ao enfatizar

o ensaiar, no sentido de que experimentar e explorar são os aspectos chave da aprendizagem, quanto alinhados à reflexão crítica. Os atores refletem sobre suas práticas para entender as conexões entre os aspectos determinantes, as ações e os resultados.

Neste sentido, Gehardi e Nicolini (2002), destacam a perspectiva do *learning-in-organizing*, denominada *Knowing* em publicações posteriores, que se refere a um processo de produção de conhecimento inerente à construção social dos significados de pessoas engajadas na prática. Os autores defendem que as pessoas aprendem um modo de ordenação de elementos heterogêneos (humanos e não humanos) na prática, cuja organização é alinhada num conjunto coerente legitimado pela produção e reprodução cotidiana. Já a TBP na abordagem de Antonacopoulou (2006a) afirma que tensões produzidas entre rotinas e práticas presentes nas interações sociais geram conflitos nos modos de ser e fazer habituais, permitindo interconexões relativas a certas possibilidades específicas. O desdobramento da aprendizagem se dá pela experimentação ou exploração criativa de múltiplas possibilidades, desde a manutenção do hábito (*practicing*) até a atração de novas práticas (*practising*) que ocorre de modo paralelo, como uma dança generativa do processo.

Ao tratar das TBP, Reckwitz (2002, p.244) afirma que este ‘rótulo’ caracteriza um conjunto de teorias que promoveram a ‘virada da prática’ por sua fundamentação como uma teoria cultural: “*The turn to practices seems to be tied to an interest in the ‘everyday’ and*

'life-world'; all the authors in question are influenced by interpretative or cultural turn in social theory". O autor defende a tese de que as TBP se caracterizaram pelo giro interpretativo no campo da Aprendizagem Organizacional pelo conceito ontológica de 'práticas'; as quais são entrelaçadas no interesse pelo diário, pela vida cotidiana e pela materialidade da ação. Nesta linha de raciocínio, o autor argumenta que as TBP explicam a ação por meio de estruturas simbólicas de significados e se distinguem teoricamente por oferecer posições de oposição acerca de discursos, interações e práticas vigentes.

A novidade, para Reckwitz (2002), está em entender e explicar as ações pela reconstrução de estruturas simbólicas de conhecimento; o que permite e constrange os agentes a interpretar o mundo de acordo com certas formas e a se comportar de modo correspondente. Deste modo, a ordem social para as TBP é uma estrutura simbólica que subsidia um modo socialmente compartilhado de atribuir significado ao mundo. Nesta perspectiva, toda norma tem que ser legitimada, assim como todo desejo e objetivo. E as estruturas cognitivo-simbólicas reproduzem a ordem social mesmo quando não há consenso normativo.

Dentre as diferentes abordagens presentes nas TBP, Reckwitz (2002) destaca a de Giddens (2009) tendo vista que este autor localiza o social na prática, delimitando as relações de poder e os processos de coerção social de modo diferenciado. Prática, para Giddens (2009), é um tipo de comportamento rotinizados que consiste em vários elementos interconectados: formas de corporificação das atividades, esquemas mentais interpretativos, coisas e seu uso. O cerne da Teoria da Estruturação proposta por Giddens (2009) está no conceito de 'dualidade da estrutura' que é analisada a partir de duas dimensões nas interações sociais. A dimensão sintagmática, que representa a padronização das relações sociais no tempo e no espaço, envolvendo a reprodução de práticas localizadas. E a dimensão paradigmática, que se caracteriza pela ordem virtual de 'modos de estruturação' recursivamente implicados na reprodução destas práticas.

A estrutura refere-se, em análise social, às propriedades de estruturação que permitem a 'delimitação' do tempo-espaço em sistemas sociais, às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e de espaço, e lhes emprestam uma forma 'sistêmica'. Dizer que uma estrutura é uma 'ordem virtual' significa que os sistemas sociais, como práticas sociais reproduzidas, não têm 'estruturas', mas antes exigem 'propriedades estruturais' e que a estrutura só existe como presença espaço-temporal, em suas exemplificações em tais práticas e traços mnêmicos orientando a conduta de agentes humanos dotados de cognoscitividade. (Giddens, 2009, p.20).

A 'dualidade da estrutura' é um conceito chave na teoria de Giddens (2009), tendo em vista que os recursos e as regras incorporadas à produção e reprodução de prática sociais são veículos pelos quais o poder é exercido nas relações. Os atores sociais, nesta perspectiva, são

agentes que, engajados na ação, fazem a diferença em suas interações e encontros pela circunstâncias de co-presença no tempo e no espaço.

‘Agência’ não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade para realizar essas coisas em primeiro lugar. ‘Agência’ diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. (Giddens, 2009, p.10-11)

Portanto, as interações entre agente e estrutura pressupõem relações de autonomia e dependência entre atores ou coletividades e contextos em que o encontro entre eles ocorre. A dialética do controle nos sistemas sociais, proposta por Giddens (2009), prevê que a ação humana ocorre como um fluxo contínuo de condutas que são rotinizadas, mas também são monitoradas reflexiva e recursivamente pelo agente. Deste modo, os agentes mantêm certo nível de controle sobre sua conduta e regulam suas atividades para manter sua capacidade transformadora mesmo em meio à coerção das propriedades estruturais dos sistemas sociais. Para Giddens (2009), no fluxo contínuo da existência é preciso encontrar os principais mecanismos da dualidade da estrutura que estão organizados em rotinas, recursos e encontros.

Nesta dialética entre o agente cognoscitivo e as propriedades da estrutura se posicionam as relações de poder, sendo que, para Giddens (2009), é preciso atribuir ao agente humano a capacidade genérica para reagir a uma gama indeterminada de circunstâncias sociais e de influenciá-las. No que diz respeito à educação gerencial, a Teoria da Estruturação de Giddens (2009) abre espaço para discutir o processo de aprendizagem considerando transformações que os alunos de MBA podem promover enquanto agentes humanos. Ademais, esta abordagem teórica traz para o centro do debate as relações de poder e a processualidade com que a cognoscitividade se associa de modo significativo à produção de conhecimentos especializados na aprendizagem individual.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO 2.

As discussões apresentadas neste capítulo partiram das bases conceituais no campo da Aprendizagem Organizacional que fundamentam e ampliam o entendimento do processo de aprendizagem individual e da produção de conhecimento especializado em alunos de MBA. As seções tiveram como propósito aprofundar as ideias centrais de autores que se propuseram a estudar aprendizagem individual, relação da teoria com a prática neste processo e produção

de conhecimento especializado. Do debate proposto entre as abordagens teóricas apresentadas neste capítulo, se ressaltam as seguintes contribuições para o presente estudo: (1) a importância de analisar o processo cognoscitivo do aluno-agente e sua perspectiva acerca da experiência de produção de conhecimento especializado no MBA; (2) a produção de conhecimento especializado na formação gerencial pode ser entendida por meio de duas perspectivas: como integração equivalente dos conteúdos com a prática ou como um processo de *sensemaking* contínuo que está sujeito a interrupções significativas para a aprendizagem individual do aluno; e (3) a relação dialética presente nas transações dos alunos-agentes com as propriedades estruturais do curso de MBA influencia o processo de produção de conhecimento especializado. O Quadro 1 apresenta a síntese destas contribuições teóricas para a pesquisa.

Quadro 1. Contribuições do Capítulo 2.

Aspecto Abordado	Ideias Centrais	Implicações para o estudo	Principais autores pesquisados
A experiência de aprendizagem individual na produção de conhecimento especializado.	<p>Teoria da Aprendizagem Experiencial como perspectiva integrativa, multilinear e complexa que enfatiza a experiência imediata de aprendizagem individual e a singularidade na produção do conhecimento pelas pessoas.</p> <p>A aprendizagem individual é um processo de fluxo contínuo em que as pessoas adquirem e transformam novas experiências, se auto realizam e se desenvolvem pelo ciclo ação-cognição-reflexão-experiência.</p> <p>Compreensão dinâmica, processual e dialética da aprendizagem individual pela conexão do conceito de experiência com: ideia de utilidade prática, noção de propósito e caracterização da tensão produtiva na criação de conhecimento.</p>	<p>Aprendizagem como um processo dinâmico, dialético, complexo e de desenvolvimento singular do indivíduo.</p> <p>Centralidade da noção de experiência coloca a perspectiva do indivíduo como lente para entendimento do processo de aprendizagem em alunos de MBA.</p>	<p>Antonello (2006), Dewey (1974), Elkjaer (2004), Kayes (2002), Kolb (1984), James (1974a, 1974b, 1974c).</p>
Relação entre conhecimento e ação na produção de conhecimento especializado.	<p>Aprendizagem é caracterizada como um processo comportamental de mudança para correção de erros por meio de um ciclo complexo que visa minimizar mecanismos defensivos e gerar sistemas de soluções ótimas para a organização.</p> <p>Integração da teoria esposada com a teoria em uso pela produção de conhecimento acionável. Esta se dá por meio do engajamento dos indivíduos em buscar interconexões do conhecimento acumulado e a prática pela aprendizagem de <i>double loop</i>. Conotação de equivalência entre teoria e prática.</p> <p>A ação com propósitos no processo de aprendizagem gera a integração da teoria com a ação (conhecimento acionável) e a crítica reflexiva produz conhecimentos relevantes para o julgamento prático.</p> <p><u>Contraponto teórico:</u> interrupções nos significados atribuídos para a ação são modos de aprendizagem significativos para produção de conhecimento.</p>	<p>Conexão de conceitos com a ação prática em alunos de MBA pode ser entendida em duas perspectivas: (a) como integração entre as informações e conceitos obtidos no curso; e (b) como um movimento processual fluido e dinâmico entre os sentidos previamente atribuídos aos conceitos/prática e as interrupções que promovem rupturas neste significado.</p>	<p>Antonacopoulou (2010, 2009, 2008), Argyris & Schön (1978, 1996), Weick (2007, 2004).</p>
Experiência prática no processo de aprendizagem individual e de produção de conhecimento especializado.	<p>Giro interpretativo na compreensão da experiência de aprendizagem pelos conceitos de 'Prática', 'Agência Humana' e 'Dualidade da Estrutura' que enfatizam a natureza social, situada e política do processo de produção de conhecimento.</p> <p>Práticas são entrelaçadas pela vida cotidiana e pela materialidade da ação. A ordem social se constitui por meio de propriedades estruturais cujos recursos e regras são simbolicamente interpretadas e reinterpretadas pelo indivíduo.</p> <p>Agentes humanos engajados na ação realizam monitoração reflexiva e recursiva das práticas sociais pela cognoscitividade, que considera propriedades estruturais, consciência discursiva e consciência prática no processo de aprendizagem.</p> <p>Na dialética entre o agente cognoscitivo e as propriedades da estrutura as relações de poder se situam. O agente humano possui capacidade genérica para reagir a uma gama indeterminada de circunstâncias sociais e de influenciá-las, mantendo sua capacidade transformadora mesmo em meio à coerção destes sistemas sociais.</p>	<p>Centralidade da agência humana no processo de aprendizagem, em que a cognoscitividade é analisada na relação dialética de poder do indivíduo e suas transações com as propriedades estruturais do contexto.</p>	<p>Antonacopoulou (2006a) Gehardi & Nicolini (2002) Reckwitz (2002) Giddens (2009)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

CAPÍTULO 3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL EM PROGRAMAS DE MBA.

A aprendizagem gerencial se destaca na literatura vigente pela centralidade atribuída ao caráter estratégico da função gerencial ao lidar com incertezas e volatilidade do mundo de negócios globalizado a partir dos recursos disponibilizados na empresa (Conger, 2004; Mintzberg, 2006). Tendo em vista as repercussões do trabalho do gerente para a organização e sua influência no desempenho das equipes e resultados organizacionais, a formação gerencial ganha destaque como um recurso central para a organização (Sanchez & Heene, 2004; Silva & Silva, 2011). Neste contexto, os programas de MBA são valorizados como espaços propícios para incremento do desempenho profissional dos alunos por meio do desenvolvimento de competências e capacidades específicas (Brandão, Borges-Andrade, Freitas & Vieira, 2010; Moura & Bitencourt, 2006; Ruas, 2005). Este capítulo tem como propósito analisar os estudos em aprendizagem gerencial e na literatura de Aprendizagem Organizacional que elucidam aspectos importantes do processo cognoscitivo em alunos de MBA e sua relação com a produção de conhecimento especializado.

3.1 ESTUDOS EM APRENDIZAGEM GERENCIAL EM PROGRAMAS DE MBA.

Em pesquisa realizada nas publicações entre 2008 e 2012 nas revistas internacionais *Academy of Management Learning & Education*, *Management Learning* e *Journal of Management Education*, se destacam duas linhas principais de pesquisa relacionadas à educação gerencial em programas de MBA. Vale esclarecer que essa revisão foi realizada nas revistas que apresentaram maior fator de impacto na área, avaliado pelo *Journal Citation Report* (2011), ou por estarem classificadas no sistema Qualis como A1 ou A2. As linhas identificadas nestes estudos foram:

- a. Debate sobre a estrutura dos programas gerenciais quanto aos seus modelos, políticas, estratégias, metodologias e objetivos educacionais (Antonacopoulou, 2009; Berggren & Söderlando, 2011; Raelin, 2009; Rafferty, 2012; Rubin & Dierdoff, 2009).

- b. Investigação acerca do processo de aprendizagem do aluno e do modo como este produz e/ou aplica conhecimento no decorrer do curso (Eriksen, 2009; Hay & Hodgkinson, 2008; Roglio & Light, 2009; Vidaillet & Vignon, 2010).

Comparado ao volume de estudos com foco na primeira abordagem, as pesquisas em que os alunos são evidenciados como protagonistas do processo de aprendizagem são discretas. O que também foi constatado na revisão na literatura em aprendizagem gerencial realizada por Closs & Antonello (2010) nas principais publicações nacionais entre 2000 a 2006. As autoras destacam, inclusive, o volume reduzido de estudos empíricos sobre aprendizagem gerencial no Brasil e a concentração destes na perspectiva instrumental. Este achado se corrobora no levantamento feito em publicações nacionais dos últimos seis anos. Especificamente em relação à temática proposta na presente pesquisa foram encontrados cinco artigos em três revistas brasileiras classificadas pelo sistema Qualis como A2 e B1.

Quatro destes estudos se caracterizam na perspectiva de incremento educacional dos programas de formação gerencial em pós-graduação. Ruas e Comini (2007) demonstram que o currículo destes programas não estão adequados aos desafios cotidianos da prática gerencial, o que promove uma lacuna no processo de aprendizagem para os alunos. Silva (2008) argumenta pela compatibilização destes cursos ao contexto social de seus alunos para que as experiências de aprendizado tenham sentido para a prática. Juntamente a este argumento, Silva e Silva (2011) destacam do uso de estratégias pedagógicas de natureza reflexiva tendo em vista a função mediadora da Reflexão na produção de conhecimento dos alunos no curso. Já Closs e Antonello (2010) defendem a importância da Reflexão Crítica e do Autodesenvolvimento ser introduzida na estratégia pedagógica da educação gerencial, com objetivo de promover a aprendizagem transformadora nos alunos. Por último, com na perspectiva de enfatizar o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem gerencial, Vazquez e Ruas (2012) demonstram a percepção de valor atribuída pelos alunos de MBA quanto a abertura para novos modos de pensar e ao desenvolvimento de capacidades e da competência relacional no curso.

Por outro lado, a literatura vigente aponta de modo sistemático críticas à educação gerencial acerca da concretização de sua tarefa de desenvolver competências em seus alunos, especialmente em programas de MBA. De modo geral, os autores identificam fronteiras entre o quê o curso se propõe a ensinar (conteúdos) e o quê os alunos conseguem aplicar nas situações práticas que vivenciam no trabalho. Fronteiras, nesta perspectiva, podem se

relacionar a falta de oportunidades na organização para que os gestores usem o que aprenderam no MBA ou à carência de conexão entre os conteúdos educacionais do curso e a realidade profissional dos alunos (Latham, Latham & Whyte, 2004; Mintzberg e Gosling, 2003; Raelin, 2009; Ruas & Comini, 2007).

Rubin e Dierdoff (2009) argumentam que o alinhamento das disciplinas curriculares dos programas de MBA para atender demandas políticas e econômicas fazem com os cursos se comprometam com padrões de acreditação e preferências de recrutamento para competir no mercado educacional. Deste modo, os programas de MBA são pressionados em função do tipo de relevância que a produção de conhecimento especializado tem para seus alunos e para o ‘mundo real’ de negócios em que ele atua. Os autores demonstram que os programas de MBA planejam suas grades curriculares com orientações para maior ênfase em conteúdos que atendem necessidades gerenciais valorizadas pelo mercado, porém subestimam conteúdos relevantes para tomada de decisão gerencial que são valorizados pelos alunos. Disciplinas sobre ambientes de negócios, por exemplo, são mais valorizadas do que aquelas que influenciam as competências gerenciais comportamentais, sendo que estas últimas são consideradas como um dos principais desafios para os alunos de MBA na prática profissional.

Por outro lado, a abordagem em *Critical Management Studies* questiona perspectivas instrumentais e prescritivas vigentes na educação gerencial. Os autores nesta linha enfatizam a necessidade de rever estratégias pedagógicas adotadas por programas de MBA, argumentando pela inclusão da abordagem crítica no planejamento educacional do curso com objetivo de transformação dos alunos (Cunliffe, 2009; Closs & Antonello, 2010; Sliwa & Cairns, 2010). Neste contexto, Paes de Paula e Rodrigues (2006) analisam experiências de inserção da abordagem crítica na educação gerencial e demonstram a dificuldade sua implantação devido à pressão da cultura imediatista no campo da gestão.

Por fim, Ruas e Becker (2007) fazem uma crítica relevante neste campo: de que a promessa de desenvolver competências, divulgada midiaticamente pelos programas de MBA, esbarra na carência de evidências sobre sua concretização efetiva no curso. Os autores chamam a atenção para a maior eficácia dos MBAs em desenvolver capacidades do que desenvolver competências em seus alunos. O que vai ao encontro dos achados de Gabriel e Griffiths (2008), Thursfield (2008) e Vazquez e Ruas (2012). Estes últimos demonstraram que a aprendizagem experiencial dos alunos de MBA se caracteriza como um processo contínuo de combinação, renovação e expansão de novas perspectivas, de novos

conhecimentos e de capacidades específicas nos alunos de MBA. A única competência observada neste contexto, na pesquisa dos autores, foi a relacional. A Figura 3 demonstra o modelo analítico proposto por estes autores.

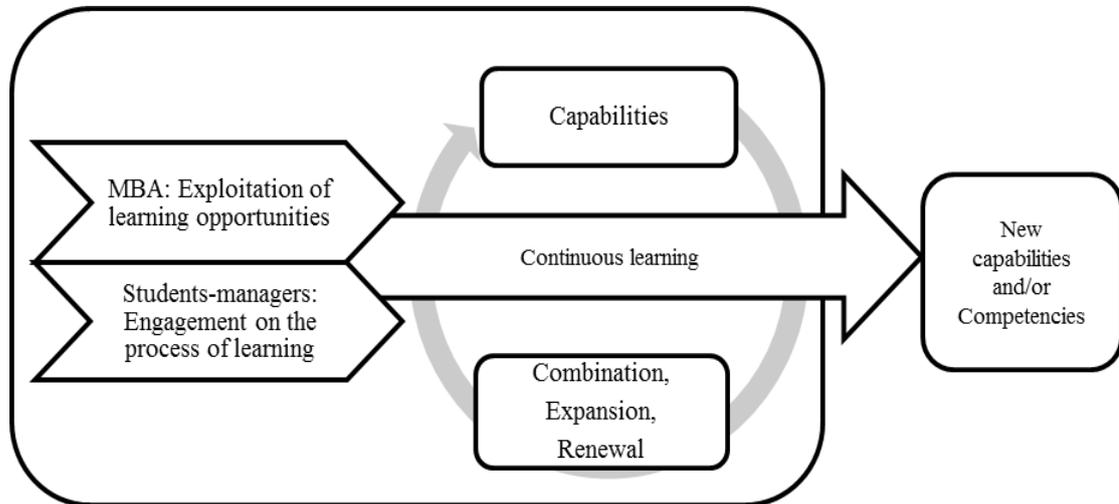


Figura 3. O processo de aprendizagem individual em programas de MBA.

Fonte: Vazquez e Ruas. (2012, p. 321).

Finalmente, destaca-se o estudo de Antonacopoulou (2006b) na aprendizagem gerencial. A autora traz para o centro do debate a natureza política do processo de aprendizagem individual ao tratar da questão da intencionalidade dos gestores que se engajam em programas de MBA. Antonacopoulou (2006b) demonstra a influência da empresa no engajamento destes em metas de aprendizagem voltadas para aumentar sua eficiência em lidar com desafios práticos relativos aos ambiente de negócios da empresa. A trajetória de carreira dos gestores demonstrou estar vinculada à obtenção de determinados tipos de conhecimento, conforme interesses da empresa. A escolha do curso de MBA, portanto, se caracteriza como política e é influenciada por aspectos psicossociais relevantes. Neste sentido, Antonacopoulou e Chiva (2007) afirmam que é preciso considerar no processo de aprendizagem individual: (a) o esforço do aluno em ser legitimado como profissional na cultura organizacional em que está inserido; e (b) as tensões entre prioridades individuais e organizacionais que afetam seu engajamento para aprender. A próxima seção tem como objetivo aprofundar estes e outros aspectos relevantes para o aprendizado em educação gerencial.

3.2 A COGNOSCITIVIDADE DO AGENTE PELA PERSPECTIVA DE GIDDENS APLICADA À APRENDIZAGEM GERENCIAL EM MBAs

No que diz respeito ao processo educacional, Borges, Júlio e Coelho (2005) argumentam que o engajamento dos alunos é crucial para que a aprendizagem seja significativa. De que modo, porém, o conceito de ‘engajamento’ é definido neste campo? Imbuídos dos achados em Psicologia Positiva, Ouwenel, LeBlanc e Schaufeli (2011) argumentam que o engajamento dos alunos apresenta as mesmas características do ‘engajamento no trabalho’, conceito que tem sido largamente pesquisado nos últimos anos. Engajamento no trabalho é definido como um estado mental positivo de realização na atividade produtiva que se caracteriza pelo vigor, dedicação e concentração (Schaufeli & Salanova, 2007; Schaufeli, Pieternel & Vazquez, 2013). Do mesmo modo que as pessoas que trabalham, os alunos recebem atribuições e são coercitivamente conduzidos a atuar em atividades estruturadas para o atingimento de determinados resultados. Nas Palavras de Ouwenel, LeBlanc e Schaufeli (2011, p.142): *“So, analogous to work engagement, study engagement is characterized by feeling vigorous, being dedicated to one’s studies, and being absorbed in study related tasks”*.

Este conceito de engajamento se alinha com a perspectiva de Giddens (2009), pois para este autor a cognoscitividade do agente não pode ser desconectada de seu engajamento na ação. O agente sustenta a produção e reprodução de ações pela monitoração reflexiva que realiza continuamente em relação aos seus ‘propósito’, ‘motivos’, ‘intenções’, ‘razões’ e ‘resultados’. O processo cognoscitivo do agente humano em seu engajamento na ação gera aprendizados que ordenam recursivamente, no tempo e no espaço, as práticas sociais adotadas. Neste processo dinâmico, fluido e contínuo, a cognoscitividade dos agentes é guiada pelo esquema interpretativo que estes atribuem durante o processo de estruturação.

No contexto educacional, significa que os agentes engajados como alunos ordenam suas práticas durante o curso (tempo), na instituição selecionada (espaço), dedicados à ação cognoscitiva, com vigor, concentração e intencionalidade que lhe são próprias. À esta experiência de cognoscitividade, os alunos atribuem valor prático conforme as propriedades estruturais do sistema social em que está inserido (no caso, curso de MBA) e os modos pelos quais as relações transformadoras são incorporadas às suas práticas sociais (no caso, sua atuação profissional).

Finalmente, o esquema interpretativo do agente cognoscitivo tratado por Giddens (2009) foi estudado por Hay e Hodgkinson (2008) no que diz respeito à aprendizagem em programas de MBA. Os autores investigaram empiricamente o valor atribuído ao curso pelos alunos e descobriram como principal aspecto o acesso ao conhecimento acadêmico, mesmo sem que este tenha aplicabilidade imediata. Este tipo de conhecimento fornece novas perspectivas aos alunos em relação à sua prática gerencial e carreira profissional. Vazquez e Ruas (2012) também identificaram o impacto das oportunidades de aprendizagem ordenadas para exploração criativa de novos modos de interpretar o mundo e para a integração destes com distintos conhecimentos. O valor atribuído ao curso de MBA pelos alunos emerge nestes estudos como um aspecto relacionado à efetividade na produção de conhecimentos relevantes para a prática gerencial, em termos futuros e no presente.

Deste modo, engajamento e percepção de valor se caracterizam como fatores cruciais no entendimento do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA. Pela perspectiva de Giddens (2009), o processo cognoscitivo deve ser investigado em relação a três dimensões: Propriedades Estruturais do sistema, Consciência Discursiva do agente e Consciência Prática do agente. Temas que serão discutidos a seguir.

3.2.1. Propriedades Estruturais do Contexto de Aprendizagem no MBA

Na Teoria da Estruturação de Giddens (2009), o conceito de ‘propriedades estruturais’ de um sistema social não se caracteriza como uma estrutura de poder institucional que ou modela atores sociais passivos ou é constituída por estes agentes. O autor defende a natureza política da interação entre agente e estrutura, considerando esta última como um conjunto de regras e de recursos imbricados em práticas institucionalizadas que se reproduzem. Essa rotinização das práticas tem propriedades características àquela estrutura, as quais promovem a estabilização de seus elementos normativos no tempo e no espaço. Existem, porém, ‘pontos de transformação’ nas relações estruturais e no modo como as práticas institucionalizadas e os agentes estabelecem transações entre si.

A questão é como os conceitos de ação, significado e subjetividade devem ser especificados e como poderiam ser relacionados com as noções de estrutura e coerção. Se as sociologias interpretativas se assentam, por assim dizer, num imperialismo do sujeito, o funcionalismo e o estruturalismo, por seu lado, propõem um imperialismo do objeto social. Um das minhas principais ambições na

formulação da teoria de estruturação é por um fim a cada um desses esforços de estabelecimento de impérios. O domínio básico das ciências sociais, de acordo com a teoria da estruturação, não é a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social, mas as práticas ordenadas no espaço e no tempo. As atividades sociais humanas [...] são recursivas. Quer dizer, elas não são criadas por atores sociais, mas continuamente recriadas por eles através dos próprios meios pelos quais eles se expressam como atores. (Giddens, 2009, p.2).

O posicionamento de Giddens (2009) se diferencia das visões tradicionais sobre relações de poder, especialmente quanto ao entendimento da capacidade de mobilização dos agentes face às propriedades estruturais do contexto. A dialética da transação entre estrutura e agente se situa na relação cognoscitiva entre a intenção ou vontade do agente em obter resultados desejados e as propriedades do sistema que confere recursos e rotinas à sua ação. Para Giddens (2009) toda ação pressupõe poder no sentido em que esta depende da capacidade transformadora do agente em ‘criar uma diferença’ no estado de coisas ou no curso dos eventos pré-existentes. As propriedades estruturais dependem de modos de estruturação que são simultaneamente rotinizados, perpetuados e transformados na ação do agente.

Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente localizada compreendem as atividades localizadas dos agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Analisar a estruturação de sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas, fundamentados em atividades cognoscitivas de atores localizados que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação, são produzidos e reproduzidos em interação. (Giddens, p.29-30).

Ao mesmo tempo, o autor demonstra que, para produzir conhecimento no fluxo contínuo da atividade social, a dialética dessas transações pressupõe a monitoração reflexiva do agente. Giddens (2009, p.31) argumenta que *“a estrutura não tem existência independente do conhecimento que os agentes possuem a respeito do que fazem em sua atividade cotidiana”*. Deste modo, sendo a ação um processo de fluxo-contínuo, a cognoscitividade do agente é limitada, já que sempre haverá condições não reconhecidas neste processo. Porém, esta limitação cognoscitiva também produz consequências para o agente humano que não estavam previstas em suas intenções originais. Ocorre, então, que os sistemas sociais têm modos de estruturação que localizam os agentes; e estes reproduzem ações no tempo e no espaço por meio de regras rotinizadas e recursos a que têm acesso. Ao mesmo tempo, ao se engajar em relações dialéticas com a estrutura, o agente produz novos modos de estruturação e reorganiza práticas, o que traz consequências intencionais e não-intencionais para suas ações. Este processo é tratado por Giddens (2009) como ‘dualidade da estrutura’. E é

justamente nele que se situam a natureza política e as relações de poder que podem ser observadas na aprendizagem individual dos alunos de MBA.

No contexto da educação gerencial, esta perspectiva conduz ao entendimento do modo como a natureza política e dialética do processo cognoscitivo dos alunos se materializa em ações localizadas nas propriedades estruturais dos programas de educação gerencial. Para Giddens (2009), a constituição de agentes (alunos) e das estruturas (curso de MBA) é realizada de modo interdependente. Neste sentido, aluno e MBA são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas e rotinas que eles recursivamente organizam. O entendimento de recursos e regras rotinizadas permite a compreensão de práticas sociais adotadas que formatam delimitações específicas para a ação dos agentes e dos modos de estruturação. O que requer a compreensão da cognoscitividade do aluno acerca de suas transformações pessoais e das contribuições do MBA para sua formação gerencial.

3.2.2. Consciência Discursiva do Aluno-Agente

O processo cognoscitivo proposto por Giddens (2009) contempla a comunicação e a constituição de significados que compõem a monitoração reflexiva e o modo como o agente interpreta suas próprias atividades e as dos outros na regularidade da conduta cotidiana. O processo comunicativo consciente, denominado ‘Consciência Discursiva’, se refere à interação recíproca com outros agentes e aos recursos de conhecimento a que os agentes recorrem na produção e reprodução de seus relacionamentos sociais. Essa sustentação comunicativa “*pressupõe estar o sujeito apto a fazer um relato coerente de suas atividades e das razões que a motivaram*” (Giddens, 2009, p.51).

Para o autor, mesmo que exista a possibilidade de falas, descrições ou explicações pouco prováveis, os agentes demonstram discursivamente sua consciência acerca das condições mais amplas da vida social e da maneira como as atividades de rotina são executadas. Este processo torna explícita, inclusive, sua consciência acerca de seu posicionamento nas interações estabelecidas. No contexto da presente pesquisa, a Consciência Discursiva ganha importância à medida que os alunos de MBA expressam verbalmente características do seu processo cognoscitivo no curso, incluindo seu engajamento, as condições de aprendizagem individual relevante durante o curso, sua percepção de incremento

de conhecimentos no MBA e o reconhecimento do seu posicionamento nas interações estabelecidas neste contexto. O entendimento da Consciência Discursiva no processo cognoscitivo dos alunos de MBA permite investigar quais aspectos eles descrevem como relevantes em seu processo de aprendizagem individual.

3.2.3. Consciência Prática do Aluno-Agente

Por sua vez, a Consciência Prática se refere às circunstâncias nas quais as pessoas concentram sua atenção, observando eventos ao seu redor de modo a relacioná-los à sua prática. Este processo, para Giddens (2009) é crucial na monitoração reflexiva da conduta. Neste sentido, se caracteriza por aqueles aspectos que os agentes sabem ou acreditam saber sobre suas condições sociais, sua ação e seu engajamento na prática.

A Consciência prática consiste no conhecimento de regras e táticas mediante as quais a vida social é constituída e reconstituída [...]O que é conhecido do mundo social por seus atores constituintes não está separado do mundo deles, como no caso do conhecimento dos eventos ou objetos na natureza. Comprovar exatamente o que é que os atores conhecem e como aplicam esse conhecimento à conduta prática (empreendida tanto por atores leigos como por observadores sociais) depende do uso dos mesmos materiais – uma compreensão de práticas recursivamente organizadas – donde são derivadas as hipóteses sobre esse conhecimento. A medida de sua ‘validade’ é fornecida pela avaliação do quanto os atores são capazes de coordenar suas atividades com os outros, de tal maneira que os objetivos visados por seus comportamentos sejam atingidos. (Giddens, 2009, p.106-107).

Giddens (2009) argumenta que as regras de interação social estabelecidas nos encontros entre agentes em contextos de co-presença estão presentes na cognoscitividade incorporada às atividades práticas cotidianas. As quais dependem de ações recursivamente aplicadas pelos agentes cognoscitivos, as quais são observadas no modo como descrevem sua Consciência Prática neste processo. No contexto educacional do MBA, a Consciência Prática pode ser observada no processo cognoscitivo do aluno-agente ao se identificar o modo pelo qual ele conduz seu engajamento na ação educacional, seu posicionamento nas interações sociais estabelecidas no curso, o valor que atribui ao curso em termos de contribuição para produção de conhecimento especializado que seja relevante para sua prática, o que identifica como conhecimento significativamente integrado à sua prática profissional.

3.3 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO EM PROGRAMAS DE MBA.

O investimento em cursos de formação gerencial, como os programas de MBA, ressalta a busca de novas aprendizagens que deem suporte aos gestores para agir e enfrentar as pressões advindas do cotidiano de sua prática profissional e das demandas organizacionais. Rubin e Dierdoff (2009) ressaltam a importância da estruturação de um contexto educacional no MBA que permita a produção de conhecimentos especializados para os alunos por meio da obtenção de informações e conteúdos que impulsionem sua prática profissional. No que diz respeito ao processo de aprendizagem individual, a literatura científica apresenta alguns de seus elementos constitutivos quanto aos seguintes aspectos: situações de aprendizagem, modos de aprendizagem, estratégia de autorregulação de aprendizagem e características pessoais dos alunos. Essa seção objetiva descrever estes elementos constitutivos da aprendizagem individual; os quais serão estudados nesta pesquisa em relação ao processo de produção de conhecimento especializado em alunos de MBA.

3.3.1 Situações de Aprendizagem.

Uma situação de aprendizagem se refere aos elementos do contexto que situam modos de aprendizagem utilizados pelos alunos para aprender, produzir conhecimentos e mobilizar capacidades ou competências no decorrer de suas atividades. A produção acadêmica apresenta três situações de aprendizagem distintas entre si: (1) formal; (2) informal; e (3) incidental. Na educação gerencial, a ênfase predominante das ações pedagógicas é o planejamento de atividades formais. No entanto, diversos autores têm demonstrado o papel das situações informais e incidentais no processo de aprendizagem dos alunos (Antonello, 2011; Hay & Hodgkinson, 2008; Vazquez et al, 2013).

A aprendizagem formal é conceituada como uma situação estruturada previamente para transmissão de conhecimentos específicos. Nesta linha de raciocínio, o processo de aprendizagem depende diretamente da clareza nos objetivos pedagógicos do curso e da intencionalidade das metas de aprendizagem dos alunos (Coelho Junior & Borges-Andrade, 2008; Pavlin, Svetlik & Evetts, 2010). A aprendizagem informal, por sua vez, se caracteriza como uma situação não planejada que ocorre como um desdobramento de atividades em que os indivíduos participam e em que desenvolvem conhecimentos significativos estimulados pelas relações interpessoais no contexto em que estão inseridos (De Vries & Lukosch, 2009).

Tal configuração exige que o aluno assuma o controle de seu processo de aprendizagem para que possa se apropriar de conhecimentos relevantes, na medida em que não há uma estruturação prévia de conteúdos ou estratégias pedagógicas. O aluno precisa construir metas de aprendizagem autogeridas conforme recursos e interações sociais de que dispõe.

Um debate proposto por McGuire e Gubbins (2010) e por Pavlin, Svetlik e Evetts (2010) diz respeito ao posicionamento de alguns autores em defesa da aprendizagem informal em detrimento da formal. Eles defendem que a aprendizagem formal se caracteriza como uma atividade-chave para desenvolvimento dos alunos e que favorece maior especialização do conhecimento, alto nível de profissionalismo e a provisão de conteúdos e linguagem comuns. Desta forma, argumentam que a aprendizagem formal tem um papel central que não pode ser suplantado por tecnologias baseadas na informalidade. Por outro lado, Raelin (2009) critica a relação de poder presente na educação gerencial formal que atribui aos alunos um papel de passividade ao adotar estratégias e tecnologias pedagógicas conservadoras.

Estudos têm demonstrado a importância da combinação entre atividades formais e informais no processo de aprendizagem individual. No ambiente da educação gerencial, Ruas e Comini (2007, p.11) destacam a colaboração informal dos alunos durante as atividades formais do curso de MBA como um *‘instrumento muito poderoso de articulação entre a teoria da sala de aula e as práticas do ambiente de trabalho’*. E, segundo Hay e Hodgkinson (2008), a aprendizagem formal é valorizada especialmente pelo papel que o material acadêmico e a literatura científica assumem na produção de conhecimento especializado em alunos de MBA. Porém, os autores argumentam que a aprendizagem informal se materializa nas estratégias dos alunos para lidar com níveis mais elevados de educação, principalmente em experiências desafiadoras promovidas pelo MBA para produzir aprendizagem transformadora.

E a ideia central na noção de aprendizagem incidental é que é possível aprender aspectos relevantes em situações em que não há um direcionamento explícito nem consciência por parte das pessoas (Bandura & Houston, 1961; Khun & Dienes, 2006; Van Asselen, Frischi & Postma, 2006). Aprendizagem incidental se refere a uma situação em que um evento inesperado cria oportunidades para o indivíduo se mobilizar e realizar transações, sem que tenha consciência ou mesmo a intenção de aprender algo com este processo (Antonello, 2007; Francis, Schmidt, Carr & Clegg, 2009; Runger & Frensch 2010). Deste modo, o incidente é uma situação inesperada passível de mobilizar ações espontâneas no indivíduo através da percepção de conteúdos implícitos (não formalizados). No contexto organizacional, Flach e Antonello (2010) destacam o *sensemaking* na improvisação em organizações como

um modo de aprendizagem não planejada. Os autores descrevem um processo de aprendizagem em que improvisos, erros e enfrentamento de incidentes na prática profissional influenciam o sentimento de autoeficácia e autoconfiança dos indivíduos e têm o potencial de produzir conhecimentos significativos para os mesmos.

No entanto, Antonello (2011) ressalta a dificuldade de validar a aprendizagem incidental como uma estratégia efetiva para o contexto educacional justamente por seu caráter não-deliberado, espontâneo e desestruturado. O aluno que se envolve neste tipo de situação tem como intenção primária realizar a tarefa (ou solucionar os problemas) e não aprender. Quando a aprendizagem incidental acontece, é uma surpresa – um subproduto de outra atividade. O indivíduo descobre algo durante o processo de fazer. Mesmo com esta caracterização, alguns estudos demonstram que o conhecimento obtido na aprendizagem incidental se caracteriza como o mais significativo para os alunos (Francis et al, 2009; Vazquez et al, 2013). O elemento destacado neste processo é a construção de novos significados que é realizada em função do enfrentamento da situação incidental, gerando significados valiosos para os alunos.

O debate sobre situações de aprendizagem (formal, informal, incidental) demonstra o esforço dos autores em avançar teoricamente neste campo. Ao buscarem identificar e compreender como a colaboração informal ou incidental poderia produzir integração de conteúdos especializados com não planejados, os autores colocam em evidência os modos de aprendizagem utilizados pelos alunos para aprender nestes contextos.

3.3.2. Modos de Aprendizagem

Antonello e Godoy (2010) chamam a atenção para as perspectivas multiparadigmáticas em Aprendizagem Organizacional, com múltiplas teorias e, consequentemente, diversos conceitos acerca do processo de aprendizagem. Alguns conceitos-chave encontrados na literatura vigente acerca dos modos de aprendizagem em alunos da educação gerencial foram selecionados para a presente pesquisa. O principal critério para seleção destes modos de aprendizagem se refere ao caráter descritivo acerca dos meios pelos quais os indivíduos aprendem no contexto educacional, como é o caso dos programas de MBA. Foram identificados os seguintes modos de aprendizagem, que serão discutidos nesta seção: Reflexão, Reflexividade, Aprendizagem pela prática, Aprendizagem por *Feedback*, Aprendizagem por Observação de Modelos e Aprendizagem por Cooperação.

A Reflexão se refere à conexão de ideias com os problemas cotidianos com objetivo de buscar soluções para seu enfrentamento e superação. A reflexão é descrita na literatura, de modo geral, pelos conceitos de Prática Reflexiva, Pensamento Integrativo, Reflexão Pública e Reflexão Crítica. Cada um destes conceitos apresenta contribuições para compreensão dos processos de aprendizagem e da produção de conhecimento pela via da reflexão.

Segundo Elkjaer (2000), a principal característica da Prática Reflexiva é a possibilidade de reorganizar e construir novos significados por meio do uso do raciocínio analítico ao lidar com os problemas, buscando o controle racional e resolução dos desafios. O conceito de Prática Reflexiva enfatiza os aspectos cognitivos da aprendizagem e pode ser observado, especialmente, nas abordagens da aprendizagem experiencial e *Action Learning*. Este processo envolve o que Schön (1987) denomina de ‘Reflexão sobre a Ação’, que é o movimento do indivíduo em explorar significados pela experiência passada, criando novos sentidos a partir dos resultados de ação que foi executada. E também o que Kolb (1984) nomina de ‘Reflexão na Ação’, que é o movimento que o indivíduo faz ao pensar sobre suas ações enquanto as realiza.

O Pensamento Integrativo, conceito proposto por Latham, Latham e Whyte (2004), espelha um processo de análise e questionamento de informações visando a integração de conteúdos. A ideia central do pensamento integrativo está na integração cognitiva das informações obtidas no contexto educacional com a realidade profissional dos alunos pela produção de significados que conectem a teoria com a prática. Já a Reflexão Pública é enfatizada por Raelin (2008) como uma expansão do conhecimento pela interação comunicativa por exposição de ideias e pensamentos relevantes para o aluno durante o curso. Por último, a Reflexão Crítica é considerada como um passo além na Prática Reflexiva por se caracterizar como uma aprendizagem transformadora na medida em que pressupõe a problematização de pressupostos ideológicos pela exposição a contradições, dilemas, dúvidas e novas possibilidades (Dehler, 2009).

A Reflexividade, por sua vez, leva em conta a problematização da experiência do indivíduo na prática, sem que este questionamento esteja necessariamente relacionado a um problema que tem que ser resolvido ou corrigido. Este processo envolve a alteração de pressupostos subjacentes ou de posições ideológicas pela crítica. E reflete o movimento de autoconhecimento pela aprendizagem sobre si na interação com os outros, na observação na diversidade de compreensão sobre as situações. Cunliffe (2009), defende que mais do que promover o ‘*thinking outside box*’, a Reflexividade conduz o aluno de MBA a engajar seu aprendizado com o questionamento profundo acerca da natureza social da organização em que

está inserido e o tipo de organização que ele quer fazer parte e construir enquanto líder, olhando para o futuro com infinitas possibilidades de atuação prática. Três subtipos são destacados na literatura vigente: Prática Reflexiva Dialógica (Cunliffe, 2009; Gehardi & Nicolini, 2002), Autorreflexão (Gehardi, 2005; Gehardi, Nicolini & Odella, 1998) e a Autorreflexividade (Cunliffe, 2009; Eriksen, 2009; Hay & Hodgkinson, 2008).

Nota-se nesta perspectiva sobre aprendizagem a inserção de autores da teoria crítica fundamentados em *Critical Management Studies*. Importante destacar a diferenciação entre a Reflexividade proposta por autores desta linha teórica e a noção de Crítica Reflexiva, já mencionada. Isto se dá porque o conceito de ‘crítica’ é ontologicamente distinto tendo em vista a influência da aprendizagem transformadora no noção de Reflexividade (Cunliffe, 2009; Eriksen, 2009, Gehardi, 2005) e do Pragmatismo na de Crítica Reflexiva (Antonacopoulou, 2010). A Reflexividade Crítica remete à um tipo de pedagogia que tem como foco a emancipação humana, enquanto Crítica Reflexiva se concentra em analisar aspectos que devem ser questionados pelos indivíduos para que seu julgamento prático se vincule ao questionamento das ações e consequências das decisões tomadas e, conseqüentemente, sua prática seja impulsionada de modo mais efetivo.

A Prática Reflexiva Dialógica é um conceito que se refere ao envolvimento do indivíduo no processo de problematização que promove a alteração de suposições em seu posicionamento ideológico e teórico (Cunliffe, 2009). Já Autorreflexão e Autorreflexividade colocam em evidência o quê esta problematização representa para o indivíduo, enquanto processo de aprendizagem na educação gerencial. A Autorreflexão considera a recursividade dos questionamentos quando múltiplos significados e ações são acionados pelo indivíduo (Gehardi, 2005). Já a Autorreflexividade considera a problematização do modo de ser e agir no mundo e conduz o indivíduo ao autoquestionamento e à construção contínua de significados para a ética de suas ações e a responsabilidade sobre seus atos (Eriksen, 2012).

Na abordagem da TBP, Antonacopoulou (2009) apresenta dois conceitos que tratam do processo de aprendizagem de alunos em programas de MBA: *Practising* e Desaprendizagem. *Practising* se refere ao processo de interação social em que os indivíduos negociam significados que lhes fornecem identidades de papéis num certo contexto. No decorrer das negociações sociais dos conflitos e tensões emergentes, o *Practising* se concretiza como um processo de coprodução e de organização cooperativa das informações e conhecimentos em quatro dimensões: (1) pela interconectividade reflexiva de possibilidades específicas, (2) pela expansão das múltiplas possibilidades através da diversidade obtida por meio de novas conexões; (3) pela reorganização de diferentes aspectos que geram novas

aprendizagens (auto-organização); e (4) pela experimentação de novas oportunidades; as quais também geram tensões e provocam a reflexão.

Desaprendizagem, por sua vez, se refere ao processo de transformação das tensões inerentes ao processo de aprendizagem em extensões, que são os conhecimentos relevantes produzidos neste processo. Novas questões emergem e expandem julgamentos práticos nos indivíduos; os quais são determinantes para os propósitos e os resultados de aprendizagem desejados ou alcançados (Antonacopoulou, 2006a). Desse modo, pela abordagem da Aprendizagem pela Prática de Antonacopoulou (2006a), os conceitos de *Practising* e Desaprendizagem enfatizam os aspectos processuais (fluidez e complexidade), políticos (tensões, e conflitos) e psicossociais da aprendizagem (interações sociais e emoções). Vale acrescentar que a Desaprendizagem também é proposta por Weick (2007) como modo significativo de aprendizagem. O autor propõe que abrir mão de ferramentas da racionalidade é fundamental para os alunos da educação gerencial repensarem suas práticas e criarem novos significados para suas ações profissionais.

Já Aprendizagem por *Feedback* é ressaltada por Siltzmann, Ely, Brown e Bauer (2010) como um modo de aprendizagem por balanceamento da autoimagem que influencia o desempenho dos indivíduos. A qualificação das realizações do indivíduo nos processos de *feedback* parte da percepção que a pessoa tem de si mesma em comparação com o modo pelo qual os outros formam uma imagem dela. Assim, o senso de autoeficácia é moldado pela forma como as ações são qualificadas e pelo quanto estas percepções dos outros influenciam a autoimagem do indivíduo (Bandura, 1997). Assim, o conceito de *feedback* enfatiza aspectos individuais da aprendizagem que são cognitivamente comparados com o modo como a pessoa compreende que é percebida em suas interações sociais. Love, Love e Northcraft (2010) demonstram que os alunos entram no curso de educação gerencial com aspirações que os engajam no processo de aprendizagem e que, com os *feedbacks* recebidos, alinham e regulam seu comportamento de modo balanceado. Do mesmo modo, Mayo, Kakarika, Pastor e Brutus (2012) enfatizam que o *feedback* entre alunos de MBA acerca de atributos e competência de liderança promove o alinhamento da autoimagem de modo positivo ao desempenho do aluno na prática.

E a Aprendizagem por Observação de Modelos considera que a pessoa aprende pela observação vicária de pessoas com as quais se identifica ou nas quais admira determinadas características. Tal identificação vicária de papéis influencia de forma determinante os modos de ser e de agir na aprendizagem gerencial (Hoover, Giambatista e Belkin, 2012; Bandura & Houston, 1961). Na educação gerencial, Warhurst (2011) demonstra que o planejamento

curricular do MBA deve considerar as interações sociais em que os alunos se engajam no curso pois estas influenciam o processo de identificação profissional destes. Ademais, Garcia (2010) traz para o centro do debate a discussão sobre a influência dos professores em situações de ensino-aprendizagem no MBA e Cunliffe (2009) destaca o papel destes no desenvolvimento de lideranças capazes de planejar novas possibilidades para o futuro.

Por último, a Aprendizagem por Cooperação envolve aspectos coletivos que se vinculam, principalmente, a dois subtipos: (a) Coparticipação; que caracteriza a aprendizagem com os outros, como resultado da experiência de engajamento numa situação de coletividade (Cook & Yanow, 2003; Lave & Wenger, 1991); e (b) Participação; que se refere à aprendizagem individual obtida na interação social com integrantes de um grupo social (Silva, 2008). Na Coparticipação, o conhecimento é produzido pelas pessoas através da socialização em situações, contextos e culturas situadas no tempo e espaço. Os fatores críticos são o engajamento e o compromisso com as ações, práticas e processos coletivos. O conceito de Coparticipação enfatiza os aspectos coletivos da aprendizagem, como resultado da reflexão e experiência. Já a Participação se refere à interação social e troca entre as pessoas, porém com ênfase no modo como os indivíduos aprendem. Neste sentido, Handley, Sturdy, Finchman e Clark (2006) argumentam que os indivíduos são sensíveis a eventos que oferecem oportunidades para participação em práticas socializadas e desenvolvimento do senso de pertencimento e do comprometimento.

Vale ressaltar que cada um destes modos de aprendizagem apresenta contribuições para compreensão dos processos e das nuances nos modos pelos quais os alunos aprendem e produzem conhecimento especializado. O Quadro 2 expõe um resumo destes modos de aprendizagem, sua conceituação e a relação destes com a abordagem teórica em aprendizagem.

Quadro 2. Modos de Aprendizagem na literatura especializada em educação gerencial.

Modos de Aprendizagem	Subtipos	Definição	Aprendizagem
Por Reflexão (relacionar ideias com os problemas enfrentados)	Prática Reflexiva (Elkjaer, 2000)	Uso do pensamento racional em relação os aspectos que emergem como problemas cotidianos durante sua prática. Processo de reflexão pelo raciocínio analítico mais independente, que gera controle da situação pela solução do problema. Dois subconceitos: 1. <u>Reflexão sobre a ação</u> (Kolb, 1984): explorar significados pela experiência passada, criando novos sentidos a partir dos resultados da ação que foi executada. 2. <u>Reflexão na ação</u> (Schön, 1987): surge a partir de resultados inesperados e surpresas, fazendo com que o indivíduo pense sobre o que está fazendo, enquanto está fazendo. Remodela a ação enquanto está sendo realizada.	Aprendizagem experiencial e <i>Action Learning</i> . Ênfase nos aspectos cognitivos.
	Pensamento Integrativo (Latham, Latham & Whyte, 2004)	Análise e questionamento reflexivo das informações que gera integração de conteúdos significativos para a realidade prática profissional dos alunos	Aprendizagem cognitiva: ênfase na aproximação com a realidade organizacional
	Reflexão pública (Raelin, 2008)	Expansão do conhecimento pela interação comunicativa, ao trazer sua prática para o campo do diálogo. A interação comunicativa gera compreensão diferenciada quando o indivíduo negocia, confirma e estabiliza sua identidade neste processo.	Aprendizagem cognitiva: ênfase nas interações sociais para construção cognitiva da interpretação.
	Reflexão crítica (Dehler, 2009).	Problematização dos pressupostos ideológicos da produção do conhecimento e sua aplicação na prática quando está lidando com problemas concretos.	Aprendizagem transformadora: ênfase na emancipação/ transformação pela crítica
Pela Reflexividade (relacionar experiência de problematização com a experiência do indivíduo na prática)	Prática Reflexiva Dialógica (Cunliffe, 2009)	Alterar suposições das posições ideológicas, teóricas e textuais como base para pensar criticamente sobre políticas e práticas organizacionais e sociais.	Aprendizagem transformadora: ênfase na emancipação pela crítica
	Autorreflexão (Gehardi, 2005)	Questionamentos antes (pré-reflexividade), durante e depois (reflexividade) na medida em que os indivíduos participam da prática, gerando múltiplos significados e ações	Aprendizagem baseada na prática: ênfase nos aspectos sociais, políticos e processuais.
	Autorreflexividade (Cunliffe, 2009)	Questionamento de modos de ser e agir no mundo, dos modos de dar sentido às experiências vividas pela análise das ações, da responsabilidade sobre as ações e a ética.	Aprendizagem transformadora: ênfase nos aspectos individuais do autoconhecimento
Pela Prática (engajamento dos atores em processos de reflexão e de reflexividade)	<i>Practising</i> (Antonacopoulou, 2006a)	Coprodução e coorganização das informações e conhecimentos no decorrer das negociações de significados sociais que fornecem identidades de papéis num certo contexto. Quatro dimensões: (1) interconectividade; (2) diversidade; (3) auto-organização; (4) política.	<i>Learning as practising</i> : ênfase nos aspectos processuais (fluidez e complexidade), políticos (tensões, e

	Desaprendizagem (Antonacopoulou, 2006a)	Transformação das tensões inerentes ao processo de aprendizagem em extensões. Uso das tensões na extensão do propósito de aprendizagem pela integração e diferenciação do conhecimento. Observa-se este processo na geração de novas questões que expandem julgamentos práticos nos alunos	conflitos) e psicossociais da aprendizagem (interações sociais e emoções).
Por <i>Feedback</i>	Balaceamento da Autoimagem (Siltzmann et al, 2010)	Relacionada aos desempenho qualificado que influencia a imagem que a pessoa tem de si e que os outros formam dela. Forma pela qual as ações da pessoa são percebidas e recebidas pelos outros.	Aprendizagem afetiva e cognitiva: ênfase nos aspectos individuais
Por Observação de Modelos	Imitação vicária de Modelos (Bandura e Houston, 1961)	Aprender observando modelos (<i>experts</i> , professores, colegas), transformação dos modos de agir e pensar .	Aprendizagem social: ênfase em aspectos afetivos e na formação de identidade.
Por cooperação	Coparticipação (Cook e Yanow, 2003).	Conhecimento coproduzido pelas pessoas na interação social em situações, contextos e culturas situadas no tempo e no espaço. Fatores críticos: compromisso e engajamento	Aprendizagem situada: ênfase nos aspectos coletivos da aprendizagem com os outros, como resultado de reflexão e experiência.
	Participação (Handley et al, 2006)	Mesmas ações podem gerar múltiplas interpretações e significados nos indivíduos que atuam e interagem. Socialização.	Aprendizagem social: ênfase nos aspectos individuais no grupo.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.3. Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem

Por último, a Autorregulação dos Recursos de Aprendizagem se refere às estratégias adotadas pelos alunos para regular sua cognição e modular o processo de aprendizagem frente aos compromissos e desafios com que se depara (Testa & Luciano, 2010). Aprendizagem autorregulada se refere às estratégias autodirigidas de aprendizado adotadas de forma autônoma pelos indivíduos. Segundo Closs (2009), o aluno aplica a aprendizagem autodirigida para identificar, planejar e desenvolver suas necessidades enquanto aprendiz e, deste modo, produzir conhecimento. A inclusão de aspectos disposicionais (engajamento) evidencia o dinamismo deste tipo de estratégia de aprendizagem que alinha objetivos educacionais do aluno com as situações de aprendizagem que vivencia em seu aprendizado.

Testa e Luciano (2010) explicam que a modulação nas estratégias autodirigidas de aprendizagem se dá em três dimensões diferentes: (a) por autorregulação cognitiva, que se refere ao modo pelo qual a informação é processada e codificada no ambiente de aprendizagem em consequentemente, ganha significado específico para o aluno; (b) por

autorregulação metacognitiva, em que o aluno monitora reflexivamente os conteúdos aprendidos em relação às demandas da prática, gerando esquemas interpretativos que lhe são próprios; e (c) pela gestão dos recursos de aprendizagem disponíveis, que remete à Gestão do Ambiente Físico e do Ambiente Social, além do engajamento do aluno em modular seu Esforço e criar oportunidades de Tempo para a realização das tarefas de aprendizagem. O Quadro 3 resume as características deste modo de aprendizagem.

Quadro 3. Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem na literatura especializada em educação gerencial.

Estratégias de Aprendizagem	Subtipos	Definição	Tipo de aprendizagem/ Ênfase
Por autorregulação dos recursos de aprendizagem (Testa e Luciano, 2010)	Autorregulação cognitiva	Como a informação é processada e codificada no ambiente de aprendizagem	Aprendizagem autodirigida: aspectos cognitivos e disposicionais (engajamento).
	Autorregulação metacognitiva	Planejamento, monitoramento e autorregulação do desempenho.	
	Gestão dos recursos de aprendizagem	Gestão do ambiente físico e social, assim como dos recursos disponíveis (tempo, ambiente de estudo, esforço e gestão do ambiente social). Relacionado ao envolvimento com as tarefas de aprendizagem. Esforço relacionado com fatores de motivação.	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.4. Características Pessoais dos Alunos.

Em relação às características pessoais dos alunos, estudos apontam para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas que influenciam positivamente o processo educacional. Quais sejam: Otimismo, Esperança, Autoestima e Autoeficácia (Bressler, Bressler & Bressler, 2010; Peterson & Byron, 2008; Youssef & Luthans, 2009). Considerando os achados acerca do engajamento e as evidências em Psicologia Positiva já discutidos, faz-se necessário o aprofundamento destas características para o entendimento da produção de conhecimento especializado por alunos de MBA.

Otimismo é conceituado como uma tendência estável de esperar que coisas boas aconteçam, ao invés de coisas ruins (Carver & Scheier, 2005). Os otimistas se diferenciam na forma de abordar problemas e desafios, assim como na maneira de lidar com as adversidades; o que faz com que tenham maior probabilidade de obter resultados positivos tendo em vista

seu alto nível de envolvimento com as tarefas a que se propõe realizar. Já Esperança é caracterizada como o agenciamento cognitivo de rotas direcionadas ao atingimento de objetivos planejados. Snyder e Lopes (2004) argumentam que as pessoas geralmente são orientadas para objetivos e, neste sentido, os objetivos relacionados à Esperança Cognitiva são somente aqueles que têm valor para o indivíduo. Segundo os autores, Esperança Cognitiva apresenta dois componentes: (a) agenciamento (*agency*), que se refere à capacidade de se motivar para buscar um objetivo e persistir nesta busca até sua obtenção; e (b) rotas (*pathways*), que são capacidades mobilizadas para encontrar caminhos que levem ao objetivo desejado. Autoestima, por sua vez, é a representação pessoal dos sentimentos gerais e comuns de autovalor (Kernis, 2005). E Autoeficácia se refere à crença que o indivíduo tem em sua capacidade pessoal de se organizar e executar as ações necessárias para obter determinados objetivos (Bandura, 1997). Autoestima e Autoeficácia, segundo estes autores, se associam ao quanto a pessoa acredita em suas capacidades pessoais e se valorizam por isso.

No tocante ao contexto educacional, Ouwenel, LeBlanc e Schaufeli (2011) estudaram as relações entre Autoeficácia, Otimismo, Esperança Cognitiva e engajamento dos alunos. A pesquisa partiu dos achados em Psicologia Positiva que comprovam de forma robusta que a combinação dos recursos pessoais relativos à Autoeficácia, Autoestima, Esperança Cognitiva e Otimismo são positivamente associados ao engajamento no trabalho. E demonstraram a existência de relação recíproca entre emoções positivas, as características pessoais mencionadas e o engajamento do aluno no processo de aprendizagem. Vale mencionar o destaque dado pelos autores para a relação da Autoeficácia com o engajamento dos alunos. Ouwenell, LeBlanc e Schaufeli (2011) argumentam que os programas educacionais devem se voltar para o enriquecimento do bem estar e dos recursos pessoais dos alunos para influenciar positivamente seu engajamento no processo educacional. E conseqüentemente incrementar suas características de Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoestima e Autoeficácia.

Ademais, Latham e Brown (2006), demonstraram a relação entre Autoeficácia, Satisfação com o programa de MBA e o desempenho no trabalho. Além disso, pesquisas em cursos de educação gerencial têm apontado o incremento da Autoeficácia quando os alunos relatam que se sentem valorizados pelo mercado de trabalho em função de seu desenvolvimento profissional (Warhurst, 2011). Deste modo, engajamento do aluno e a percepção de valor atribuída ao processo educacional influenciam a articulação de conteúdos e experiências durante o curso. E os alunos são influenciados pelo processo educacional em suas características pessoais. Deste modo, a partir da literatura vigente, a pesquisa de campo foi planejada com objetivo de compreender o processo cognoscitivo e a produção de

Conhecimento especializado levando em conta estes aspectos na aprendizagem individual dos alunos de MBA.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO 3.

Neste capítulo foram apresentadas discussões acerca da produção de conhecimento especializado na educação gerencial E em programas de MBA. As seções tiveram como propósito aprofundar as ideias centrais de autores que se propuseram a estudar aspectos importantes para o processo cognoscitivo e a produção de conhecimento especializado no contexto da formação gerencial.

Do debate proposto entre as abordagens teóricas neste capítulo, se ressaltam as seguintes contribuições para o presente estudo: (1) os aspectos disposicionais relacionados ao engajamento do aluno e sua percepção de valor sobre a formação gerencial influenciam no processo de aprendizagem individual; (2) a monitoração reflexiva do aluno quanto aos seus motivos de ingresso no curso de formação, propósitos educacionais e expectativas de resultados influencia suas metas intencionais e o tipo de engajamento realizado para produção de conhecimento especializado; (3) as propriedades estruturais do curso de MBA influenciam as características pessoais dos alunos quanto a Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoestima e crença e Autoeficácia; (4) a relação dialética nas transações dos alunos com as propriedades estruturais do curso de MBA influencia o engajamento destes em relação às situações, modos e estratégias de aprendizagem para produção de conhecimento especializado. O Quadro 4 sumariza as contribuições do Capítulo 3.

Quadro 4. Contribuições do Capítulo 3.

Aspecto Abordado	Ideias Centrais	Implicações para o estudo	Principais autores
Bases conceituais em estudos sobre aprendizagem gerencial em programas de MBA.	<p>Ênfase em pesquisas acerca da estrutura pedagógica e educacional dos programas em educação gerencial, incluindo estudos sobre aprendizagem transformadora e críticas ao desenvolvimento de competências no MBA.</p> <p>Estudos sobre a experiência de aprendizagem gerencial na perspectiva dos alunos a definem como um processo contínuo de renovação, combinação e expansão de perspectivas, conhecimentos e capacidades.</p> <p>O engajamento dos alunos com metas intencionais voltadas para incremento de sua eficiência prática é influenciado de forma política pelas expectativas que a empresa tem com o curso. Tensão entre objetivos pessoais de aprendizagem e objetivos organizacionais que modulam o esforço do aluno que busca legitimação profissional na educação gerencial.</p>	<p>Posicionamento do estudo na abordagem processual que visa compreender a aprendizagem gerencial pela perspectiva do aluno.</p> <p>Identificação das possíveis influências das expectativas da empresa no engajamento dos alunos com metas intencionais de aprendizagem e resultados esperados no curso de MBA.</p>	<p>Antonacopoulou (2006); Antonacopoulou & Chiva, (2007); Closs & Antonello (2010); Paes de Paula & Rodrigues (2006); Raelin (2009); Ruas & Becker (2007); Vazquez & Ruas, (2012).</p>
O processo cognoscitivo do aluno na educação gerencial.	<p>A cognoscitividade do aluno-agente se conecta com o engajamento no processo de aprendizagem pelo vigor, dedicação e concentração em atividades relacionadas ao estudo.</p> <p>A monitoração reflexiva e recursiva de ‘motivos’, ‘propósitos’ e ‘razões’ do aluno-agente sustenta o esquema interpretativo do aluno e influencia sua percepção de valor em relação ao processo de educação gerencial.</p> <p>Capacidade de mobilização do agente humano na relação dialética e transacional com as pessoas e as propriedades estruturais do programa de educação gerencial em que está inserido.</p>	<p>Engajamento e percepção de valor do aluno-agente no processo de aprendizagem individual.</p> <p>Caraterização da monitoração reflexiva dos agentes cognoscitivos quanto às propriedades estruturais do contexto educacional, consciência discursiva e consciência prática.</p>	<p>Giddens (2009); Hay & Hodgkinson (2008); Ouweneel, LeBlanc & Schaufeli (2011).</p>
A produção de conhecimento especializado na educação gerencial.	<p>Relação entre informações disponibilizadas para os alunos durante o curso, situações de aprendizagem, modos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem no processo de produção de conhecimento especializado.</p> <p>Combinação entre aprendizados formais, informais e incidentais nas oportunidades de aprendizagem disponibilizadas pelo curso de MBA para desenvolvimento profissional dos alunos.</p> <p>Modos de aprendizagem identificados na literatura especializada como processos-chave na produção de conhecimento especializado: Reflexão, Reflexividade, Aprendizagem pela prática, Aprendizagem por Feedback, Aprendizagem por Observação de Modelos e Aprendizagem por Cooperação.</p> <p>Estratégias de Autorregulação para incremento a aprendizagem autodirigida dos alunos.</p> <p>A combinação dos recursos pessoais relativos à Autoeficácia, Autoestima, Esperança Cognitiva e Otimismo é positivamente associada ao engajamento do aluno no processo de aprendizagem individual.</p>	<p>Entendimento da produção de conhecimento pela combinação que os alunos realizam de conteúdos e experiências disponibilizados durante o curso de MBA.</p> <p>Análise das características pessoais dos alunos em relação à influência da experiência de aprendizagem no MBA para produção de conhecimento especializado.</p>	<p>Antonacopoulou, (2006a); Antonello (2011); Bandura & Houston, (1961); Cook & Yanow (2003); Cunliffe (2009); Dehler (2009); Elkjaer (2000); Gehardi (2005); Handley et al (2006); Hoy & Hodgkinson (2008); Latham, Latham & Whyte (2004); McGuire e Gubbins (2010); Ouweneel et al (2011); Raelin (2008); Warhurst (2011); Siltzmann et al (2010); Testa & Luciano 2010); Vazquez & Ruas (2013).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

Conforme apresentado no referencial teórico, um dos grandes desafios na investigação do tema proposto nesta tese é se deparar com a multiplicidade de conceitos que visam explicar o processo de aprendizagem na educação gerencial (Antonello & Godoy, 2010; Easterby-Smith et al, 2004). O campo de estudos nesta área é composto principalmente por um conjunto de pesquisas qualitativas que visam identificar aspectos teóricos chaves para descrever a complexidade deste processo. Por outro lado, há carência de pesquisas de cunho quantitativo para explorar como as categorias destacadas nos achados qualitativos se associam.

No propósito de aprofundar o entendimento desta temática, a presente pesquisa se concentrou no estudo de duas variáveis e suas possíveis associações, quais sejam: Cognoscitividade do Aluno-Agente e Produção de Conhecimento Especializado. As categorias de análise propostas neste estudo qualitativo-quantitativo passaram pelo escrutínio da consistência teórica dos construtos e dos instrumentos elaborados para coleta de dados em diferentes estudos pilotos. Frente ao objetivo principal de descrever o processo de aprendizagem individual em alunos de MBA, os conceitos teóricos foram analisados em relação às categorias emergentes que se relevaram pertinentes durante o estudo longitudinal realizado. Este capítulo trata do modo específico pelo qual a pesquisa foi conduzida.

4.1. UNIDADE DE ANÁLISE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

De antemão é necessário esclarecer que, nesta pesquisa, o aluno de curso de MBA Executivo é entendido como ‘agente cognoscente’ especificamente na perspectiva proposta Giddens (2009). Neste sentido, os participantes da pesquisa foram analisados enquanto agentes de seu processo de aprendizagem individual, i.e., alunos com ações intencionais que influenciam a produção de conhecimento especializado e o caracterizam como relevante para sua prática profissional. Esse recorte é fundamental para entendimento dos objetivos e achados analisados nesta tese.

A amostra da pesquisa se caracteriza como não probabilística intencional, que é apropriada para entender determinadas práticas que existem em local, contexto e tempo específicos (Gray, 2012). Os participantes são alunos provenientes de dois programas de

MBA Executivo no Brasil, em SP e no RS, os quais são credenciados pela Associação Nacional de MBA (ANAMBA) e estão entre os melhores cursos do país em pesquisas de *ranking* realizadas nos últimos anos. Para fins de análise, foram denominados MBA Alfa e MBA Beta.

Tais cursos foram selecionados por atenderem aos seguintes critérios: (a) selecionam alunos com experiência em gestão comprovada e que participam em processos decisórios da organização em que estão inseridos; (b) possuem corpo docente altamente qualificado e interessado na produção de conhecimento científico na medida em que o curso de MBA está inserido em programas de pós-graduação posicionados entre os melhores do país; (c) apresentam configuração *part-time* no MBA, cujo formato privilegia a inserção de alunos-gestores que estão atuando profissionalmente no momento de realização do curso. O objetivo destes critérios foi selecionar duas turmas, uma em cada curso, que fossem comparáveis entre si em termos do perfil dos alunos e do tipo de conhecimento especializado produzido no decorrer do programa de MBA.

Participaram da pesquisa 48 alunos de MBA Executivo, 25 do MBA Alfa e 23 do MBA Beta, com idades entre 27 e 54 anos ($M=38,1/DP=7,15$). 24 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, sendo no MBA Alfa 6 homens e 19 mulheres e no MBA Beta 18 mulheres e 5 homens. Em relação às organizações em que estão inseridos, 54,2% das empresas representadas pelos alunos atuam na área de serviços, 39,6% em indústrias e 6,2% no comércio. Não há diferenças entre os dois cursos em relação à frequência de respostas nestes itens.

Além desta caracterização geral, outro aspecto importante quanto à amostra desta pesquisa se refere à atuação prática do aluno enquanto gestor e seu nível de participação no processo decisório da organização. Especialmente este dado permite balizar a comparação entre os MBAs Alfa e Beta. Para esta análise, os alunos informaram sua experiência como gestor em anos, o cargo atual, o nível de responsabilidade com descrição das atividades e a faixa salarial. O tempo médio de atuação no cargo foi de 7 anos ($DP=4,77$), com variações de 2 a 25 anos, para ambos os MBAs.

O nível de responsabilidade dos alunos em sua prática gerencial se associou significativamente com o cargo gerencial ocupado na empresa ($\chi^2=44,59$, $GL=8$, $p<0,05$). 72% de alunos do MBA Alfa demonstraram nível mais estratégico de participação na tomada de decisão da empresa, enquanto 56,5% dos alunos do MBA Beta apresentam maior foco de atuação na operacionalização das decisões e participação nas reuniões de planejamento estratégico a nível mais informacional do que decisório. Também foram encontradas

diferenças significativas entre a frequência de respostas acerca do nível de responsabilidade e a remuneração dos alunos ($\chi^2=20,04$, $GL=6$, $p<0,05$), sendo que no MBA Alfa 40% dos alunos se encontram na faixa salarial acima de R\$15mil, enquanto no MBA Beta, são 30%. A Tabela 1 sumariza estes dados.

Tabela 1. Caracterização dos alunos quanto ao cargo de gestão e faixa salarial.

		Nível de Responsabilidade			Faixa Salarial				Total
		Decisório - Nível Executivo	Gerencial - Nível Estratégico	Gerencial - Nível Operacional	Até R\$5mil	Entre R\$ 5001 e R\$10mil	Entre R\$10001 e R\$15mil	Acima de R\$15mil	
MBA	Alfa	9	9	7	3	7	5	10	25
	Beta	3	7	13	1	10	5	7	23
Total		12	16	20	4	17	10	17	48

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por último, em relação ao investimento financeiro no programa de MBA, evidenciou-se que o maior responsável pelo financiamento do curso é o próprio aluno. Tanto no MBA Alfa como no MBA Beta, os resultados são similares: 54,2% dos alunos pagaram integralmente, 31,1% receberam aporte de recursos parciais da empresa para realizar o curso, e 14,6% foram financiados pela empresa de forma integral. Dados que vão ao encontro dos achados observados na última pesquisa da ANAMBA sobre o perfil de alunos de MBA no Brasil (ANAMBA, 2011). Este aspecto é importante para análise do que a literatura aponta quanto à associação da expectativa da empresa com o engajamento do aluno-gestor em cursos de MBA (Antonacopoulou, 2006).

4.2. DELINEAMENTO DE PESQUISA

Esta pesquisa se constitui em um estudo longitudinal de natureza qualitativa que utilizou técnicas quantitativas de análise para identificar e descrever relações entre as categorias estudadas. Caracteriza-se como um estudo longitudinal por ter investigado o fenômeno da aprendizagem individual nos alunos de dois cursos de MBA Executivo ao longo de toda sua execução como programa (Hair JR, Babin, Money & Samouel, 2007). No MBA Alfa, as atividades tiveram seu início em abril de 2011 e finalizaram em janeiro de 2013, totalizando 450 horas. No MBA Beta, o período foi de agosto de 2011 a dezembro de 2012, com carga horária total de 600 horas. Em campo, foram realizadas 75 horas de observação em

cada curso. O modo como esta observação foi conduzida será detalhado na seção sobre procedimentos para coleta de dados.

O delineamento qualitativo foi definido com objetivo de construir teoria fundamentada sobre a aprendizagem individual de alunos de MBA em relação às duas categorias recortadas teoricamente na literatura vigente. Quais sejam: Cognoscitividade do Aluno-Agente e Produção de Conhecimento Especializado. Para tanto, partiu-se do modelo analítico proposto por Strauss e Corbin (2009) que prevê a entrada do pesquisador no campo sem hipóteses previamente estabelecidas. Segundo Gray (2012), a principal contribuição do método da teoria fundamentada está em sua proposição de um processo de análise de dados altamente estruturado para chegar às múltiplas camadas de sentido sobre o fenômeno que está sendo estudado. O pesquisador analisa o fenômeno investigado por meio de um processo de codificação que visa reunir achados empíricos significativos em uma matriz interpretativa. Esta matriz é composta por múltiplas linhas de conectividade cujo padrão em relação ao fenômeno que está sendo investigado é identificado quanto à sua lógica subjacente. Ao propor o modelo condicional/consequencial, Strauss e Corbin (2009, p.177-178, 181) afirmam que:

Se um pesquisador quer construir teoria é importante que entenda ao máximo possível os fenômenos em investigação. Isso significa localizar um fenômeno contextualmente ou dentro do escopo completo de condições macro e micro no qual ele está inserido e acompanhar a teia complexa de relações de ações/interações subsequentes por meio de suas consequências [...] Localizar um fenômeno no contexto significa mais do que simplesmente narrar a situação descritivamente, como faria um bom jornalista ou novelista. Significa construir um relato sistemático, lógico e integrado, que inclui especificação da natureza das relações entre fatos e fenômenos relevantes.

Neste sentido, o foco de interesse do pesquisador está na interação entre condições micro e macro, na natureza de sua influência mútua e nas subsequentes ações/interações. Além do olhar para o escopo total das consequências que resulta deste processo e sobre como essas consequências alimentam o próximo contexto condicional para influenciar ações/interações adicionais.

A ideia de ‘localizar o fenômeno’ é ressaltada também por Bardin (1977) ao tratar das críticas à confiabilidade das interpretações propostas por pesquisadores qualitativos. A autora chama a atenção para o problema do viés da compreensão do pesquisador na interpretação de dados. Além da circularidade nas proposições formuladas nestas pesquisas (os chamados enunciados tautológicos), ressalta o aumento do risco em atribuir relações a variáveis que, apesar de observadas no mesmo tempo/espço, são isoladas entre si. Ou atribuir maior significância a dados que, mesmo relacionados entre si, não seriam tão relevantes no que diz

respeito ao fenômeno estudado. Deste modo, é fundamental que se planejem procedimentos para resguardar a confiabilidade dos dados (validade interna) e obter maior abrangência de generalização das interpretações propostas (validade externa).

Para validação interna, Gray (2012) argumenta pela triangulação de dados no tempo, no espaço e entre pessoas, como técnica para aumentar a confiabilidade e possibilitar a verificação dos achados por outros pesquisadores. Segundo o autor, a “*confiabilidade se refere à estabilidade das conclusões. Uma observação confiável, por exemplo, é a que poderia ser feita por qualquer observador em situação semelhante*” (Gray, 2012, p. 157). Este processo de triangulação tem como objetivo principal promover a postura reflexiva do investigador ao tratar as evidências empíricas para evitar vieses na interpretação dos dados. Especificamente acerca da triangulação de dados entre pessoas, Sandberg (2005) defende três tipos de validades que ele caracteriza como critérios para análise da precisão e coerência na interpretação dos dados qualitativos; quais sejam: validade comunicativa, validade pragmática e validade transgressiva.

A validade comunicativa é obtida pelo diálogo genuíno entre o pesquisador e seus pesquisados no processo de coleta de dados empíricos. Esse tipo de comunicação permite a discussão verbal das experiências vividas pelos pesquisados, além de abrir espaço para avaliação das interpretações atribuídas pelo pesquisador. Isto é importante para que o pesquisador obtenha compreensão mais coerente e fiel acerca da localização de seus pesquisados no campo empírico e das respostas obtidas em relação ao contexto da investigação.

A validade pragmática, por sua vez, é um modo de refinar a validação comunicativa na medida em que busca verificar convergências e divergências entre o que o pesquisado diz e o que ele faz. Para tanto, Sandberg (2005) afirma que o planejamento da pesquisa deve incluir questões de *follow-up* que se centram em comparar os dados empíricos obtidos com situações concretas vivenciadas pelos pesquisados.

Por último, a validade transgressiva é uma forma de evitar interpretações forjadas por determinado arcabouço teórico previamente adotado pelo pesquisador. Sandberg (2005) defende que a pesquisa qualitativa considere dados contraditórios ou tensões emergentes que fazem parte da complexidade do fenômeno, ao invés de desconsiderar suas ambiguidades. Uma estratégia também sugerida pelo autor é o cruzamento de interpretações entre pesquisadores.

No delineamento da presente pesquisa, foram planejadas triangulações no tempo, no espaço e entre pessoas. A triangulação dos dados no tempo foi obtida pela estratégia

longitudinal de coleta. Também foram aplicadas medidas repetidas para avaliar categorias específicas em dois momentos distintos, como será detalhado na seção sobre procedimentos de coleta. Em relação ao espaço, se definiu por comparar dois cursos de MBA Executivos em SP e RS, ampliando o escopo da pesquisa. E a triangulação entre pessoas foi aplicada na validação dos dados empíricos das duas variáveis em estudo nesta pesquisa.

Esta triangulação foi realizada com os alunos pela solicitação de que eles avaliassem as interpretações atribuídas pela pesquisadora no decorrer do processo de investigação. Além disso, para analisar as propriedades estruturais dos programas de MBA foram entrevistados três atores centrais nos dois cursos: coordenador do curso, professor da disciplina voltada para o trabalho de conclusão do curso (TCC) e funcionário gestor dos processos administrativos. Estas informações foram cruzadas com dados da pesquisa documental. Por último, quanto às técnicas sugeridas por Sandberg (2005) para validação comunicativa, pragmática e transgressiva, estas foram aplicadas no decorrer das trocas realizadas com os alunos na pesquisa de campo e pela inserção de perguntas para *follow up* nos questionários aplicados.

Para finalizar, esta pesquisa se caracterizou pela aplicação de técnicas estatísticas de cunho quantitativo com objetivo de verificar se as relações encontradas na pesquisa qualitativa eram significativas para explicar o fenômeno da aprendizagem individual em alunos de MBA. Gray (2012) argumenta que “*como base para generalização, a análise qualitativa é mais sugestiva do que conclusiva*”. Deste modo, a aplicação de técnicas estatísticas em pesquisas de cunho qualitativo se destaca como uma forma de triangulação metodológica que permite testar quantitativamente as relações detectadas como emergentes nos dados empíricos, verificando sua significância para o processo estudado.

Neste ponto é importante ressaltar também que o uso da estatística nesta pesquisa tem como objetivo testar indícios de validade de interna dos dados, tendo em vista a caracterização da amostra por conveniência desta pesquisa como não probabilística. O que se pretende é mostrar estatisticamente que o fenômeno investigado ocorre de forma significativa no universo da pesquisa, que são os alunos dos cursos de MBA analisados (Hair *et al*, 2007).

4.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Dada à complexidade e dinâmica do fenômeno investigado, as evidências empíricas foram obtidas por meio de distintas fontes, que foram trianguladas entre si. Visto que a unidade de análise nesta pesquisa é a aprendizagem individual do aluno de MBA, as fontes

primárias de dados foram obtidas em observação participante e aplicação de questionários, escalas e entrevistas com alunos. As fontes secundárias se constituíram na pesquisa documental, em entrevistas com atores-chaves no curso (coordenador, professor e gestor administrativo) e anotações em diário de campo. A Figura 4 apresenta a lógica do processo de coleta de dados.

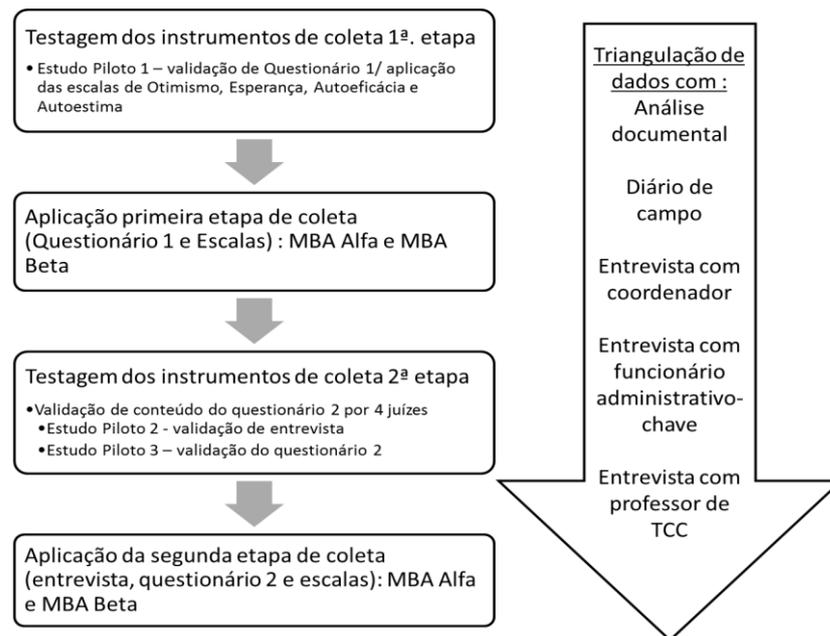


Figura 4: Lógica do processo de coleta de dados.

Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio da abordagem longitudinal, os registros das 150 horas de observação (75 horas em cada uma das turmas de MBA) foram feitos em diários de campos de modo detalhado. As anotações nos diários não partiram de categorias prévias, mas sim de categorias que emergiram do campo de pesquisa e foram sendo classificadas conforme se observavam padrões de conectividade e por meio da análise da revisão de literatura realizada. Duas questões norteadoras guiaram inicialmente as anotações: quais elementos se destacam como significativos para a aprendizagem dos alunos de MBA durante o curso? Que processos sobressaem como relevantes quando eles estão imersos no curso, durante suas atividades e horas de intervalo? Os conteúdos destas anotações foram classificados à medida que sua validação foi realizada com os alunos, sendo elaborados diagramas integrativos e figuras conceituais, que são apresentadas nos resultados desta pesquisa.

No decorrer do processo de pesquisa foram realizadas entrevistas com atores-chaves centrais para o entendimento das propriedades estruturais dos cursos de MBA quanto ao

histórico destes, a estrutura pedagógica e a estrutura de gestão. Além da evidente centralidade do coordenador no que diz respeito à estrutura pedagógica e de gestão do curso, outros dois atores-chaves foram considerados nesta pesquisa. Foi selecionado o professor da disciplina de elaboração do trabalho final do curso porque esta emergiu no campo como relevante para a produção de conhecimento especializado nos alunos. E o funcionário-gestor se destacou porque na estrutura de ambos os cursos se caracterizou como figura central na rotinização das práticas administrativas. Os roteiros semiestruturados das entrevistas se encontram nos Anexos 1, 2 e 3. Ainda no que diz respeito à estrutura do curso, foi realizada pesquisa documental a partir de duas fontes específicas: grade curricular do curso e Homepage institucional.

Ao longo da observação participante nos cursos de MBA foram realizadas trocas sistemáticas com diversos alunos com objetivo de obter informações sobre a validade interna das interpretações. Nestas interações com os alunos foram aplicadas questões de *follow-up* e identificados pontos de tensão ou de ambiguidade nas respostas. Foram feitas coletas de dados transversais por meio de dois questionários, entrevistas de roteiro semiestrutura com os alunos e escalas aplicados em momentos específicos da pesquisa.

Nas primeiras semanas de aulas no MBA Alfa e no MBA Beta foi aplicado um questionário elaborado para identificar o perfil dos alunos e obter dados descritivos sobre aspectos relativos ao seu engajamento no processo cognoscitivo (Questionário 1/Anexo 4). Ainda nesta etapa da pesquisa foram aplicados os seguintes instrumentos: Escala de Otimismo LOT-R (Bastianello & Pacico, 2013), Escala de Esperança Cognitiva para adultos (Pacico, Zanon, Bastianello & Hutz, 2013), Escala Geral de Autoeficácia (Ferraz, Pacico & Hutz, 2013) e Escala de Autoestima de Rosenberg validada para população brasileira (Hutz, Zanon & Vazquez, 2013). Foram selecionadas estas escalas por se caracterizarem como instrumentos validados e padronizados para população brasileira.

As entrevistas com roteiro semiestruturado (Anexo 5) foram realizadas com os alunos no período de conclusão do programa de MBA, entre novembro de 2012 e janeiro de 2013. No caso do MBA Alfa, as entrevistas se iniciaram quando faltavam apenas duas disciplinas e os alunos tinham retornado do Módulo Internacional do curso. No caso do MBA Beta, estas ocorreram no final do processo de elaboração do TCC e no período de defesa prévia para banca dos orientadores. Nesta etapa da pesquisa também foi aplicado um questionário objetivo elaborado para identificar e descrever o processo cognoscitivo, quanto à Consciência Prática do aluno-agente e a Produção do Conhecimento Especializado (Questionário 2/ Anexo

6). E foram reaplicadas as Escala Geral de Autoeficácia (Ferraz, Pacico & Hutz, 2013) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (Hutz, Zanon & Vazquez, 2013), como medida repetida.

4.4. PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA.

O tratamento dos dados se orientou pela amostragem teórica no sentido de buscar o máximo de oportunidades para comparar as categorias e conceitos-chave em função da similaridade e diferenças em suas propriedades. O objetivo deste procedimento foi “*densificar categorias, fazer uma diferenciação entre elas e especificar seu leque de variabilidade*” (Strauss & Corbin, 2009, p.196). O processo de amostragem teórica é dirigido por ferramentas analíticas presentes nos procedimentos de codificação de categorias emergentes e agrupamento destas numa teia explicativa pertinente ao fenômeno estudado.

A codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos em texto; transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices. Tratar o material é codificá-lo. (Bardin, 1977, p.129)

Segundo Strauss e Corbin (2009), três tipos de codificações orientam o processo de amostragem teórica: aberta, axial e seletiva. A codificação aberta parte da observação e cria registros analíticos e conceituais, denominados memorandos e diagramas. Pela codificação axial o pesquisador reagrupa categorias emergentes e analisa padrões iniciais de conectividade. Interpretações mais precisas e complexas do fenômeno são elaboradas pela comparação das categorias entre si, de suas variações e das relações com outras categorias e/ou com conceitos-chaves. Ao final deste processo não linear, chega-se à codificação seletiva dos dados, na qual o refinamento da teoria é uma resultante da integração de categorias e da validação ou negação da relação entre os conceitos propostos e estudados.

Na presente pesquisa, as categorias foram codificadas em torno das variáveis ‘Produção de Conhecimento especializado’ e ‘Cognoscitividade do Aluno-Agente’. A Figura 5 demonstra as dimensões de análise da presente pesquisa, relacionadas a estes conceitos.

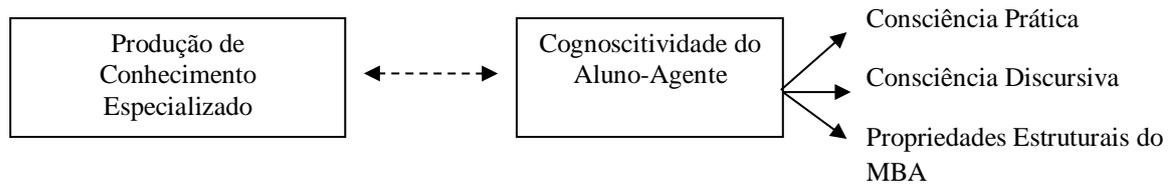


Figura 5: Dimensões de Análise da Pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto à Produção de Conhecimento Especializado, as categorias iniciais de análise extraídas da literatura e da pesquisa de campo foram: (a) Fontes de informações obtidas no curso e caracterizadas como significativas para o processo de aprendizagem do aluno; (b) Fontes de informações obtidas no curso que são consultadas para uso na prática profissional; (c) situações significativas de aprendizagem; (d) modos de aprendizagem relevantes para a produção de conhecimento especializado no aluno; e (e) características individuais dos alunos de Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoestima e Autoeficácia desenvolvidas no processo. O Quadro 5 demonstra as fontes de coleta de dados em relação à produção de conhecimento especializado quanto às categorias e triangulações realizadas.

Quadro 5. Tratamentos dos dados em Produção de Conhecimento Especializado.

Categorias de análise	Escalas	Questionário 2	Triangulação
Fontes de informação no curso	Não analisa	Questão 13	Diário de campo
Fontes de informação para prática	Não Analisa	Questão 14	Diário de campo
Situações de aprendizagem	Não Analisa	Questão 15	Diário de campo
Modos de aprendizagem	Não Analisa	Questão 16	Diário de campo
Estratégia de aprendizagem autogerida	Não Analisa	Questão 17	Diário de campo
Características pessoais dos alunos que podem influenciar o processo de aprendizagem no MBA	Otimismo	Não analisa	Não
	Esperança	Não analisa	Não
	Autoestima	Questão 23	Diário de campo
	Autoeficácia	Questão 24	Diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à Cognoscitividade (Giddens, 2009), alguns aspectos da Consciência Discursiva foram investigados em dois momentos transversais: no início do curso (Questionário 1/Anexo 4) e no final do curso (Entrevistas com alunos/ Anexo 5). As perguntas abertas do Questionário 1 tiveram como objetivo identificar e descrever o engajamento do aluno-agente processo de aprendizagem individual quanto à: (a) motivo para ingressar especificamente no curso de MBA escolhido; (b) propósitos específicos de aprendizagem com o curso; (c) resultados de aprendizagem esperados e obtidos no decorrer do processo; (d) expectativas da empresa em relação ao seu aprendizado no curso de MBA.

Além destes, foram analisados os seguintes aspectos na entrevista com os alunos: (a) situações de aprendizagem que se caracterizaram como mais significativas para seu desenvolvimento; (b) modos de aprendizagem utilizados no decorrer do curso que se mostraram mais significativos; (c) conteúdos e experiências de aprendizagem mais relevantes durante o curso; (d) tipo de pensamento crítico proporcionado pela experiência de aprendizagem no MBA; (e) taxa de incremento de conhecimento acionável atribuída pelo aluno ao final do processo. O Quadro 6 demonstra as fontes de coleta de dados em relação à Consciência Discursiva em termos de categorias e as triangulações realizadas.

Quadro 6. Tratamentos dos dados em Consciência Discursiva do Aluno-Agente.

Categorias de análise	Instrumentos	Triangulação
Motivo de Ingresso	Questionário 1, questão 2	Diário de campo
Propósitos de Aprendizagem	Questionário 1, questão 1	Diário de campo
Resultados de Aprendizagem	Questionário 1, questão 3	Diário de Campo
Expectativas da empresa	Questionário 1, questão 4	Diário de campo
Situações de aprendizagem	Entrevista, questões 1,2, 3	Questionário 2, questão 15
Modos de aprendizagem	Entrevista, questões 4,5,6,7,8	Questionário 2, questão 16
Conteúdos e experiências no curso	Entrevista, questões 9 e 10	Questionário 2, questões 19 e 21
Pensamento crítico no curso	Entrevista, questões 11 e 12	Diário de campo
Incremento do conhecimento	Entrevista, questões 13, 14, 15	Questionário 2, questão 21

Fonte: Elaborado pela autora.

Já a Consciência Prática do aluno-agente foi investigada por meio do Questionário 2 (Anexo 6) em relação aos seguintes aspectos: (a) satisfação do aluno com o curso realizado; (b) papel do TCC no processo de produção de conhecimento especializado acionável; (c) mudanças obtidas na carreira pela realização do curso de MBA; e (d) contribuições efetivas do MBA para desenvolvimento profissional relevante para sua prática. O Quadro 7 demonstra as fontes de coleta de dados em relação à Consciência Prática em termos de categorias e as triangulações realizadas.

Quadro 7: Tratamentos dos dados quanto a Consciência Prática do aluno-agente.

Categoria de análise	Questionário 2	Triangulação
Propósito de aprendizagem	Questões 3, 4 5	Questionário 1 (questão1) e Diário de campo
Motivo de ingresso	Questões 1, 2	Questionário 1 (questão 2), e Diário de campo
Resultados esperados	Questões 6, 7, 8	Questionário 1 (questão 3), e Diário de campo
Expectativa da empresa	Questões 9, 10, 11	Questionário 1 (questão 4) e Diário de campo
Satisfação com o curso	Questão 12	Diário de campo
Papel do TCC no desenvolvimento do aluno	Questões 18 e 19	Diário de campo; Entrevistas professor de TCC e coordenador.
Mudança de posição na carreira	Questão 20	Diário de campo
Contribuição do MBA na carreira	Questão 21	Diário de campo
Contribuição MBA para prática	Questão 22	Diário de campo

Fonte: Elaborado pela autora.

As Propriedades Estruturais do contexto de aprendizagem nos cursos de MBA investigados foram analisadas a partir de três aspectos específicos: (a) histórico do curso; (b) estrutura pedagógica do curso; e (c) estrutura de gestão do curso. O Quadro 8 demonstra as fontes de coleta de dados quanto ao contexto estrutural de aprendizagem no MBA em termos de categorias e as triangulações realizadas.

Quadro 8: Tratamentos dos dados em Propriedades Estruturais dos cursos de MBA.

Categorias de análise	Pesquisa documental	Entrevista com coordenador	Entrevista com funcionário administrativo	Entrevista com professor de TCC	Triangulação
Histórico do curso	Homepage e materiais de divulgação	Questões 1,2,3, 4	Questões 1,2,3, 4	Questões 1,2,3	Questionário 1, questão 3 Questionário 2, questões 1 e 2.
Estrutura pedagógica	Grade curricular	Questões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Não Analisa	Questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Questionário 2, questões 21 e 22.
Estrutura de gestão	Não analisa	Questões 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	Questões 5, 6, 7, 8	Questões 13, 14, 15, 16	Questionário 2, questão 22.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para dar conta da quantidade de dados qualitativos a serem analisados foi utilizado o *software* QSR N-Vivo 9. As categorias abertas de análise foram reagrupadas e alinhadas em termos de padrões de conectividade em função do que emergiu como relevante e significativo no processo de aprendizagem individual para o aluno-agente. Não necessariamente foram agrupadas por enumeração, porque nem sempre a categoria mais citada percentualmente se apresentou como a mais significativa. Segundo Strauss e Corbin (2009, p.184), “*o analista precisa acompanhar apenas as associações que surgem como pertinentes e que explicam melhor o que está acontecendo*”. Para finalização da coleta de dados qualitativos foi aplicado o critério da saturação teórica (Strauss & Corbin, 2009).

Por último, o tratamento quantitativo dos dados foi realizado por meio do *software* SPSS com objetivo de testar conjuntos de relações e associações das variáveis em estudo. Para as respostas obtidas no Questionário 2 foi utilizada a tabulação cruzada para comparação das categorias por meio do Teste *t*, pela análise do qui-quadrado. Este tipo de análise estatística permite testar se há diferenças significativas entre os grupos, sendo adequada para amostras pequenas (Gray, 2012; Hair et al, 2007). As diferenças foram consideradas significativamente diferentes com $p < 0,05$. A Tabela 2 apresenta os dados que foram cruzados entre si para testar a relação entre as categorias relativas à Consciência Prática do processo cognoscitivo dos alunos.

Tabela 2. Número de análises cruzadas em Consciência Prática dos Alunos-Agentes.

	Motivos	Propósitos	Resultados	Satisfação curso	Expectativa da empresa	Papel TCC	Mudança posição	Contribuição para carreira
Motivos de ingresso	1							
Propósitos de aprendizagem	6	3						
Resultados de aprendizagem	4	12	2					
Satisfação com curso	2	4	3					
Expectativa da empresa	4	8	6	2				
Papel do TCC	2	4	3	1	2			
Mudança de posição	2	4	3	1	2	1		
Contribuição para carreira	2	4	3	1	2	1	1	
Contribuição para prática	2	4	3	1	2	1	1	1

O número de análises cruzadas é decorrente da quantidade de categorias e subcategorias (quando há) que foram testadas entre si. Por exemplo, para testar ‘propósitos de aprendizagem’ em relação aos ‘resultados de aprendizagem’ foram cruzados os três propósitos mais relevantes e o propósito mais bem atendido no curso com os dois resultados mais relevantes e o resultado mais bem atendido no curso. Do mesmo modo, foram testadas as associações entre os motivos mais relevantes e aquele que foi mais bem atendido. Este mesmo procedimento foi adotado para testar os dados entre as categorias relativas à produção de conhecimento especializado, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3: Número de análises cruzadas em Produção de Conhecimento Especializado.

	Informações no curso	Informações para prática	Situações de Aprendizagem	Modos de Aprendizagem
Informações no curso				
Informações para prática	1			
Situações de Aprendizagem	1	1		
Modos de Aprendizagem	3	3	3	
Estratégias de Autorregulação	3	3	3	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Em Produção de Conhecimento Especializado, observa-se, por exemplo, que os três ‘modos de aprendizagem’ mais relevantes foram testados em relação às três ‘estratégias de

autorregulação' da aprendizagem. Assim como as informações relevantes obtidas no curso foram cruzadas com aquelas que os alunos identificam em sua prática profissional. Por último, a Tabela 4 demonstra as relações testadas entre Consciência Prática e Produção de Conhecimento Especializado.

Tabela 4: Número de análises cruzadas para testar relação entre Consciência Prática e Produção de Conhecimento Especializado.

	Motivos	Propósitos	Resultados	Satisfação curso	Expectativa da empresa	Papel TCC	Mudança posição	Contribuição para carreira	Contribuição para prática
Informações no curso	2	4	3	1	2	1	1	1	1
Informações para prática	2	4	3	1	2	1	1	1	1
Situações de Aprendizagem	2	4	3	1	2	1	1	1	1
Modos de Aprendizagem	6	12	9	3	6	3	3	3	3
Estratégias de Autorregulação	6	12	9	3	6	3	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas obtidas para as escalas de Autoestima e Autoeficácia, aplicadas como medidas repetidas, as comparações da diferença entre as duas médias foi analisada por meio do Teste *t*. Também foram realizadas correlações (Pearson) entre as duas etapas de testagem, tanto para Autoestima como para Autoeficácia.

CAPÍTULO 5. VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E CONCEITOS-CHAVE DA PESQUISA.

Para validação de construto dos conceitos chaves da pesquisa e pré-teste dos instrumentos de coleta aplicados foram realizados três estudos pilotos com alunos de cursos de MBA Executivo no Rio Grande do Sul. Para todos os estudos foram utilizadas amostras de conveniência em turmas realizadas em duas cidades do Estado. O Questionário 1 (Anexo 4) foi avaliado no Estudo Piloto 1. Além deste, foram aplicadas as escalas sobre as capacidades psicológicas Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoeficácia e Autoestima, que são apontadas na literatura como recursos pessoais do processo de aprendizagem em adultos (Ouweneel, LeBlanc & Schaufelli, 2011). Já as entrevistas com roteiro semiestruturado e o Questionário 2 (Anexos 5 e 6) foram validados nos Estudos Pilotos 2 e 3, respectivamente. A seguir serão apresentados os resultados dos Estudos Pilotos realizados.

5.1. ESTUDO PILOTO 1

O objetivo do Estudo Piloto 1 foi observar o processo de inserção e participação dos alunos de um curso de MBA Executivo no RS quanto à produção de conhecimento especializado relevante para sua prática profissional. A investigação se centrou na compreensão de motivos, expectativas e resultados esperados pelos alunos na realização do MBA, visando compreender os aspectos valorizados pelos mesmos como mais significativos e relevantes nesta experiência de aprendizagem. Além deste foco, o estudo se concentrou em testar o tratamento e análise dos dados obtidos nas escalas psicológicas aplicadas, tendo em vista que estas já estão validadas e padronizadas como instrumentos de avaliação para a população brasileira.

5.1.1 Procedimentos metodológicos

Participaram desta pesquisa 15 alunos de MBA Executivo, com idades entre 29 e 44 (M=37 anos, DP=4,25), sendo 11 homens e 4 mulheres. O tempo médio de atuação em cargos gerenciais foi de 6 anos (DP=5,68). Quanto ao nível de responsabilidade, oito alunos informaram que atuavam em cargos gerenciais operacionais e sete demonstraram ter participação em decisões estratégicas da empresa. Deste modo, se caracterizam como profissionais de nível gerencial, a maioria dele com mais experiência operacional do que estratégica na prática.

Foi aplicado um questionário com quatro perguntas abertas sobre motivo de ingresso, objetivos educacionais, propósitos para realizar o curso e resultados de aprendizagem. Além disso, foram aplicadas: Escala Geral de Autoeficácia (Ferraz, Pacico & Hutz, 2013), Escala de Autoestima de Rosenberg (Hutz, Zanon & Vazquez, 2013), Escala de Esperança Cognitiva (Pacico et al, 2013) e Escala de Otimismo LOT-R (Bastianello & Pacico, 2013). Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, a partir das categorias que emergiram como significativas na pesquisa (Strauss & Corbin, 2009). As interpretações dadas pela pesquisadora foram avaliadas com os alunos para verificar a coerência destas quanto à sua validade e obter dados para ajustes no instrumento de pesquisa (Sandberg, 2005). Para auxílio desta análise, foi utilizado o *software* QSR N-Vivo 9. Por último, as respostas obtidas nas escalas aplicadas foram analisadas usando como referência os dados de padronização das mesmas.

5.1.2 Resultados e Discussão

Em relação à estruturação do instrumento de pesquisa, o primeiro aspecto que os alunos destacaram foi a sobreposição entre a questão 1, que tratava de seus objetivos educacionais com o curso, e a questão 2, que perguntava sobre seus propósitos de aprendizagem. Deste modo, muitos responderam ‘idem à anterior’ ou simplesmente repetiram na questão 2 o que havia sido posto na questão anterior. O ajuste considerado mais eficiente foi de utilizar-se apenas o termo ‘propósitos de aprendizagem’ na pesquisa. Ainda quanto aos propósitos de aprendizagem, os respondentes argumentaram que se engajam no processo de produção de conhecimento especializado com mais de um propósito. Este dado aponta para a complexidade do fenômeno, indicando a importância de se analisar a ordem de relevância atribuída aos propósitos de aprendizagem na experiência dos alunos.

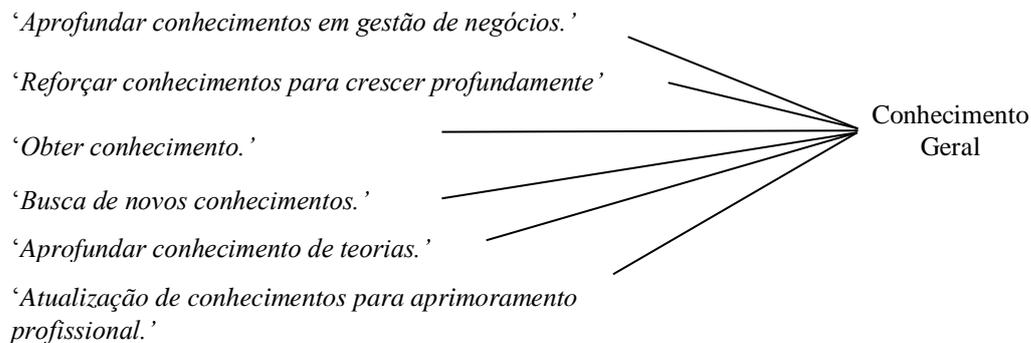
Outro aspecto sinalizado pelos respondentes se refere ao entendimento de que os motivos, propósitos e resultados esperados no início do curso se diferenciam dos que eles de fato obtiveram no final do curso. Este dado aponta para a necessidade de realização de análises repetidas que permitam avaliar estes aspectos no início e ao final do curso de MBA. Alguns respondentes ainda sinalizaram que o modo como a empresa em que atuam encara o curso é relevante para seu engajamento no curso, especialmente quando ela investe financeiramente. O que vai ao encontro do argumento de Antonacopoulou (2006b), de que a aprendizagem de gerentes é permeada por aspectos políticos na medida em que a empresa molda a escolha dos gestores em termos das competências que eles pretendem desenvolver

para alavancar suas carreiras. Este é um aspecto que merece atenção no estudo dos motivos, propósitos e resultados esperados no processo de aprendizagem em alunos de MBA.

Quanto às respostas obtidas no Questionário 1, os alunos consideraram como principal motivo para realizar o curso de MBA a possibilidade de ingressar no Mestrado Profissional. Este fator demonstrou ser importante para a definição de suas expectativas como alunos. Além deste, foram apontados: (a) a imagem da instituição de ensino no mercado educacional e (b) a qualidade dos conteúdos do curso quanto à qualificação do corpo docente, programa pedagógico e enfoque generalista que lhes oferece conhecimentos em áreas distintas e importantes para sua atuação profissional.

Já os propósitos de aprendizagem destacados pelos alunos conduziram à descrição de seis categorias distintas para explicar seus propósitos educacionais ao se engajarem neste processo. Quais sejam: (a) Conhecimento Geral, que se refere à meta de ampliação de conhecimentos em gestão e na área de negócios para desenvolvimento profissional; (b) Conhecimentos Específicos, relativo à obtenção de conteúdos específicos que os alunos valorizam por gerar *expertise* para enfrentar seus desafios diários e se destacar profissionalmente; (c) Capacidades Específicas, enquanto conteúdos que desenvolvem como capacitações técnicas específicas para incrementar suas habilidades na atuação profissional; (d) Carreira, pela possibilidade de inserção em novas e melhores oportunidades na organização ou no mercado devido ao aprendizado obtido; (e) Novas Experiências, pela inserção em trocas diversas que geram oportunidades de aprendizado diferenciado; e (f) *Networking*, relacionado à aprendizagem obtida com colegas e professores durante o curso. O Gráfico 1 sumariza as respostas dos alunos.

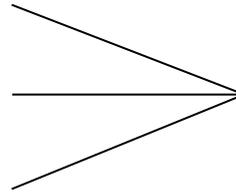
Gráfico 1: Agrupamento de Categorias sobre Propósitos de Aprendizagem no Estudo Piloto 1.



‘Aprender habilidades para colocar em prática no dia a dia.’

‘Aplicação direta sobre teorias que possibilitem mais resultados organizacionais que respondem pelo crescimento para capacitação técnica científica no trabalho.’

‘Desenvolvimento profissional para qualificação em atividades importantes para minha atuação.’



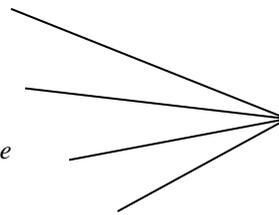
Capacidades
Específicas

‘Aliar teorias à prática no contexto de negócios em que atuo’

‘Fundamentação teórica para consolidar resultados de longo prazo’

‘Atualização de novidades na área de gestão que podem ser agregados na minha prática’

‘Entender cenários de negócios e tendências de mercado, obtendo conhecimentos de outra área, inclusive.’



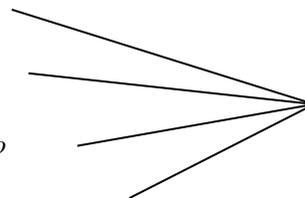
Conhecimentos
Específicos

‘Ampliar leques de oportunidades’

‘Consolidar formação acadêmica para ser mais competitivo’

‘Inserção no Mestrado Profissional para atuar como professor’

‘Entrar no Mestrado Profissional para me especializar mais e ser valorizado pela empresa onde atuo’

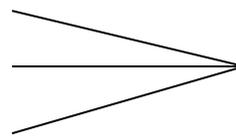


Carreira

‘Trocar experiências com colegas do curso’

‘Compartilhar experiências com professores’

‘Ouvir experiências internacionais de negócios e de atuação profissional’



Novas
Experiências

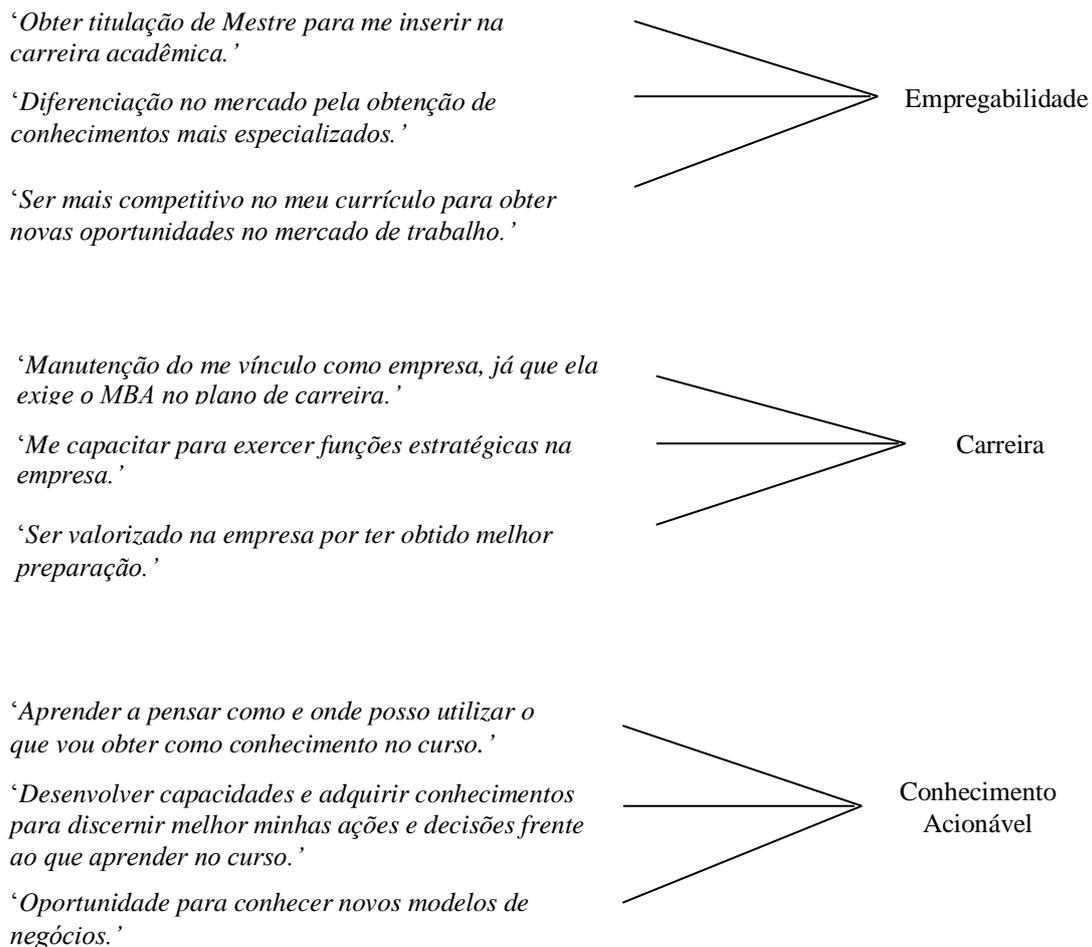
‘Aprimorar meu Networking’

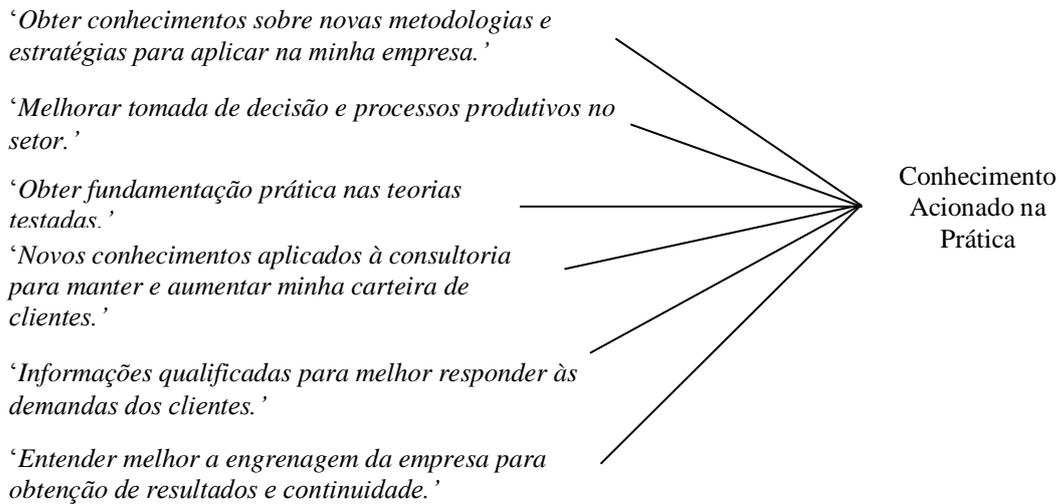


Networking

Em relação aos resultados esperados, as respostas dos alunos foram agrupadas em quatro categorias específicas. Quais sejam: (a) Empregabilidade, que foi caracterizada como aumento da competitividade no mercado de trabalho; (b) Carreira, diferenciada da empregabilidade por se tratar da expectativa de incremento de seu plano de desenvolvimento para inserção em novas e melhores oportunidades na organização em que atua; (c) Conhecimento Acionável, que se refere ao incremento do nível de conhecimento caracterizado como relevante pelo potencial de aplicação dos conteúdos aprendidos na prática profissional; (d) Conhecimento Acionado na Prática, diferenciado do conhecimento acionável por se tratar da obtenção de *expertise* aplicada ao uso de tecnologias, ferramentas e instrumentos na realidade profissional. O Gráfico 2 sumariza as respostas dos alunos.

Gráfico 2: Agrupamento de Categorias sobre Resultados de Aprendizagem no Estudo Piloto 1.





As respostas obtidas no questionário aplicado permitiram observar categorias emergentes no contexto de aprendizagem desse curso do MBA, relacionadas aos motivos para ingresso, propósitos de aprendizagem e resultados esperados pelos alunos. A amostra não é significativa para consideração destas categorias como explicativas do processo de aprendizagem individual, porém se caracterizam como dados preliminares sobre a temática proposta nessa tese. E, no que diz respeito à validação do instrumento para aplicação na primeira etapa desta pesquisa, a triangulação das questões de *follow up* com os procedimentos de validação comunicativa e pragmática foram fundamentais para melhor discriminação das categorias emergentes e entendimento dos significados atribuídos pelos alunos.

Por último, Otimismo, Esperança, Autoestima e Autoeficácia foram avaliados enquanto características pessoais do aluno que podem influenciar seu processo de aprendizagem no MBA. Os resultados da aplicação das escalas demonstraram que estas características psicológicas apresentam variações transversais (dos indivíduos) em torno da média. A Tabela 5 apresenta estes dados.

Tabela 5. Características Pessoais na Aprendizagem dos alunos no Estudo Piloto 1.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Otimismo	15	22	30	27,3	2,63
Esperança	15	27	40	34,2	3,73
Autoestima	15	30	40	35,5	2,38
Autoeficácia	15	57	83	72,5	6,49

Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise de validação destes resultados para o contexto da pesquisa, ponderou-se que Otimismo e Esperança são variáveis mais estáveis e permanentes (traços) da personalidade dos respondentes. Já Autoestima e Autoeficácia são mais propensas a apresentar variações em função do que acontece durante o processo de aprendizagem. No relato dos respondentes durante o processo de validação pragmática essas variações foram identificadas respostas em que os alunos reconheceram incrementos nestas duas últimas variáveis em função de sua experiência educacional no curso. O que indica que é importante coletar estes dados no início e no final do processo para melhor entendimento destas variações na aprendizagem de alunos em cursos de MBA.

5.1.3 Considerações Finais

O objetivo do Estudo Piloto 1 foi compreender motivos, propósitos e resultados de aprendizagem caracterizados como significativos e relevantes pelos alunos de MBA. Este estudo permitiu fundamentar achados e identificar categorias específicas no processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA. Ademais, os dados obtidos neste estudo permitiram o pré-teste do instrumento de coleta planejado e consequente ajuste dos seguintes aspectos, que culminaram na elaboração do Questionário 1 (Anexo 4):

1. Eliminação da questão 1 (sobre objetivos educacionais) visto que a questão 2 (sobre propósitos de aprendizagem) se mostrou mais adequada para os objetivos de pesquisa.
2. Melhor redação da questão 4 (sobre motivos de ingresso), perguntando objetivamente quais motivos foram relevantes para escolher especificamente aquele curso de MBA.
3. Inserção de questão sobre expectativas da empresa em relação ao curso do MBA.
4. Inserção de questão sobre o responsável pelo pagamento do curso.

Em segundo lugar, se viabilizou o aprimoramento de alguns aspectos importantes em relação aos procedimentos metodológicos de pesquisa. Ressalta-se a estratégia de aplicação de medidas repetidas (início e fim do curso) sobre motivos de ingresso, propósitos de aprendizagem, resultados e características pessoais de Autoeficácia e Autoestima para compreensão de suas possíveis variações no processo de aprendizagem. Neste contexto se destaca a resposta dos alunos quanto à sua multiplicidade de propósitos de aprendizagem, dado que merece atenção na pesquisa.

5.2. ESTUDO PILOTO 2

O objetivo do Estudo Piloto 2 foi identificar e descrever situações, modos e estratégias de aprendizagem mais significativos para alunos de MBA no que diz respeito a produção de conhecimento especializado no curso. Para trabalhar essas dimensões do processo de aprendizagem individual foram utilizadas categorias presentes na literatura científica, como demonstrado no referencial teórico desta tese.

5.2.1 Procedimentos metodológicos

Participaram da pesquisa dez alunos de um curso de MBA Executivo, com idades entre 25 e 52 anos ($M=41$ anos, $DP=4,61$), sendo 5 homens e 5 mulheres. Todos exercem cargos gerenciais de nível estratégico com participação no processo decisório da empresa, com experiência na função que varia entre 2,5 e 20 anos ($M=9,5$ anos, $DP=6,22$). Os participantes desta pesquisa, portanto, se caracterizam como gerentes de nível sênior em sua atuação profissional.

O contato com os alunos foi estabelecido a partir da observação nas aulas da disciplina 'Orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso', que trata do trabalho final dos alunos no MBA. Os dados foram coletados no período de agosto a dezembro de 2010, quando foram realizadas entrevistas de roteiro semiestruturado (Anexo 5) e aplicado um instrumento de autorrelato (vide Quadro 9) com os alunos. Em média, as entrevistas levaram 52 minutos, tendo sido gravadas com a devida autorização dos participantes.

O instrumento de autorrelato foi elaborado a partir de situações-estímulo para descrição de situações, modos e estratégias de aprendizagem experienciados pelos alunos no decorrer do curso. Questões de *follow up* foram criadas para estudo da validação pragmática das respostas obtidas, assim como as interpretações atribuídas pela pesquisadora foram testadas com os respondentes no sentido de obter validação comunicativa e transgressiva dos dados (Sandberg, 2005). O Quadro 9 demonstra as categorias pesquisadas no instrumento de autorrelato aplicado, suas definições e os autores pesquisados para fundamentação destes conceitos. E também apresenta as questões de *follow up* aplicadas.

Quadro 9. Instrumento de Autorrelato usado em alunos de MBA do Estudo Piloto 2.

Situação estímulo	Categoria chave	Subcategorias	Questões de <i>follow up</i>
Descreva uma situação durante o curso de MBA em que você precisou resolver um problema ou fazer um trabalho que se caracterizou como um desafio. Como você resolveu esta situação?	Reflexão <u>Definição:</u> Se caracteriza pela associação de ideias com os problemas cotidianos com objetivo de buscar soluções para seu enfrentamento e superação.	Prática Reflexiva <u>Definição:</u> uso do raciocínio analítico (conhecimentos prévios, reflexão sobre a ação e reflexão na ação) para lidar com os problemas buscando o controle racional e resolução dos desafios (Elkjaer, 2000). * Avaliada nos itens a, b, c do <i>follow up</i> . Pensamento Integrativo <u>Definição:</u> integração cognitiva dos conteúdos educacionais relevantes com a prática no local de trabalho (Latham, Latham & Whyte, 2004; Raelin, 2009). * Avaliada no item d do <i>follow up</i> . Reflexão pública <u>Definição:</u> expansão do conhecimento pela interação comunicativa e exposição do aluno durante o curso (Raelin, 2008). * Avaliada no item e do <i>follow up</i> . Reflexão Crítica <u>Definição:</u> problematização de pressupostos ideológicos pela exposição a contradições, dilemas, dúvidas e novas possibilidades; com ênfase na emancipação dos alunos através da aprendizagem transformativa (Dehler, 2009). * Avaliada no item f do <i>follow up</i> .	Nesta situação, qual destes itens você considerou ter sido preponderante para obter a solução desejada: (a) Conhecimentos prévios de situações onde os resultados que obtive me ajudaram a analisar o problema atual e resolvê-lo satisfatoriamente (b) Análise das ideias propostas (por mim e pelo grupo) por meio do raciocínio (c) Experimentação das soluções pensadas pela execução dela ou de alguns de seus aspectos durante o processo de análise (d) Integração de conteúdos e/ou informações significativos para a solução da situação em si (e) Exposição das minhas ideias e argumentação com o grupo, buscando negociar diferentes soluções até chegar a um resultado satisfatório para todos. (f) Problematização da situação, buscando entender suas contradições, dilemas, dúvidas e possibilidades; antes mesmo de agir para resolvê-la.
Descreva uma situação durante o curso de MBA que te fez deparar com algo de forma diferente, mas que não seja necessariamente um problema. Nesta situação, você destacaria alguma experiência que tenha sido	Reflexividade <u>Definição:</u> processo de inquérito da experiência feito pelo indivíduo através do questionamento de princípios subjacentes adotados e da crítica de sua posição ideológica em	Prática Reflexiva Dialógica <u>Definição:</u> refere-se ao processo de problematização que promove a alteração de suposições em seu posicionamento ideológico e teórico, como base para a crítica (Gehardi & Nicolini, 2002). * Avaliada nos itens a, b, c do <i>follow up</i> .	Nesta situação, qual destes itens você considerou ter sido preponderante para que os questionamentos feitos se transformassem em novas perspectivas ou significados: (a) Problematização de crenças, pressupostos ou valores utilizados na minha prática profissional. (b) Problematização do contexto de políticas e ações organizacionais na empresa onde atuo. (c) Problematização do modo como as relações sociais são

<p>relevante para que você questionasse sua visão pessoal sobre determinados aspectos, perspectivas ou significados? Como você lidou com esta situação?</p>	<p>relação a eles (Cunliffe, 2009).</p>	<p>Autorreflexividade <u>Definição:</u> Evidencia a recursividade individual dos questionamentos durante a realização da prática, quando múltiplos significados e ações são acionados pelo indivíduo (Cunliffe, 2009). * Avaliada nos itens d, e do <i>follow up</i>.</p>	<p>realizadas no meu trabalho. (d) Problematização das minhas crenças, pressupostos ou valores utilizados na vida cotidiana. (e) Problematização das minhas ações e responsabilidades frente a esta experiência.</p>
<p>Descreva uma situação vivida durante o MBA em que a interação com os seus colegas e o ambiente do curso tenham feito você experimentar outras possibilidades de interpretar algo. Nesta situação, suas concepções anteriores devem ter sido reorganizadas em relação a alguns aspectos através de novas conexões de ideias. Como você lidou com esta situação?</p>	<p>Aprendizagem pela prática <u>Definição:</u> Processo de interação social em que os indivíduos negociam significados que lhes fornecem identidades de papéis num certo contexto (Antonacopoulou, 2009)</p>	<p><i>Practising</i> <u>Definição:</u> processo de coprodução de conhecimentos por interconectividade e por expansão, experimentação e conexão de novas ideias (Antonacopoulou, 2006). * Avaliada nos itens a, b, c, d do <i>follow up</i>. <i>Desaprendizagem</i> <u>Definição:</u> Processo de transformação das tensões inerentes ao processo de aprendizagem em conhecimentos relevantes para certas possibilidades específicas (Antonacopoulou, 2009) * Avaliada no item d do <i>follow up</i>.</p>	<p>Nesta situação, qual destes itens você considerar ter sido preponderante para que reorganizasse suas ideias, conectando-as diferentemente ou com novos conteúdos na prática: (a) Diversificação das minhas ideias e entendimentos em função do debate e conflitos entre os diferentes participantes (b) Experimentação de novas ideias e entendimentos que surgiram a partir dos embates e discussões realizados ao longo do curso (c) Adesão a um conjunto de ideias e entendimentos colocados em debate durante o curso. (d) Reorganização do meu modo de pensar e agir pelo engajamento em novas concepções.</p>
<p>Descreva uma situação em que você recebeu <i>feedback</i> sobre seu desempenho em alguma atividade durante o curso de MBA. Como você lidou com isso?</p>	<p>Aprendizagem por <i>Feedback</i> <u>Definição:</u> Modulação da autoimagem e desempenho por balanceamento do entendimento da imagem que os outros formam de sua atuação profissional (Bandura, 1997).</p>	<p>Não há.</p>	<p>Nesta situação, qual destes itens você considerar ter sido preponderante para que o <i>feedback</i> recebido fosse relevante para o seu desenvolvimento: (a) A expertise da pessoa que me o forneceu (b) A percepção de sucesso no uso das minhas capacidades para realização dessa atividade (c) O grau de dificuldade da atividade que foi analisada no <i>feedback</i> frente às minhas capacidade de realização</p>
<p>Descreva uma pessoa que tenha se tornado uma referência para você durante o MBA devido a sua <i>expertise</i> profissional. A observação desta pessoa influenciou seu jeito de pensar ou agir?</p>	<p>Aprendizagem por observação de Modelos <u>Definição:</u> Identificação de papéis que influenciam de modo determinante os modos de ser e de agir (Warhurst, 2011)</p>	<p>Não há.</p>	<p>Nesta situação, qual destes itens você considerar ter sido preponderantes para influenciar seu modo de pensar ou agir: (a) Observação do modo de agir adotado pela pessoa (b) Observação do modo como ideias são apresentadas por ela</p>

<p>Descreva uma situação no MBA em que você precisou cooperar, produzindo algo em conjunto com as pessoas. Como você lidou com isso?</p>	<p>Aprendizagem por Cooperação <u>Definição:</u> Interação social em ações que geram novos sentidos para os indivíduos pela troca interpessoal (Cook & Yanow, 2003; Handley et al, 2006).</p>	<p><u>Participação:</u> compartilhamento de ações ou ideias em atividades em que os indivíduos colaboram neste processo. * Avaliada nos itens a, b, c do <i>follow up</i>. <u>Coparticipação:</u> integração de ideias, ações e trocas de modo coletivo e social. * Avaliada no item d do <i>follow up</i>.</p>	<p>Nesta situação, qual destes itens você considerar ter sido preponderante o aprendizado de conteúdos relevantes para sua prática: (a) Compartilhar minhas ideias (b) Observar modos diferentes dos meus para fazer as coisas (c) cooperar para integrar as ideias e os modos de fazer em uma forma satisfatória para todos (d) produzir ações coletivas para chegar a resultados em que todos tenha contribuído significativamente.</p>
<p>Descreva sua atuação como aluno nas situações ao longo do curso em que você recebeu um conjunto de informações, recursos e conteúdos com objetivo de realizar atividades propostas em prazo determinado. Como você lidou com isso?</p>	<p>Estratégias individuais de autorregulação da aprendizagem <u>Definição:</u> Se refere às estratégias adotadas pelos alunos para regular sua cognição e modular o processo de aprendizagem frente aos compromissos e desafios com que se depara (Testa & Luciano, 2010).</p>	<p>Autorregulação Cognitiva <u>Definição:</u> Se refere ao modo pelo qual a informação é processada e codificada no ambiente de aprendizagem; * Avaliada nos itens a, b do <i>follow up</i>. Autorregulação Metacognitiva <u>Definição:</u> relativa ao planejamento, monitoramento e autorregulação do desempenho; * Avaliada nos itens c, d do <i>follow up</i>. Gestão dos Recursos de Aprendizagem <u>Definição:</u> aprendizagem autodirigida em termos de gestão do ambiente físico e sócia, dos recursos de tempo e esforço para incremento do conhecimento a ser obtido. * Gestão do tempo avaliada nos itens e, f, g, h do <i>follow up</i>. * Gestão do ambiente físico avaliada no item g do <i>follow up</i>. * Gestão do esforço avaliada no item h do <i>follow up</i>. * Gestão do ambiente social avaliada no item i do <i>follow up</i>.</p>	<p>Nesta situação, qual destes itens você considerar ter sido preponderante para a forma como você gerenciou os recursos disponíveis: (a) Anotações feitas durante as atividades do curso, destacando os conteúdos que mais me interessavam. (b) Síntese dos conteúdos apresentados, com anotações sobre minhas questões sobre os mesmos, possíveis analogias e associações pessoais. (c) Seleção da ideia principal e conexão das informações recebidas em um esquema de entendimento pessoal. (d) Ajuste da minha compreensão acerca dos conteúdos pela releitura dos materiais, revisão dos temas e avaliação da interpretação que obtive. (e) Estabelecimento de metas de estudo, definindo o material que considero importante para a construção de questões relevantes para mim (f) Estabelecimento de um ‘ritual’ com dias e horários determinados para estudo (g) Criação de um local organizado para minha concentração nos estudos (h) Modulação do meu esforço, determinação e persistência para direcionar meus estudos no sentido de aumentar meu conhecimento sobre os assuntos do curso (i) Busca de apoio nos estudos com outros colegas ou com professores e experts</p>

A interpretação dos dados obtidos neste estudo foi realizada por meio da análise de conteúdos e do critério de saturação teórica, conforme proposto por Strauss e Corbin (2009). A triangulação dos dados obtidos nos instrumentos aplicados permitiu o agrupamento de categorias mais explicativas, otimizando sua identificação e descrição da experiência de aprendizagem dos alunos de MBA. As categorias de análise foram reagrupadas por codificação aberta e axial, conforme emergência dos padrões de conectividade e lógica subjacente ao fenômeno. Ademais, no processo de validação comunicativa, pragmática e transgressiva das interpretações foram observados vários ajustes importantes para aumento da confiabilidade e precisão dos instrumentos de pesquisa (Sandberg, 2005).

5.2.2 Resultados e Discussão

A principal experiência de aprendizagem no curso de MBA destacada pelos alunos foi o enfrentamento de um incidente relacionado às cinzas vulcânicas que afetaram o transporte aéreo da Europa ocidental em 2010, durante o período em que estavam realizando o Módulo Internacional do programa. Os relatos dos alunos revelam uma situação de aprendizagem incidental caracteriza como a mais significativa para os alunos durante o MBA (Vazquez et al, 2013). Os resultados demonstram a combinação entre diferentes situações, modos e estratégias de aprendizagem, usados pelos alunos no decorrer do curso de MBA, inclusive na situação incidental mencionada. Os achados deste estudo serão discutidos quanto à quatro aspectos: (1) situações de aprendizagem significativas para o desenvolvimento individual; (2) modos de aprendizagem utilizados durante o curso de MBA; (3) estratégias de autorregulação de aprendizagem aplicadas no sentido de produzir conhecimento especializado; e (4) incremento de conhecimento, conforme identificado pelos alunos neste processo.

5.2.2.1. Situações de Aprendizagem

Quanto às situações de aprendizagem mais significativas, duas foram caracterizadas como as mais relevantes para os alunos: a formal e a incidental. Os alunos destacaram as atividades em sala de aula como cruciais para apreensão de conteúdos especializados que se desenvolveram como relevantes para a prática. O esforço individual na realização de trabalhos, leitura dos textos, realização de dinâmicas ou jogos, etc., emergiu como modo de se inserir na cooperação com os colegas, usando sua experiência e o raciocínio analítico para aprendido. Neste sentido, é interessante notar que as trocas com os colegas foram pontuadas

como modo de observar algumas técnicas e práticas para determinadas situações específicas, as quais eram apresentadas pelos mesmos durante exercícios e atividades.

A aprendizagem incidental se destacou no grupo dos alunos entrevistados devido ao desafio de lidar com imprevistos para os quais eles não tinham repertório de respostas prontas ou ferramentas/instrumentos que pudessem ser simplesmente replicados para solução. A tensão e os conflitos que emergiram na situação fizeram com que os alunos impulsionou aos alunos a produzir soluções inéditas para lidar com a situação de modo eficiente. Para tanto, adotaram a premissa de que a solução teria de ser coletiva, de modo que todos fossem satisfatória e igualmente atendidos. A cooperação foi identificada e descrita como elemento chave para que o incidente se configurasse como uma situação de aprendizagem significativa. O Quadro 10 apresenta a sumarização destes resultados.

Quadro 10. Situações de Aprendizagem em alunos do Estudo Piloto 2.

Categories de análise	Situações relevantes	Características	Codificação axial
Aprendizagem formal	Trabalhos das disciplinas Trabalhos em grupo Debates em aula Dinâmica teatral do workshop Aulas expositivas Jogos em aula Casos práticos Defesa (júri) Visitas às empresas	Esforço individual do aluno Diversidade nas trocas de experiências com colegas e professores Conhecimento científico do professor Uso do raciocínio analítico aplicado a ambiente de negócios Menor aplicabilidade imediatista dos conteúdos	Apreensão de conteúdos especializados pela aprendizagem formal no MBA <u>Categoria:</u> Produção de Conhecimento Especializado <u>Subcategorias:</u>
Aprendizagem incidental durante o módulo internacional	Tensão emocional Engajamento na busca de solução para o coletivo Solução eficiente obtida pela experiência de lidar com tensões e conflitos de forma inédita	Cooperação como pré-requisito para solução do problema Abertura para ouvir a diversidade de opiniões e críticas	1. <u>Significativo</u> para a prática profissional 2. Gerador de conhecimento <u>relevante</u> para aprimoramento pessoal <u>Elemento catalisador do processo:</u> tensões presentes nas atividades desafiadoras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às situações de aprendizagem, os achados indicam que a combinação entre aprendizagem formal, informal e incidental é significativa para a produção de conhecimento especializado pelos alunos. Sua articulação no processo de aprendizagem individual parece contribuir na produção de conhecimento à medida que os conteúdos vão sendo percebidos como significativos e/ou relevantes para a prática profissional dos alunos. Os dados da aprendizagem incidental apontam, ainda, para um possível efeito catalisador das tensões

inerentes ao processo de aprendizagem quando os alunos se deparam com desafios reais durante o curso de MBA.

Quanto à validação dos instrumentos de pesquisa na investigação desta categoria de análise, a triangulação da entrevista com o instrumento de autorrelato trouxe muitos dados não relacionados à categoria em si, especialmente pelo caráter menos estruturado das situações-estímulo. O que tornou a análise uma tarefa bastante complicada. As estratégias de validação comunicativa e transgressiva foram cruciais para tratamento destes conteúdos (Sandberg, 2005). Tendo em vista que aprendizagem formal, informal e incidental são conceitos distintos, parece ser mais indicada a elaboração de questão objetiva para identificação daquela que emerge como mais significativa na experiência de aprendizagem dos alunos. E, para se obter dados qualitativos sobre este processo, parece ser mais indicado a manutenção de uma pergunta sobre situações de aprendizagem na entrevista com os alunos.

5.2.2.2. *Modos de Aprendizagem*

De modo geral, os alunos deram destaque ao papel da Reflexão e da Aprendizagem por Cooperação como modos de aprendizagem significativos para produção de conhecimento especializado no curso de MBA. Merece atenção o fato de que a Aprendizagem por *Feedback* foi identificada como significativa apenas na situação incidental, como será demonstrado a seguir. No conjunto de dados obtidos por meio das entrevistas e dos autorrelatos, foi possível identificar padrões de conectividade relevantes para o entendimento dos diferentes modos de aprendizagem usados pelos alunos de MBA.

A Reflexão foi identificada pelos alunos como significativa para lidar tanto com o problema decorrente do vulcão na Europa quanto com as atividades didáticas que os desafiaram a apresentar, discutir e aprofundar ideias e conhecimentos prévios. A Prática Reflexiva, dentro do processo de Reflexão, foi identificada como o modo preponderante de aprendizagem utilizado pelos alunos em sua experiência neste curso de MBA, inclusive na situação de aprendizagem incidental. O raciocínio analítico e o julgamentos prático desenvolvidos durante o incidente foram vivenciados como importantes para o engajamento individual dos alunos na obtenção de soluções para os problemas emergentes. Na validação da interpretação destes dados, tanto Pensamento Integrativo como Reflexão Pública foram identificados pelos alunos como aspectos da Prática Reflexiva, que já estariam contidos neste conceito e que seriam aplicados dentro de situações específicas de aprendizagem. O Quadro 11 apresenta um sumário destes resultados.

Quadro 11. Reflexão em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características	Classificação aberta
Reflexão	Problema trazido pelo vulcão no deslocamento para Barcelona	Ênfase nos aspectos cognitivos de aprendizagem Busca de solução coletiva eficiente Disputa de ideias e negociação para busca de alternativas inéditas <i>Feedback</i> da situação resolveu conflitos anteriores nas relações interpessoais dentro da turma	Prática Reflexiva no uso do raciocínio analítico e de julgamentos práticos para obter solução eficiente
	Trabalhos considerados mais difíceis em termos de conteúdos	Falta de conhecimentos prévios gera maior colaboração com colegas 'mais entendidos' Maior esforço individual de pesquisa Integração de informações em conteúdos especializados	
	Workshop com dinâmica teatral	Exposição pública e o teste de se expor ao lidar com imprevistos e o olhar dos outros	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Já quanto ao conceito de Reflexão Crítica, os relatos demonstram que nem a crítica da visão de negócios, nem o questionamento de pressupostos, crenças ou valores, foram elementos presentes de forma significativa na aprendizagem individual dos alunos de MBA. O conhecimento obtido durante o curso foi descrito por eles como o desenvolvimento de uma atitude reflexiva mais especializada para questionar a prática. E foi identificado como um processo mais voltado para catalisação de reflexões importantes para a ação profissional e a carreira do que como uma crítica emancipatória. Não foi observado, portanto, a reflexão crítica como proposta nos *Critical Management Studies* para cursos de MBA (Cunliffe, 2009; Dehler, 2009). O Quadro 12 apresenta estes dados.

Quadro 12. Reflexão Crítica em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Visão de negócios	Pressupostos, crenças e valores	Novos significados	Integração na prática	Codificação aberta e axial
Visão crítica no processo de reflexão	Não houve mudança nem incremento devido à distância entre conteúdos e realidade dos negócios em que atua.	Não houve questionamento neste sentido, mas curiosidade sobre novos conteúdos e ferramentas.	Aumento da autoestima e segurança por ter cursado esse MBA.	Atitude mais questionadora no trabalho pela mudança na autoimagem	<u>Efeito catalisador</u> de reflexões sobre a realidade profissional e a experimentação de ideias ou soluções. <u>Categoria:</u> Produção de Conhecimento especializado <u>Subcategorias:</u> a. Integração com a prática b. Sustentação para desafios profissionais
	Houve consolidação da visão já obtida e incremento do conhecimento pelos conteúdos trazidos pelos professores.	Não houve questionamento, mas aumento na ênfase quanto ao valor econômico do produto no negócio. Preparação no MBA para maior planejamento e menor improviso.	Não houve mudança, mas sim o aumento de autoeficácia profissional. Tolerância maior com diversidade de opiniões. Visão regional passou a ser mais global na hora de pensar nos negócios	Não há especificação. No máximo a aplicação é relatada no sentido de entender a própria dinâmica da empresa em que está inserido e de empresas globais.	
	Não alterou visão de negócios especificamente. Houve mudança no sentido do negócio se tornar prioritário em termos de estratégia eficiente.	Pressuposto de atuação cooperativa pelo princípio coletivo experienciado no incidente do vulcão.	A experiência do vulcão fez rever o papel da equipe e modos de cooperação mais eficazes na empresa.	Se tornar mais estratégico nas ações profissionais é tratado como o resultado maior do MBA.	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro modo de aprendizagem investigado neste estudo foi a Reflexividade. As evidências demonstram que, embora o processo de autoconhecimento tenha sido identificado pelos alunos de MBA, a Reflexividade não se caracterizou como significativa em sua experiência de aprendizagem. O que se destacou foi que as situações apontadas como autorreflexivas se relacionaram às tensões emocionais, primordialmente. Este aspecto exigiu aprofundamento na validação da interpretação atribuída pela pesquisadora, especialmente com as estratégias de validação interna propostas por Sandberg (2005).

A situação-estímulo para identificação da Reflexividade como modo de aprendizagem se mostrou mais difusa no que diz respeito à emergência de respostas. Os alunos demoraram de 30 segundos a 2 minutos para assimilar o que se pretendia investigar. No processo de validação comunicativa com os respondentes, foi observado que o aspecto emocional se ressaltava de forma significativa e pode se conectar a acontecimentos considerados pouco relevantes nas atividades formais de ensino, como bloqueios para exposição de ideias e

conceitos, discussão sobre aspectos éticos e comportamentos individuais adotados no cotidiano, entre outros. Embora os alunos tenham refletido sobre múltiplos aspectos de sua prática profissional durante o curso, o autoconhecimento promovido neste processo não se configurou como um inquérito de princípios subjacentes condutores da problematização ou da recursividade inerentes ao processo de Reflexividade (Cunliffe, 2009). O Quadro 13 sumariza os dados.

Quadro 13. Reflexividade em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características	Classificação aberta
Reflexividade	Aula	Questionamento de sua reação emocional (bloqueio) diante de uma situação de ensino-aprendizagem em sala de aula	Autoconhecimento por questionamento de aspectos importantes para a prática.
		Questionamento acerca do seu papel na empresa em termos de lucratividade em contraposição ao aspecto emocional da realização profissional.	
		Questionamento acerca da ética no trabalho e sua interface com a cultura local	
	Mudança de datas das aulas	Questionamento das reações emocionais (raiva, descontentamento) a mudanças no planejamento do curso	
	Trabalho em grupo	Questionamento de reação emocional (hostilidade) diante de uma situação de conflito de interesses	

Fonte: Dados da Pesquisa.

No que diz respeito à Aprendizagem pela Prática, na perspectiva de Antonacopoulou (2009; 2006a), os alunos caracterizaram de imediato a Desaprendizagem como significativa para produção de conhecimento especializado no curso de MBA. Na validação da interpretação dos dados, o desaprender emergiu como central ao ser descrito como uma oportunidade para os alunos se engajarem em novas ideias, conceitos ou condutas práticas. O que antes não era valorizado ou percebido como relevante foi reinterpretado durante o MBA pela transformação retrospectiva dos significados atribuídos aos aspectos cotidianos e específicos de sua prática profissional (Vazquez & Ruas, 2012; Weick, 2007). *Practising* não foi identificado pelos alunos em seu processo de aprendizagem individual para produção de conhecimento especializado. O Quadro 14 demonstra estes achados.

Quadro 14. Aprendizagem pela Prática em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características	Classificação aberta
Aprendizagem pela prática	Trabalho em grupo	Mudança de visão sobre instrumento de pesquisa de satisfação interna pela troca de experiências em trabalho de grupo. Nova valorização deste tipo de instrumento e reelaboração do mesmo na empresa.	Integração com aspectos da prática por meio de Desaprendizagem.
		Choque em relação às formas de raciocínio sintéticas de colegas de um grupo de trabalho, gerando reação emocional negativa e tensão. A finalização bem sucedida do trabalho levou a reconsideração da perspectiva sobre o modo de raciocinar e agir do outro.	
		Enfrentamento de situação de conflito fez confrontar autoimagem e o sentimento de autoeficácia, mudando sua percepção sobre si mesma e sobre os outros. A partir disso, relata aceitação de desafios inéditos, observando o sucesso de suas ações no curso (notas, resultados) e mudança de suas atitudes no trabalho.	
	A atitude de mudar de grupos e não se manter naquele de maior afinidade em todos os trabalhos fez perceber a diversidade de valores, crenças e experiências de cada um. Importante para sua atividade de negociação.		
	Dinâmica de grupo	Vivência de uma simulação de desligamento em que alguns alunos experimentaram a sensação de serem surpreendido pela demissão quando tentavam uma promoção. Esta experiência levou a entender o sentimento que envolve uma situação como esta, fazendo-o pensar nas diferentes possibilidades de cenários em sua relação com os funcionários.	
	Troca com colegas	Entender a contextualização de que a melhor prática precisa ser adaptada ao local. <i>“Tentei aplicar na minha empresa o modo como minha colega atuava e percebi que não funciona. Existem N fatores que precisam ser considerados”</i> .	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Já o recebimento de *feedbacks* no processo de aprendizagem dos alunos de MBA foi criticado por sua ausência como estratégia formal de avaliação e produção de conhecimentos especializados. Notas divulgadas por meio do portal ou alguns retornos informais e generalistas por parte dos professores foram identificados como insuficientes. Os *feedbacks* mais significativos foram descritos como os recebidos dos colegas - especialmente na situação incidental do vulcão - e os fornecidos pelos orientadores do trabalho de conclusão de curso. No entanto, não foi possível evidenciar aspectos que tenham sido especificamente desenvolvidos pelos *feedbacks* recebidos de maneira informal. Positivo ou negativo, o *feedback* foi destacado pelos alunos como uma ferramenta importante para balanceamento de sua autoimagem e senso de autoeficácia e, paralelamente, para produção de conhecimento especializado na experiência de aprendizagem no curso.

A falta de formalização do processo de *feedback* no curso parece indicar subvalorização do mesmo enquanto estratégia de ensino-aprendizagem neste curso de MBA. O que vai de encontro às evidências de sua efetividade para a educação gerencial demonstradas na literatura científica (Love, Love & Northcraft, 2010; Mayo et al, 2012; Siltzmann et al, 2010). Dada a carência de *feedback* formal identificada pelos alunos, é possível questionar o tipo de Autorreflexividade e de balanceamento da Autoestima e da Autoimagem que é primordialmente obtido por meio de *feedbacks* informais. O Quadro 15 demonstra estes resultados.

Quadro 15. Aprendizagem por *Feedback* em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características	Classificação aberta
Aprendizagem por <i>Feedback</i>	Formal	Somente <i>feedbacks</i> bem gerais de apresentação dos trabalhos, sem foco em conteúdos específicos ou desempenho dos alunos.	Destaca-se a ausência de <i>feedback</i> formal no curso.
		Somente as notas, sem <i>feedback</i> qualitativo.	
		<i>Feedback</i> informal e sempre positivo a respeito da turma. Foi comum por parte de vários professores.	
		Não houve <i>feedback</i> durante o curso.	
	Entre colegas de turma	<i>'Recebi feedbacks positivos e negativos específicos, em que eu passei a reconsiderar meu modo de ver as coisas, mesmo que não tenha mudado muito.'</i>	Não foram apresentados pelos alunos aspectos específicos de adequação da sua autoimagem ou senso de eficácia.
Orientador de TCC	<i>'A gente idealiza como vai fazer o TCC e acho que a minha reação ao feedback do meu orientador foi negativa. Quis fazer do meu jeito, ele deixou, mas daí eu tive que me dar conta que ele estava certo. Da pior forma, infelizmente.'</i>		
		<i>'O retorno do meu orientador foi muito bom, melhor do que eu esperava, porque a gente nunca sabe o que pode acontecer. Eu acho que a gente fica na expectativa sempre de avaliação do outro.'</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto à Aprendizagem por Observação de Modelos, se evidenciou que a interação social ocorreu de modo qualitativamente distinto no que diz respeito à observação de colegas de turma e dos professores do curso. Na validação destes dados, os alunos descreveram este tipo de observação vicária como um modo de aprendizagem relacionado à maior ou menor probabilidade de desenvolver conhecimentos específicos pela *expertise* observada nas interações sociais durante o curso. Porém, a identificação vicária entre o aluno e seus colegas de turma se diferencia daquela que é realizada entre o aluno e os professores do curso.

Colegas de turma foram identificados como profissionais do mesmo tipo que os alunos: são *experts* práticos, só que com experiências específicas ao negócio e às atividades que exercem na empresa. Sua observação dos colegas ocorre de modo a adaptar o que estes

vivenciaram como eficiente para o contexto de seus desafios práticos, quando é possível. Em relação aos professores, essa identificação se diferencia porque sua identificação profissional com os mesmos é permeada pela crença de que a *expertise* prática do docente supera as de mercado devido ao conhecimento científico acumulado em pesquisas acadêmicas sobre ‘o mundo real’.

Tais dados indicam que a assimetria na relação com os professores e a simetria nas trocas com os colegas se caracteriza como fator significativo para entendimento do tipo de influência que aquele que está sendo observado de forma vicária poderia exercer sobre o aluno de MBA (Garcia, 2010; Warhurst, 2011). O Quadro 16 apresenta estes resultados.

Quadro 16. Aprendizagem por Observação de Modelos em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características e citações.	Classificação aberta
Aprendizagem por Observação de Modelos	Troca de experiência ou discussões públicas com colegas do curso	A imitação em si não é valorizada, mas sim uma adaptação do que é observado no modelo (seus conhecimentos e/ou modos de agir) ao seu próprio modo de pensar e ser no contexto profissional.	Colegas observados quanto a comportamentos e <i>expertises</i> específicos. Professores são <i>experts</i> com conhecimento mais qualificado por sua relação com a pesquisa e a prática. <u>Categoria:</u> desenvolvimento de conhecimentos e capacidades específicas
		Valorização da integração da <i>expertise</i> com o modo profissional de ser e agir.	
		<i>Então são pequenas coisas de cada um que a gente vai ouvindo e vai tentando incorporar nas ações.</i>	
	Troca de experiências e aula expositiva com professores do curso	A partir do momento que tu admira, tu passa a ser, não um seguidor, mas a querer ser um pouco daquele modo. E no querer ser assim tu nunca vai ser exatamente, mas sim passa a te alinhar um pouco com o que admira e fica parecido.	
		A imitação do modelo é realizada por meio da aplicação prática do conhecimento.	
		<i>“Eu tenho muita facilidade para aprender por imitação, então eu assumo os papéis dos meus ídolos facilmente, assim. Eu então tomo para mim aquela experiência dele e faço isso dessa maneira, exatamente por imitação”.</i> <i>“Você pode assistir a uma aula em que o professor dá um conteúdo que é interessantíssimo e que tu concorda ou não. Mas, além disso, se ele atua como personagem daquela história, de uma forma ativa, independente se tu está ou não aceitando a opinião dele, o professor estimula o questionamento. Tu sente isso, ele transparece isso ao passar o conteúdo, citando exemplos, histórias, ideias e críticas, mas de uma forma que ele vive aquilo. Então eu digo assim: esse é o verdadeiro mestre. Porque ele te passa aquilo de uma forma que tu pode não concordar, mas ele tá te passando aquele conhecimento. E como é que tu sente que ele tá te passando aquele conhecimento? No momento em que tu começa a questionar o que ele tá te falando dentro das situações que tu vive ou que tu pretende viver profissionalmente.”</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa.

E na Aprendizagem por Cooperação duas situações foram identificadas pelos alunos quanto à sua Participação no curso de MBA (Handley et al, 2006): os trabalhos em grupo e o incidente do vulcão durante o Módulo Internacional. No que diz respeito aos trabalhos em grupo, os alunos descreveram pouca necessidade de esforço pessoal para sua realização. Sua participação nesta atividade se deu por divisão das tarefas e junção das partes realizadas por cada aluno individualmente. Dada a eficiência deste método na obtenção de aprovação e notas altas, os alunos não atribuem um nível maior de exigência a estas atividades em grupo. Este tipo de participação do indivíduo no grupo foi o que os alunos identificaram como cooperação nas atividades pedagógicas planejadas pelo curso de MBA.

Por outro lado, porém, ao tratar da experiência incidental do vulcão, os relatos sobre Aprendizagem por Cooperação no curso mudaram substancialmente. O padrão coletivo de interação social foi modificado nesta experiência incidental em função da quebra de paradigmas no modo como percebiam e se relacionavam uns com os outros. O que gerou maior ligação emocional entre eles, já que foram bem sucedidos em chegar a Barcelona em tempo para as aulas do Módulo Internacional. O engajamento na busca de solução eficiente para o coletivo transformou o modo como os alunos se percebiam na relação consigo mesmos, com os outros e com o modo como a situação foi resolvida por meio da coparticipação nas decisões tomadas e nos resultados de suas ações (Cook & Yanow, 2003). O Quadro 17 demonstra estes achados.

Quadro 17. Aprendizagem por Cooperação em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características e Citações de Entrevistas	Classificação aberta
Aprendizagem por Cooperação	Trabalho em grupo	Assimetria da participação dos colegas em trabalhos de grupo por dedicação (ou falta dela) e por expertise (ou falta de). Aprendizado de maior tolerância com os demais e busca de consenso.	Baixo empenho dos alunos nos trabalhos. Baixo nível de exigência e de integração entre os conteúdos. Cooperação como divisão fragmentada de tarefas com objetivo de cumprir a tarefa de modo eficiente.
		Maior preocupação com desenvolvimento individual, dado o baixo empenho dos colegas nos trabalhos.	
		<i>‘A gente produziu excelentes movimentos de trabalho em grupo assim... Mas esses eram desafios light’.</i>	
		<i>‘A gente teve vários trabalhos que fazíamos a várias mãos. Cada um fazia uma parte e depois reunia para fazer uma finalização. O trabalho tinha o efeito de um start, o professor dava a tarefa e cobrava o prazo, a gente ia lá e cumpria. Mas talvez a gente não tivesse muito cuidado, fazia a tarefa entregava e pronto.’</i>	
		<i>‘Cada cadeira teve trabalho, não sei se deveria ter algo tipo formar um grupo e durante todo o curso a gente ter trabalhos mais completos, envolvendo mais cadeiras ao mesmo tempo. Formar um artigo, talvez alguma coisa mais séria, mais profissional. Talvez a gente tivesse que ter uma ação mais extra classe, sob orientação de algum professor. Talvez a gente teria um envolvimento maior e nos prepararíamos mais para o trabalho que a gente tem que fazer mais adiante. Não seriam trabalhos tão fragmentados. Mas a interação a gente tinha de que todos respeitavam suas opiniões. Os nossos trabalhos eram feitos com cara de vários autores’.</i>	
		<i>‘A gente juntava os conhecimentos de todo mundo. Um levava a base de dados, outro anotações, outro tinha entendido melhor a ferramenta. Não foi uma construção conjunta de conhecimento, mas de reunir conhecimentos diferentes em torno de um objetivo único’.</i>	
	Experiência o vulcão na viagem	<i>‘Éramos muito individualistas, foi necessário um problema concreto, que foi a ida de Paris para Barcelona, para identificar isso. Esse problema então fez com que o grupo, de certa forma, se unisse’.</i>	O incidente do vulcão mudou o padrão de cooperação e de relacionamento dos alunos entre si.
		<i>‘Todo mundo vai te ensinar alguma coisa a partir do momento que tu quebre o paradigma do preconceito de estigmatizar as pessoas. E para mim o vulcão foi isso. Tanto que no final rolou essa coisa de tu identificar o que cada um tem de bom e que tu admira e o que aquilo pode te trazer. Mas isso só foi possível depois da quebra.’</i>	
		<i>‘A turma se uniu mais mesmo em Abril, quando a gente foi para a viagem. Foi bem complicado, não foi fácil aceitar o jeito do outro. A gente discutiu muito isso quando chegamos de Barcelona, muito mais unidos e fomos retomando a cooperação’.</i>	
		<i>‘O Vulcão foi um desafio punk: tensão emocional e disputa de liderança. Foi difícil abrir mão de soluções individualistas pelo engajamento e compromisso com a decisão coletiva. Mas conseguimos!’.</i>	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Finalmente, dos dados obtidos acerca dos modos de aprendizagem dos alunos de MBA, se ressalta a complexidade deste fenômeno. Neste estudo foi possível evidenciar

achados que sustentam o refinamento conceitual e a necessidade de melhor compreensão das propriedades e dimensões de categorias relativas ao processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA. Quais sejam:

1. Prática Reflexiva como subcategoria principal da Reflexão;
2. Investigação aprofundada do papel do autoconhecimento em relação à Autorreflexividade e dos *feedbacks* nos cursos do MBA investigados;
3. Desaprendizagem como modo de aprendizagem relevante para alunos de MBA;
4. Investigação do papel de Modelos para aprendizagem vicária representados pelos colegas de turma e professores do curso de MBA;
5. Entendimento aprofundado do que os alunos de MBA compreendem como Aprendizagem por Cooperação em sua experiência no curso.

No que diz respeito aos modos de aprendizagem, a entrevista se destacou como mais eficiente do que o autorrelato por situações-estímulo. O uso do instrumento de autorrelato facilitou a ampliação das informações obtidas, porém as respostas se mostraram muito mais difusas e inespecíficas ao fenômeno investigado. Ademais, foi constatada a necessidade de formular questões objetivas para avaliar os modos de aprendizagem na experiência dos alunos de MBA.

5.2.2.3. *Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem*

Ainda foram investigadas neste estudo as estratégias de autorregulação relativas à aprendizagem autodirigida que os alunos de MBA utilizam para produzir conhecimento especializado no curso (Testa & Luciano, 2010). Trabalhos ou exercícios em sala de aula foram identificados como atividades que não os instigaram a utilizar estratégias de aprendizagem autodirigida mais rebuscadas. Porém o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apontado como uma ação prática no curso que os mobiliza de modo diferenciado (Antonacopoulou, 2009). Além de identificarem estratégias Cognitivas e Metacognitivas, alguns alunos ainda descreveram a necessidade de separar espaço físico e tempo específico de estudo para dar conta da pesquisa e da escrita acadêmica necessária para elaboração deste trabalho. O Quadro 18 sumariza estes achados.

Quadro 18. Estratégias de Aprendizagem em alunos do Estudo Piloto 2.

Categoria de análise	Situação	Características	Classificação aberta
Estratégias	Trabalhos e leituras obrigatórias.	Gestão do tempo para entrega no prazo.	Grau de dificuldade das entregas exigidas para os alunos influencia as estratégias de aprendizagem aplicadas.
		Modulação do esforço para dar conta do volume de leituras diante do prazo apertado para esta atividade. A baixa cobrança destas nas aulas levou à extinção deste comportamento.	
	TCC	Estratégia Metacognitiva de formação de esquema para tratar de conteúdos relevantes para o tema do seu TCC.	
		Estratégia cognitiva de com síntese de conteúdos. Organização de espaço físico adequado e planejamento de rotina de estudos.	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tais achados indicam a relação entre a aprendizagem individual e o grau de desafio enfrentado pelos alunos quanto ao que lhe exigido no curso de MBA. O uso de estratégias autodirigidas para regulação do processo de aprendizagem é relevante no que diz respeito ao entendimento do processo de engajamento do aluno na produção de conhecimento especializado (Closs, 2009; Testa & Luciano, 2010). E evidencia possíveis associações entre tais estratégias e as situações e modos de aprendizagem neste processo. Para tanto, considera-se que questões objetivas são mais indicadas para análise da relação entre estas variáveis.

5.2.2.4. Incremento do Nível de Conhecimentos

Por ultimo, foi perguntado aos alunos sobre a taxa de incremento do nível de conhecimento especializado obtido no curso de MBA e em disciplinas específicas. O objetivo desta questão foi analisar o valor atribuído pelos alunos ao seu aprendizado no curso (Siltzmann et al, 2010). A amplitude da variação desta taxa foi de 35% a 90% de incremento, sugerindo distintos impactos quanto ao modo como o curso de MBA contribui para o aumento efetivo de conhecimentos especializados. De modo específico, as disciplinas de Finanças, Economia e Marketing foram as mais valorizadas. Os alunos descreveram estes conteúdos como os mais vinculados à visão estratégica de negócios, considerada relevante para sua prática profissional. Outro aspecto observado foi a carência de especificação acerca de como este conhecimento se integra à sua atuação prática.

No que diz respeito à autoavaliação de aprendizagem, esta informação permite compreender o valor atribuído pelos alunos à experiência de aprendizagem individual no MBA. No entanto, ela não é suficiente para compreensão da contribuição do quê, mais

especificamente, os alunos entendem como efetivo para sua prática em termos de integração do conhecimento especializado produzido no curso para sua prática profissional.

5.2.3 Considerações Finais

O objetivo do Estudo Piloto 2 foi refinar as categorias de análise elaboradas com objetivo identificar e descrever situações, estratégias e modos de aprendizagem significativos na produção de conhecimento especializado dos alunos de MBA. Como foi demonstrado, em relação à Reflexão e Aprendizagem pela Prática, os dados apontaram especificamente para a exploração das categorias Prática Reflexiva e Desaprendizagem como elementos chave de análise. Enquanto pré-teste dos instrumentos de pesquisa, os resultados obtidos dão sustentação à elaboração de um questionário objetivo para avaliar as categorias de pesquisa. A triangulação entre entrevista com alunos e questionário objetivo indica ser mais adequada para a temática que está sendo investigada nesta tese. Deste modo, o uso do instrumento de autorrelato foi descartado para as etapas posteriores da pesquisa. De forma específica, os dados obtidos neste estudo permitiram os seguintes ajustes nos instrumentos de coleta:

1. Roteiro semiestruturado de entrevista elaborado para avaliar cada os modos de aprendizagem separadamente, além de perguntas sobre situações de aprendizagem, conteúdos e experiências significativos no curso e contribuição do MBA para a produção de conhecimento especializado nos alunos (Anexo 5);
2. Questionário objetivo criado para testar categorias investigadas na pesquisa, com acréscimo de perguntas sobre estratégias de autorregulação de aprendizagem e papel do trabalho de conclusão de curso na perspectiva dos alunos (Anexo 6).

5.3. ESTUDO PILOTO 3

O objetivo do Estudo Piloto 3 foi realizar pré-teste com o questionário objetivo elaborado para compreensão do processo cognoscitivo do Aluno-Agente e da Produção de Conhecimento Especializado no MBA (Giddens, 2009). A pesquisa se concentrou em testar as possíveis associações entre as categorias obtidas na literatura científica e as emergentes que foram analisadas nos achados preliminares dos Estudos Pilotos 1 e 2.

5.3.1 Procedimentos metodológicos

Participaram desta pesquisa 74 alunos de um curso de MBA *in Company* para desenvolvimento gerencial na área de negócios da empresa. Os participantes têm idades entre 23 e 55 (M=38 anos, DP=8,71), sendo 26 homens e 48 mulheres. Quanto ao nível de responsabilidade, 13 alunos informaram que atuam em cargos gerenciais de nível estratégico, enquanto 61 declararam realizar funções operacionais da empresa. Mesmo considerando que os alunos desta amostra intencional não probabilística não são gestores, em sua maioria, a grade curricular, os conteúdos ministrados e os professores deste curso *in Company* são compatíveis com os dos MBAs Executivos pesquisados na presente tese. O que se caracteriza como adequado para os objetivos propostos neste Estudo Piloto. A participação na pesquisa foi anônima e voluntária. O questionário foi enviado por e-mail para 297 alunos do curso, tendo sido respondido por 74; o que representa taxa de retorno de 25%.

Foi elaborado um questionário com dezenove perguntas; dezoito fechadas e uma aberta. As questões foram planejadas com objetivo de identificar e descrever categorias relativas à Produção de Conhecimento Especializado e à Consciência Prática dos Alunos-Agentes em seu processo cognoscitivo (Giddens, 2009). Foi solicitado aos alunos que indicassem a ordem de relevância nas perguntas objetivas sobre motivos, propósitos, resultados, modos e estratégias autodirigidas de aprendizagem. E foram elaborados descritores para explorar três categorias nas quais foi identificada a importância de melhor discriminação conceitual. Quais foram: (1) Propósitos de Aprendizagem; (2) Resultados de Aprendizagem; e (3) Expectativas da Empresa. O Quadro 19 descreve as categorias e os descritores.

Antes de ser aplicado, o questionário passou pela avaliação de quatro juízes para validação de conteúdo (Urbina, 2007). Os juízes selecionados se caracterizam como ex-alunos de curso de MBA Executivo, egressos nos últimos seis meses, que atuam como gestores com participação na tomada de decisão na empresa. Os juízes avaliaram compreensão dos itens, tamanho do questionário e complexidade das perguntas. Além disso, ao final da aplicação deste questionário, quatro alunos que se identificaram espontaneamente foram perguntados sobre clareza dos itens, objetividade das instruções e grau de dificuldade das questões. A partir destes dados foram feitos ajustes na escrita e formulação final do Questionário 2 (Anexo 6).

O tratamento dos dados foi realizado por meio de análise estatística pela tabulação cruzada entre as categorias e aplicação do Teste *t* (Hair et al, 2007). As categorias da análise

cruzada em Produção de Conhecimento Especializado foram: (1) Situações de Aprendizagem, (2) Modos de Aprendizagem, (3) Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem; (4) Informações obtidas no curso, e (5) Informações para incremento da prática. E em Consciência Prática foram: (1) Motivos de Ingresso, (2) Propósito de Aprendizagem, (3) Resultados de Aprendizagem, (4) Expectativa da Empresa, (5) Satisfação Geral com o curso, e (6) papel do TCC.

Quadro 19. Categorias, descritores e tratamento de dados no Questionário Objetivo do Estudo Piloto 3.

Categoria de análise	Subcategorias	Definição	Descritores	Tratamento dos dados
Motivo para ingresso no curso de MBA	Relacionamento	Ampliação do <i>Networking</i> , para acompanhar colegas ou por recomendação de <i>experts</i> .	Não há Descritores.	<u>Nível de Análise:</u> Diferenças entre Motivo inicial de ingresso X Motivo observado no final do curso. <u>Tabulação cruzada e análise com Qui-quadrado com:</u> - propósitos de aprendizagem - resultados de aprendizagem - expectativa da empresa - satisfação geral com o curso
	Imagem do curso no mercado	Influência da tradição ou imagem da instituição que promove o curso em sua escolha. <i>Rankings</i> , acreditação, credenciamentos nacionais ou internacionais.		
	Qualidade do curso	Programa/grade do curso e o perfil do corpo docente oferecem conteúdos e conhecimentos diferenciados.		
	Oportunidades de carreira	Maior empregabilidade ou aumento da probabilidade de mudar de posição na empresa.		
	Infraestrutura e preço do curso	Condições oferecidas pelo curso de preço, pagamento, acessibilidade do local, estrutura física e recursos.		
	Exigência da empresa	Minha empresa exigiu a realização de curso de MBA sem vínculo com oportunidade específica de carreira.		
Propósitos de aprendizagem com o curso	Conhecimento Geral	Ampliação de conhecimentos em gestão para desenvolvimento profissional	Teorizar.	<u>Níveis de Análise:</u> Associação dos três mais relevantes; Diferenças entre Propósito inicial X Propósito observado no final; Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - motivos de ingresso - resultados de aprendizagem - expectativa da empresa - satisfação geral com o
			Aumentar nível de conhecimento sobre conteúdos, técnicas e práticas existentes no mercado.	
			Ampliar visão profissional.	
			Complementar formação profissional.	
	Conhecimentos Específicos	Obtenção de conhecimentos específicos para incremento da prática profissional	Entender os desafios do mercado e o contexto de negócios da atualidade.	
			Melhorar processos organizacionais para aumentar lucratividade	
			Aplicar ferramentas estratégicas para impulsionar os negócios.	
			Desenvolver conhecimentos especializados para embasar ações que gerem inovações nos negócios.	
		Conhecer modelos teóricos de gestão e como eles são aplicados nas empresas.		

			Aumentar conhecimento em soluções adotadas nas empresas e no mercado para minha área de atuação.	curso - informações obtidas no curso - informações usadas na prática
Capacidades Específicas	Obtenção de capacidades específicas para atuação profissional	Aumentar a capacidade de exposição de ideias.		
		Aprimorar a capacidade de abstração.		
		Ampliar visão estratégica e sistêmica.		
		Sustentar a tomada de decisão a partir de fundamentação teórica e conceitual.		
		Incrementar capacidade analítica dos problemas enfrentados e desafios emergentes.		
Carreira	Incremento da carreira profissional	Assumir novos desafios na empresa, mesmo que isso não se reflita de imediato em promoção de cargo.		
		Incremento da possibilidade de promoção na empresa.		
		Alavancar carreira no mercado pela obtenção de incremento do currículo profissional.		
		Ingressar na carreira acadêmica.		
		Incrementar práticas profissionais que sinto prazer em realizar para manter meu nível socioeconômico ao sair da organização.		
Novas experiências	Obtenção de novas experiências profissionais durante o curso	Abrir a mente para realidades diferentes da minha, reavaliando minha compreensão sobre os negócios e a prática profissional.		
		Refletir sobre decisões tomadas no passado que afetam meu posicionamento profissional atual.		
		Refletir sobre decisões profissionais do meu cotidiano e suas consequências para a prática.		
		Compartilhar experiência com colegas de diferentes áreas para ampliar minhas concepções sobre a prática		
		Compartilhar experiências com colegas e professores para ampliar minhas concepções sobre os negócios e modos de atuação profissional.		
Networking	Aprendizagem através de networking	Amadurecer profissionalmente pelo aumento da qualidade da minha rede de relacionamentos.		
		Diversificar minha rede de relacionamentos profissionais.		
		Interagir com profissionais de diferentes áreas e organizações		
		Criar relacionamentos interpessoais com <i>experts</i> e profissionais que possam me auxiliar no incremento da prática.		

			Manter contatos que me auxiliem profissionalmente no futuro.	
Resultados de aprendizagem	Carreira	Incremento da carreira profissional na organização em que está inserido	Aumentar a probabilidade de me inserir em diferentes níveis do plano sucessório ou promoções internas para mudar de posição na empresa.	<u>Níveis de Análise:</u> Associação dos dois mais relevantes; Diferenças entre Resultado esperado X Resultado obtido; Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - motivos de ingresso - propósitos de aprendizagem - expectativa da empresa - satisfação geral com o curso - modos de aprendizagem - estratégias de autorregulação de aprendizagem
			Aumentar a probabilidade de movimentar minha posição na empresa para assumir desafios em outra área.	
			Consolidar trajetória profissional ascendente.	
			Aumentar a probabilidade de obter oportunidade de experiência internacional na organização.	
			Aumentar a visibilidade dos resultados obtidos na empresa para maior valorização profissional.	
	Empregabilidade	Aumento de sua empregabilidade no mercado profissional	Ampliar a probabilidade de aumento de renda.	
			Valorizar meu currículo profissional para aumentar visibilidade no mercado de trabalho.	
			Aumentar competitividade em processos seletivos profissionais.	
			Ingressar na carreira acadêmica.	
	Conhecimento Acionável	Incremento de conhecimento relevante que pode vir a ser utilizados na prática profissional	Reinserção no mercado de trabalho em posições profissionais mais elevadas.	
			Aumento do conhecimento especializado com maior probabilidade de se tornar relevante para minha prática profissional.	
			Incremento de habilidades e capacidades específicas importantes para minha prática profissional.	
			Incremento da capacidade profissional de análise e de gestão dos processos organizacionais.	
			Consolidação do meu plano de desenvolvimento individual para alavancar a trajetória profissional.	
	Conhecimento Acionado na Prática.	Incremento da <i>expertise</i> em sua atuação profissional pelos conhecimentos aplicados na prática	Produção de conhecimento especializado para ampliar o espectro da minha prática profissional, inclusive para outras áreas de atuação.	
			Incremento da probabilidade êxito nas decisões tomadas.	
Aplicação prática de ferramentas gerenciais eficientes para os negócios da empresa.				
			Aprimoramento dos processos organizacionais para incremento da lucratividade da empresa.	

			Aplicação do conhecimento especializado na reorganização dos processos de gestão na empresa e seu foco nos negócios.	
			Produção de ideias e estratégias inovadoras no sentido de 'pensar além da rotina' e gerar novos negócios e/ou lucro diferenciado para a empresa.	
	Networking	Incremento da rede de relacionamentos profissionais	Ampliar a rede de relacionamentos profissionais para obter novos contatos no mercado de trabalho.	
			Diversificar a rede de relacionamentos profissionais para manter contato com <i>experts</i> em diferentes áreas.	
Expectativa da empresa em relação ao curso	Conhecimento Acionado na Prática.	Aplicar conhecimentos adquiridos às rotinas da organização.	Adicionar conhecimentos obtidos no curso à rotina de análise e de tomada de decisões na empresa.	Níveis de Análise: Diferenças entre Expectativa inicial X Expectativa obtida; Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - motivos de ingresso - propósitos de aprendizagem - resultados de aprendizagem - satisfação geral com o curso
			Agregar valor aos negócios de modo específico, pela aplicação do conhecimento especializado obtido.	
			Incrementar metodologias gerenciais e aplicar melhorias em processo organizacionais.	
			Agregar visão estratégica na área em que atuo para gerar produtos e/ou serviços alinhados às expectativas de negócios da empresa	
			Propor modelagens competitivas específicas para o mercado em que a empresa atua pelo conhecimento obtido	
	Conhecimento Acionável.	Ampliar conhecimentos e capacidades que o qualifiquem para análise de possíveis cenários, desafios e ações profissionais eficientes.	Potencializar a produção de conhecimentos que permitam à empresa se reposicionar ou ocupar posição de liderança no mercado/região em que atua.	
			Maior compreensão dos cenários futuros para prospectar ações de negócios a partir dos desafios de mercado.	
			Potencializar a capacidade de análise e de gestão com ideias, experiências e conteúdos especializados.	
			Potencializar capacidade de inovação com ideias, experiências e conteúdos especializados.	
	Carreira	Qualificação profissional no sentido de desenvolvimento e inserção no plano sucessório formal da empresa	Amadurecer profissionalmente para incrementar seu desempenho individual na empresa.	
			Estar qualificado para assumir cargos de maior responsabilidade na empresa e novos desafios.	
			Aumentar capacitação para atuar na função em que está inserido no momento.	
Desenvolver capacidade de liderança como preparação para o plano sucessório da empresa				

Satisfação geral com o curso	Satisfação do aluno em relação às expectativas de aprendizagem no curso.	Não foram atendidas Foram atendidas satisfatoriamente Foram superadas	Não há Descritores.	Nível de análise: Frequência de respostas. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - motivos de ingresso - propósitos de aprendizagem - resultados de aprendizagem
Fontes de informação no curso de MBA	Fontes de informações relevantes no curso para produção de conhecimento especializado.	Materiais, conteúdos e informações obtidos em sala de aula pelo contato com professores. Troca de experiências e informações com colegas do curso ou professores. Materiais, conteúdos e informações obtidos na atividade do Módulo Internacional. Livros, artigos e textos científicos indicados.	Não há Descritores.	Nível de análise: Frequência de respostas. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - propósitos de aprendizagem - fontes de informação para a prática profissional
Fontes de informação para a prática profissional	Fontes de informações relevantes para planejar e executar ações profissionais no cotidiano, pós MBA.	Artigos, livros ou textos científicos produzidos por pesquisadores ou professores. Colegas de MBA que são mais experientes Professores do curso que são <i>experts</i> no tema Anotações pessoais do curso feitas a partir de materiais lidos ou das aulas que assisti no MBA. Buscas realizadas em ambientes virtuais da internet em sites como <i>Wikipedia</i> . Livros de consultores da área.	Não há Descritores.	Nível de análise: Frequência de respostas. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - propósitos de aprendizagem - fontes de informação no curso.
Situações de aprendizagem	Situações de aprendizagem mais significativas no	Aulas ou atividades em sala de aula conduzidas para transmissão de conhecimento especializado	Aprendizagem Formal	Nível de análise: Frequência de respostas. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado</u>
		Trocas informais com colegas ou	Aprendizagem Informal	

	curso de MBA	professores do curso que permitiram que eu compartilhasse ideias e obtivesse informações importantes		<u>entre:</u> - modos de aprendizagem - estratégias de autorregulação de aprendizagem
		Eventos imprevistos que ocorreram no curso e fizeram com que eu identificasse aspectos importantes para seu desenvolvimento	Aprendizagem Incidental	
Modos de aprendizagem	Modos de aprendizagem mais relevantes para produção de conhecimento especializado.	Uso do raciocínio analítico, conhecimentos prévios e integração das informações disponíveis em busca de solução satisfatória.	Prática Reflexiva	<u>Níveis de Análise:</u> Associação dos três mais relevantes; Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado</u> <u>entre:</u> - situações de aprendizagem - estratégias de autorregulação de aprendizagem
		Questionamento e problematização de crenças e valores pessoais, analisando de forma crítica ações, resultados e consequências.	Reflexividade	
		Reorganização do meu modo de pensar e agir pelo engajamento em novas ideias e concepções	Desaprendizagem	
		Informações de <i>feedback</i> (positivo ou negativo) que recebi durante o curso.	Aprendizagem por <i>Feedback</i>	
		Integração de ideias ou modos de fazer diferentes dos meus em soluções cooperativas que fossem satisfatórias para todos.	Aprendizagem por Cooperação	
		Observação de modos de agir e pensar de colegas, experts ou profissionais mais experientes (inclusive professores) durante o curso.	Aprendizagem por Observação de Modelos	
Estratégias de autorregulação de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem autodirigida usadas pelos alunos para produção de conhecimento especializado.	Anotações de reflexões pessoais e ideias, procurando sintetizá-las e criar novas associações com outros conhecimentos.	Estratégia cognitiva	<u>Níveis de Análise:</u> Associação das três mais relevantes; Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado</u> <u>entre:</u> - situações de aprendizagem - modos de aprendizagem
		Seleção de conteúdos e principais informações recebidas no curso, conectando-as a um esquema de entendimento pessoal dos conhecimentos especializados mais relevantes para minha prática.	Estratégia metacognitiva	

		Criação de um ambiente organizado para minha concentração nos estudos, com local e materiais adequados.	Gestão do ambiente físico	
		Estabelecimento de um 'ritual' de estudo com tempo determinado, metas de aprendizagem e materiais relevantes para desenvolvimento do conhecimento especializado.	Gestão do tempo	
		Modulação do meu esforço, determinação e persistência para direcionar os estudos no sentido de incrementar o conhecimento sobre assuntos relevantes para minha prática	Gestão do esforço	
		Busca de apoio com colegas, professores e experts na área para esclarecimento de dúvidas, estudo de questões relacionadas.	Gestão do ambiente social	
Papel do TCC	Relação do TCC com a produção de conhecimento especializado que conecte conteúdos aprendidos com a prática.	Significativo para articulação de informações, experiências e conteúdos com aspectos específicos da minha prática de forma inovadora/diferenciada.	Reflexivo	<u>Níveis de Análise:</u> Frequência dos descritores. <u>Tabulação cruzada e análise de qui-quadrado entre:</u> - propósitos de aprendizagem - resultados de aprendizagem
		Permitiu aplicar e testar uma técnica ou modelo específico com informações relevantes para minha prática profissional.	Instrumental	
		Mesmo sem trazer inovações ou melhorias para minha prática, me permitiu expandir o raciocínio e a visão profissional.	Conceitual	
		Não fiz o trabalho de conclusão	Não realizado.	

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.2 Resultados e Discussão

No que diz respeito às variáveis testadas em relação à Produção de Conhecimento Especializado dos alunos em seu processo de aprendizagem individual, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências de situação de Aprendizagem Formal (42,9%) e Estratégia Cognitiva de autorregulação de aprendizagem (21%). A Aprendizagem Formal também se associou significativamente ao uso de Estratégias Metacognitivas e à Gestão de Esforço ($\chi^2=12,2$, $GL=5$, $p<0,05$). Os dados indicam maior uso da síntese de ideias e conteúdos ensinados do MBA como estratégia de aprendizagem autodirigida em situações formais. Junto a esta estratégia, os alunos demonstraram utilizar de forma significativa a modulação de esforço para buscar informações e formular conceitos metacognitivos produtores de conhecimentos relevantes para sua prática. O que sugere que o esforço para ultrapassar a sintetização do que lhe é dito em busca de conhecimentos metacognitivos são aspectos relevantes no processo de aprendizagem individual dos alunos (Testa & Luciano, 2010). A Tabela 6 resume estes dados.

Tabela 6. Produção de conhecimento Especializado quanto a Estratégia e Situação de Aprendizagem mais relevantes no Estudo Piloto 3.

Situação de Aprendizagem mais relevante	Estratégia Mais Relevante						Total
	Cognitiva	Metacognitiva	Gestão Ambiente Físico	Gestão Tempo	Gestão Esforço	Gestão Ambiente Social	
Formal	21	14	2	0	12	2	51
Informal	3	5	0	1	9	4	22
Total	24	19	2	1	21	6	73

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Modos de Aprendizagem também se associaram significativamente com as fontes de Informações obtidas no Curso quanto às diferenças de frequência ($\chi^2=14,3$, $GL=4$, $p<0,05$). Os Materiais Científicos utilizados nas atividades formais (52,9%) se associaram ao uso da Prática Reflexiva (26,1%) e da Desaprendizagem (10,1%). O que sugere que os alunos aplicam a cognição para analisar as informações que lhe são repassadas, reinterprestando seus modos de agir e pensar em função do acesso a este tipo de material (Hay & Hodgkinson, 2008; McGuire & Gubbins, 2010).

Vale ressaltar que a observação vicária de colegas e professores e a Aprendizagem por *Feedback* não foram identificadas como significativas pelos alunos. E não houve associação significativa entre as Informações obtidas no Curso e as que os alunos usam para resolver seus desafios cotidianos na prática profissional. Aspectos que são corroborados em parte nos

resultados preliminares do Estudo Piloto 2 e merecem destaque principalmente pelas evidências na literatura científica (Hoover, Giambatista & Belkin, 2012; Love, Love & Northcraft, 2010; Mayo et al, 2012; Siltzmann et al, 2010). A Tabela 7 demonstra estes resultados.

Tabela 7. Produção de Conhecimento Especializado quanto ao Modo de Aprendizagem mais relevante e fontes de Informação do Curso no Estudo Piloto 3.

Modo de Aprendizagem mais Relevante	Fontes de Informação no curso		Total
	Materiais Científicos	Troca com <i>Experts</i>	
Prática Reflexiva	27	3	30
Reflexividade	9	1	10
Desaprendizagem	12	0	12
Por Cooperação	4	5	9
Por Observação	9	2	11
Total	61	11	72

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à Consciência Prática, foram encontradas associações em relação ao Motivo de Ingresso, Propósitos de Aprendizagem, Resultados de Aprendizagem, Expectativa da Empresa e Papel do TCC. Há diferenças significativas entre as frequências do Motivo mais relevante de Ingresso neste curso e o que foi mais bem atendido ao final do MBA ($\chi^2=45,6$, $GL=25$, $p<0,05$). Carreira foi considerada o Motivo de Ingresso mais relevante (71,6%) e o mais bem atendido (43,2%). O que sugere que os alunos se sentem mais preparados para novas posições na empresa após o MBA (Warhurst, 2011). A Tabela 8 apresenta os resultados.

Tabela 8. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.

Motivo de Ingresso mais bem atendido	Motivo de Ingresso Mais Relevante						Total
	Relacionamento	Imagem	Qualidade	Carreira	Estrutura/preço	Exigência da empresa	
Relacionamento	2	0	1	0	0	1	4
Imagem	0	3	0	1	1	0	5
Qualidade	0	1	1	1	0	0	3
Carreira	11	6	5	28	1	2	53
Estrutura /preço	0	0	0	0	1	1	2
Exigência empresa	1	1	1	1	0	0	4
Total	14	11	8	31	3	4	71

Fonte: Dados da pesquisa.

Este dado pode ser relacionado às diferenças significativas de frequências encontradas entre a Expectativa da Empresa com o curso e a que foi mais bem atendida ($\chi^2=42,8$, $GL=4$,

$p < 0,05$). 40,5% dos alunos consideram que obtenção de Conhecimento Acionável como a principal expectativa da empresa com o curso, sendo que 47,3% avaliam que este tipo de conhecimento foi obtido com sucesso ao final do MBA. Conhecimento Acionável foi descrito pelos alunos como potencialização da capacidade de análise e de gestão com ideias, experiências e conteúdos especializados que foram aprendidos no curso (46,6%). O que indica que eles se veem como agentes que estão sendo preparados pela empresa para melhor compreensão de cenários e atuação profissional diferenciada em relação aos desafios.

Vale ressaltar neste ponto da análise que os dados indicam que os alunos interpretam a obtenção de seu principal Motivo de Ingresso (oportunidade de Carreira) de forma paralela à obtenção da principal Expectativa da Empresa (Conhecimento Acionável). Há que se considerar nestes resultados a especificidade do MBA *in Company*, tendo em vista que a empresa subsidiou financeiramente o curso e promoveu sua participação no MBA como um aspecto facilitador do desenvolvimento de carreira. A Tabela 9 apresenta estes dados.

Tabela 9. Consciência Prática quanto à expectativa da empresa mais relevante e a mais bem atendida no Estudo Piloto 3.

Expectativa da Empresa com o curso	Expectativa da Empresa Atendida			Total
	Conhecimento Acionado	Conhecimento Acionável	Plano Sucessório	
Conhecimento Acionado	18	4	3	25
Conhecimento Acionável	5	23	1	29
Plano Sucessório	1	8	9	18
Total	24	35	13	72

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, Propósitos de Aprendizagem (esperado e obtido) foi a categoria que mais se associou com as outras variáveis da Consciência Prática dos alunos. Há diferenças significativas nas frequências entre o Propósito mais relevante e o Propósito mais bem atendido ($\chi^2=41,7$, GL=25, $p < 0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral se caracterizou como o mais relevante (41,9%) e o mais bem atendido (50%). Este achado sinaliza que os alunos consideram que o enfoque mais generalista dos conhecimentos obtidos no MBA atende ao objetivo de complementação de sua formação (70,9%). A Tabela 10 apresenta estes resultados.

Tabela 10. Consciência Prática quanto ao Propósito de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.

Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Propósito de Aprendizagem mais Relevante						Total
	Conhec. Geral	Conhec. Específicos	Capac. Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
Conhecimento Geral	22	3	3	7	2	0	37
Conhec. Específicos	2	2	1	1	1	0	7
Capac. Específicas	2	2	0	0	0	0	4
Carreira	1	0	1	7	0	0	9
Novas Experiências	3	2	2	2	1	0	10
Networking	1	1	0	3	0	1	6
Total	31	10	7	20	4	1	73

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foram encontradas diferenças significativas nas frequências entre o segundo Propósito mais relevante e o Propósito mais bem atendido ($\chi^2=43,2$, GL=25, $p<0,05$). A obtenção de Capacidades Específicas se caracterizou como o segundo propósito mais relevante (32,4%) e foi descrita como o incremento da capacidade analítica para enfrentar problemas e desafios emergentes (45,5%). Tendo identificado Conhecimento Geral como o Propósito mais bem atendido no curso (50%), este achado indica que os alunos consideram que o MBA desenvolveu capacidade analítica significativa para produção de conhecimentos relevantes para sua prática profissional. A Tabela 11 apresentam estes resultados.

Tabela 11. Consciência Prática quanto ao segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.

Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Propósito de Aprendizagem – 2º Mais Relevante						Total
	Conhec. Geral	Conhec. Específicos	Capac. Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
Conhecimento Geral	6	11	13	3	3	1	37
Conhec. Específicos	1	1	5	0	0	0	7
Capac. Específicas	1	1	2	0	0	0	4
Carreira	3	0	1	2	3	0	9
Novas Experiências	2	2	1	0	5	0	10
Networking	1	0	2	0	1	2	6
Total	14	15	24	5	12	3	73

Fonte: Dados da pesquisa.

Há diferenças significativas entre as frequências do terceiro Propósito mais relevante de Aprendizagem e o Papel do TCC para o processo cognoscitivo dos alunos ($\chi^2=25,5$, GL=15, $p<0,05$). A elaboração de um TCC reflexivo (28,4%) foi identificada como significativa e descrita como a elaboração um trabalho que conduz à combinação de conceitos, teorias e experiências que facilita o incremento da carreira (24,3%). Este incremento foi descrito como a possibilidade concreta de assumir novos desafios na empresa, mesmo que isso não se reflita em mudança de cargo ou em promoção imediata (72,2%). Este

aspecto é importante porque sinaliza que os alunos vinculam a movimentação de sua posição na empresa (motivo principal de ingresso no curso) à combinação de conteúdos e informações que geram reflexão. Não necessariamente à obtenção de conhecimentos específicos para promoção imediata na empresa. O que vai ao encontro das evidências obtidas por Warhurst (2011) quanto ao papel do MBA na legitimação social da identidade profissional de seus alunos. A Tabela 12 sumariza os dados.

Tabela 12. Consciência Prática quanto ao terceiro Propósito de Aprendizagem mais relevante e o papel do TCC no Estudo Piloto 3.

Papel do TCC	Propósito de Aprendizagem – 3º Mais Relevante						Total
	Conhec. Geral	Conhec. Específicos	Capac. Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
Reflexivo	2	3	2	9	5	0	21
Instrumental	7	1	6	5	0	2	21
Conceitual	5	6	4	1	4	2	22
Não Realizado	2	2	0	3	1	2	10
Total	16	12	12	18	10	6	74

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais bem atendido no curso e o Resultado de Aprendizagem mais relevante para os alunos ($\chi^2=39,6$, GL=15, $p<0,05$). O propósito de ampliação de Conhecimentos Gerais em gestão (41,9%) foi associado significativamente pelos alunos com o resultado de incremento do Conhecimento Acionável (40,5%). E o Conhecimento Acionável foi descrito como aprendizados que sustentam o desenvolvimento de habilidades e capacidades específicas importantes para a prática profissional (48,3%). Este dado indica que, os alunos se percebem como mais capazes para atuação profissional na qual precisem combinar conhecimentos gerais sobre gestão após a realização do curso (Warhurst, 2011). A Tabela 13 resume estes dados.

Tabela 13. Consciência Prática quanto ao Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e o Resultado de Aprendizagem mais relevante no Estudo Piloto 3.

Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Resultado de Aprendizagem Mais Relevante				Total
	Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	
Conhecimento Geral	7	4	15	5	31
Conhec. Específicos	2	0	7	1	10
Capac. Específicas	1	0	5	2	8
Carreira	16	3	1	0	20
Novas Experiências	1	0	2	1	4
Networking	0	1	0	0	1
Total	27	8	30	9	74

Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, há diferenças significativas entre as frequências dos Resultados de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no curso ($\chi^2=33,1$, $GL=12$, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Acionável foi identificada como o Resultado de Aprendizagem mais relevante (40,5%) e o mais bem atendido (40,5%). E foi descrita como aprendizados que sustentam o desenvolvimento de habilidades e capacidades específicas importantes para a atuação profissional (48,3%). Tais achados indicam que os alunos percebem em seu processo cognoscitivo a produção de conhecimentos que fundamentam conceitualmente sua prática profissional. O que não significa que conectem efetivamente conhecimentos obtidos no MBA na prática, mas sim que sentem mais capacitados para isso em função dos aprendizados experienciados no curso (Warhurst, 2011). A Tabela 14 apresenta estes resultados.

Tabela 14. Consciência Prática quanto ao Resultado de Aprendizagem mais relevante e o mais bem atendido no Estudo Piloto 3.

Resultado de Aprendizagem mais bem atendido	Resultado de Aprendizagem mais relevante				Total
	Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	
Carreira	8	0	2	3	13
Empregabilidade	1	3	1	0	5
Conhecimento Acionável	9	2	17	2	30
Conhecimento Acionado	2	0	7	3	12
<i>Networking</i>	7	3	2	1	13
Total	27	8	29	9	73

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3.3 Considerações Finais

O objetivo do Estudo Piloto 3 foi avaliar o questionário elaborado para auxiliar na identificação e descrição dos padrões de conectividade sobre o processo cognoscitivo e a produção de conhecimento especializado em alunos do MBA. O questionário demonstrou qualidade descritiva no que diz respeito aos dados obtidos, sem perder de vista a complexidade do fenômeno que está sendo investigado. A validação final deste instrumento, porém, indicou a necessidade de inserção de questão fechada sobre a contribuição do contexto educacional do MBA para conhecimento especializado produzido no curso, na perspectiva dos alunos. O Questionário 2 encontra-se no Anexo 6.

Quanto aos achados preliminares obtidos, se observa que os alunos deste MBA *in Company* se engajaram no curso motivados principalmente pela possibilidade de incremento da carreira e pelo propósito de obter conhecimentos especializados sobre conceitos, teorias e ferramentas existentes em gestão. A obtenção de conhecimento acionável a partir do

aprendizagem de conteúdos com enfoque mais generalista foi particularmente interpretada pelos alunos como a principal expectativa da empresa em relação do MBA.

Além disso, os alunos identificaram a Prática Reflexiva e a Desaprendizagem como modos significativos de direcionar seu esforço cognitivo no sentido de produzir conhecimento especializado (Antonacopoulou, 2009; Elkjaer, 2000). Ademais, o entendimento de que o conhecimento especializado acionável seria importante para a carreira promoveu o desenvolvimento de capacidades analíticas consideradas relevantes para lidar com as situações emergentes na empresa. Neste processo cognoscitivo dos alunos, os dados demonstram que o conhecimento especializado produzido no curso promoveu incremento de sua identidade gerencial, legitimando-os profissionalmente (Warhurst, 2011).

Esta análise do processo cognoscitivo dos alunos e da produção de conhecimento especializado no curso de MBA permite compreender como as variáveis analisadas se associaram de modo significativo na experiência de aprendizagem individual. Deste modo, o questionário elaborado se mostrou sensível para a análise que se pretende nesta tese.

Na validação comunicativa dos resultados, porém, dois aspectos foram identificados no sentido de aprimorar a análise proposta. Em primeiro lugar, os alunos sinalizaram que seria importante saber se houve mudança de posição ou saída da empresa em decorrência do conhecimento obtido no curso. Este dado poderia balizar mais adequadamente a categoria 'Incremento de Carreira'. Em segundo lugar, foi sugerida a inclusão de questão objetiva, do tipo binária, para saber se o aluno considera que houve ou não contribuição efetiva para sua trajetória profissional em função do MBA. Além de acatar ambas, foi incluída uma questão aberta para compreender qualitativamente esta avaliação da contribuição do curso na carreira (Questionário 2/ Anexo 6).

5.4 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PILOTOS PARA A PESQUISA.

Os Estudos Pilotos realizados tiveram como propósito validar instrumentos de coleta e refinar conceitualmente as categorias de análise da presente pesquisa. Das evidências empíricas apresentadas neste capítulo, se ressaltam as seguintes contribuições para a pesquisa desta tese: (1) ajustes específicos nos instrumentos de pesquisa e estratégia de coleta de dados para incremento da validade de conteúdo dos dados; e (2) achados preliminares acerca da temática proposta. Dentre os resultados preliminares obtidos nos três Estudos Pilotos, se destacam: (a) a adoção da premissa de conhecimento acionável pelos alunos enquanto equivalência entre os conceitos aprendidos e a sua aplicação prática (Antonacopoulou, 2009;

Argyris, 2004); (b) valorização da aprendizagem formal para sistematização de conteúdos em conhecimento especializado (McGuire & Gubbins, 2010; Pavlin, Svetlik e Evetts, 2010); (c) influência do engajamento do aluno em modos de aprendizagem pela Prática Reflexiva e Desaprendizagem (Antonacopoulou, 2009; Elkjaer, 2004; Weick, 2007); (d) influência da situação de aprendizagem incidental na sistematização de conteúdos do curso pela combinação de modos de aprendizagem e características pessoais de Autoestima e Autoeficácia na aprendizagem individual dos alunos (Antonello, 2011; Hay & Hodgkinson, 2008; Ruas & Comini, 2007). As contribuições dos Estudos Pilotos estão sumarizadas no Quadro 20.

Quadro 190. Contribuições dos achados preliminares nos Estudos Pilotos 1, 2 e 3 para a pesquisa.

Estudo	Instrumentos Validados	Conceitos Chave Validados	Principais Achados Preliminares
Piloto 1	Questionário 1 ajustado.	<p><u>Motivos de Ingresso</u>: subcategorias Imagem e Qualidade do curso</p> <p><u>Propósito de Aprendizagem</u>: Conhecimento Geral, Conhecimentos Específicos, Capacidades Específicas, Carreira, Novas Experiências e <i>Networking</i>.</p> <p><u>Resultados de Aprendizagem esperados</u>: Empregabilidade, Carreira, Conhecimento Acionável, Conhecimento Acionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de medidas repetidas para avaliar: <ul style="list-style-type: none"> (a) Engajamento do aluno (Motivos, Propósitos e Resultados) no processo de aprendizagem; e (b) Autoestima e Autoeficácia.
Piloto 2	<p>Roteiro semiestruturado da Entrevista com alunos</p> <p>Aspectos a serem abordados no questionário objetivo</p>	<p><i>Para processo produção de conhecimento especializado</i>: <u>Situações de Aprendizagem</u>: subcategorias formal, informal e incidental. <u>Modos de Aprendizagem</u>: Prática Reflexiva, Reflexividade, Desaprendizagem, por <i>Feedback</i>, por Observação e por Cooperação. <u>Estratégia de Autorregulação</u>: cognitiva, metacognitiva, gestão do esforço, gestão do ambiente físico, gestão do tempo, gestão do ambiente social. <i>Para Consciência Prática</i>: <u>Incremento do Nível de conhecimentos</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importância atribuída á experiência de aprendizagem incidental. - Prática Reflexiva, Desaprendizagem e Cooperação como modos de aprendizagem mais valorizados pelos alunos. - Não foram identificados Reflexão Crítica, Reflexividade quanto ao questionamento de pressupostos subjacentes e <i>feedbacks</i> formais para balanceamento da Autoimagem e senso de Autoeficácia. - Diferenciação do papel de Modelo dos colegas de turma e dos professores. - Estratégias de autorregulação aplicadas conforme grau de exigência das entregas solicitadas aos alunos.
Piloto 3	Questionário 2 ajustado	<p><i>Para processo produção de conhecimento especializado</i>: <u>Combinação das categorias e subcategorias de</u>: Situações de Aprendizagem, Modos de Aprendizagem, Estratégia de Autorregulação, Informações obtidas no curso e Informações usadas na prática profissional. <i>Para Consciência Prática</i>: <u>Combinação das categorias e subcategorias de</u>: Motivo de Ingresso, Propósitos de Aprendizagem, Resultados de Aprendizagem, Expectativa da Empresa e Papel do Trabalho final (TCC).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem formal mais valorizada e associada ao uso de Estratégia Cognitiva e Gestão do Esforço, conforme nível de exigência das tarefas. - Prática Reflexiva e Desaprendizagem significativos para aprendizado das Informações obtidas no Curso. - Engajamento do aluno com objetivo de obter conhecimentos mais abrangentes para sustentar o desenvolvimento de Conhecimento Acionável. - Conhecimento Acionável identificado como principal expectativa da empresa. - Propósito de obter capacidades específicas, terceiro mais relevante para os alunos, associado ao papel reflexivo do TCC.

Fonte: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.

Os resultados serão discutidos nesta seção com objetivo de analisar descritiva e estatisticamente as evidências obtidas em relação ao processo de aprendizagem individual dos alunos nos MBA investigados. Para caracterizar os padrões de conectividade e a lógica subjacente observada na pesquisa de campo, as categorias estudadas e os conceitos emergentes serão discutidos neste capítulo à luz da Teoria da Estruturação de Giddens (2009). Deste modo, a análise qualitativo-descritiva das categorias e variáveis será realizada nos dados obtidos em relação às Propriedades Estruturais do MBA e à Consciência Discursiva que caracterizam o processo cognoscitivo dos Alunos-Agentes. Já a análise estatística das associações testadas será discutida quanto aos resultados significativos em Consciência Prática do Aluno-Agente, Produção de Conhecimento Especializado e a relação entre estas categorias na experiência de aprendizagem do aluno no MBA.

6.1. A COGNOSCITIVIDADE DO ALUNO-AGENTE.

Segundo Giddens (2009), a Cognoscitividade do Agente é influenciada pelas Propriedades Estruturais do contexto em que está imerso na prática e se caracteriza pelo modo como a Consciência Discursiva e a Consciência Prática são produzidas pelos atores nesta experiência. Os resultados específicos ao MBA Alfa e MBA Beta serão comparados conforme as convergências e divergências encontradas.

6.1.1 Propriedades Estruturais do Contexto de Aprendizagem no MBA

Para entendimento de aspectos importantes das Propriedades Estruturais dos MBA na aprendizagem individual dos alunos foi realizada análise em documentos oficiais e de divulgação dos dois cursos pesquisados, além de entrevistas com coordenador, professor da disciplina de TCC e funcionário administrativo-chave. Nesta análise descritiva foram avaliados: (a) histórico do curso em relação aos seus principais atores e eventos considerados importantes; (b); estrutura de gestão do curso quanto aos seus objetivos, diferenciação no mercado educacional e práticas rotinizadas pela equipe administrativa e (c) estratégia pedagógica adotada pelo Programa.

De modo geral, tanto o MBA Alfa como o MBA Beta se estruturam educacionalmente nos sentido de promover experiências de aprendizagem nos alunos que o desenvolvem

conceitualmente. Destacam-se como principais semelhanças nas Propriedades Estruturais dos cursos investigados: (a) a identificação de trajetória histórica do curso com modos de estruturação institucionais que sustentam a imagem e a qualidade acadêmica; (b) estruturação da equipe administrativa quanto ao atendimento dos alunos e processo de trabalho; e (c) os critérios de seleção para inserção de alunos com perfil executivo. Em contrapartida, os dados empíricos evidenciaram Propriedades Estruturais distintas na organização do curso quanto ao direcionamento de sua estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem. O Quadro 21 sumariza os resultados e apresenta evidências empíricas destes achados.

Quadro 20. Achados Empíricos sobre Propriedades Estruturais dos cursos de MBA.

Citações das Entrevistas e/ou documentos	Achados Empíricos	Propriedades Estruturais
<p>Homepage do MBA Alfa, 2013, acesso em 18 de abril: <i>O MBA Executivo (nome do curso) da (nome da instituição educacional) é uma alternativa para os profissionais que pretendam obter formação de alto nível, com inserção internacional e reconhecimento do mercado. É um curso certificado pela Associação Nacional de MBA, o que garante o atendimento de padrões de qualidade internacionalmente exigidos. Corpo docente composto por 46 professores doutores permanentes, formados nas melhores universidades dos EUA, Europa e Brasil, com ampla experiência acadêmica e atuação junto a organizações dos mais variados segmentos produtivo. É um curso com vocação abrangente, estruturado em torno de conhecimentos relativos ao ambiente, à inovação e ao comportamento organizacional, às principais competências requeridas do gestor, à instrumentação analítica e de tecnologia de informação, e conhecimentos relativos à gestão de negócios globais.</i></p> <p>Coordenador1/MBA Alfa: <i>Temos um diferencial que é o nome (instituição educacional). Quando você vai para o mercado levando essa institucionalidade, esse trusting, essa reputação, isso é um diferencial. Além disso, o curso se diferencia dos outros por ter um corpo de professores de primeiro ranking e essa experiência internacional. Além do desenho moderno, com corpo de professores de primeira linha, todos doutores, com formações de diferentes origens, bastante diversificadas.</i></p> <p>Homepage do MBA Beta, 2013, acesso em 15 de abril: <i>Formar profissionais em nível avançado para decisões estratégicas: este é o objetivo primeiro do MBA Executivo (curso) da (instituição educacional). O (nome do curso) tornou-se um dos principais centros de referência e excelência na América Latina, ao oferecer um curso de longa duração que capacita e atualiza, em nível avançado, executivos e profissionais que tenham interesse em refletir profundamente sobre o tema.</i></p> <p>Material impresso de divulgação do MBA Beta, 2013: <i>A principal iniciativa de educação executiva do (nome do programa de pesquisa e desenvolvimento a que o curso é vinculado) é o MBA, que hoje já formou mais de 32 turmas de profissionais pós-graduados nesta especialidade. Sua criação foi uma iniciativa de professores como forma de congregar a competência e a expertise desenvolvidas no tema. O corpo docente tem expressiva participação nos cursos de mestrado e doutorado do (nome da pós-graduação da instituição educacional). Por meio destas atividades o Programa se apresenta como um elo efetivo entre a comunidade acadêmica e o mundo profissional, buscando integrar estas duas dimensões no que elas têm de melhor a oferecer para o desenvolvimento das pessoas, empresas e país.</i></p> <p>Coordenador2/MBA Beta: <i>Dois anos depois de surgir o MBA, nós, os professores, nos organizamos e criamos o (nome do programa de pesquisa e desenvolvimento a que o curso é vinculado). Tem sido importante porque o (nome do programa de pesquisa e desenvolvimento) alimenta continuamente os conteúdos do MBA. Vai se criando um círculo virtuoso. Mas não é todo MBA que tem um programa na retaguarda. O que na verdade foi acontecendo foi ao contrário: alguns programas é que geraram o MBA. Mas o (nome do programa de pesquisa e desenvolvimento) foi a primeira iniciativa dos professores da área de organizarem e dar sustentação para o MBA. O diferencial é a contínua atualização, o corpo de professores, o fato de ter uma retaguarda acadêmica que está sempre em ebulição.</i></p>	<p>Trajetória histórica e divulgação do curso enfatizam vínculo do curso com instituição educacional de tradição e reconhecimento no mercado.</p> <p>Corpo docente destacado pela <i>expertise</i> prática e pesquisas com foco na diversidade de conhecimentos e experiências em organizações produtivas.</p> <p><u>MBA Beta:</u> Reorganização da estruturação pela criação de um programa de pesquisa e desenvolvimento específico para o curso.</p>	<p>Estrutura educacional do MBA sustentada por imagem da instituição que promove o curso e qualidade acadêmica atribuída ao corpo docente.</p>

Coordenador1/MBA Alfa: *Tem que ter experiência executiva e estar no mercado de trabalho, sendo um profissional para o qual a realização de um programa como nosso esteja dentro de um conjunto de evolução dele. Mas também um programa dessa natureza só é efetivo se criar uma atmosfera onde haja troca de experiências e expectativas. Porque isso realmente é um amálgama lá dentro. Então, na hora de montar uma turma, além do que o que a pessoa justifica que aquilo se encaixa ao seu desenvolvimento profissional, nós teríamos também de saber com o que ela acha que vai contribuir para o programa. Na hora da seleção eu penso na turma como um todo, que cara que vai ter essa turma. Porque a dinâmica que se dá ali dentro é decorrente das expectativas e possibilidades de cada um em termos de também do que ele traz como experiência..*

Coordenador2/MBA Beta: *O público alvo são pessoas que estão participando da política da empresa, não importa a empresa. Há pessoas que são mais operacionais, mas elas estão na arena política. Ou a pessoa é um consultor interno ou está na retaguarda. E nós temos sempre nas nossas turmas três ou quatro pessoas que não são da área. Nas duas turmas passadas eu tinha presidentes de empresa que achavam importante fazer o curso, até para pautar suas decisões de modo mais específico. Nós temos advogados, médicos, etc. Mas o grosso são profissionais de perfil gerencial.*

Seleção de alunos por análise de expectativas e motivos para ingresso no curso, além da avaliação de sua experiência profissional.

MBA Beta: Flexibilização do perfil e promoção de maior heterogeneidade na turma quanto à função.

Perfil de alunos com posições estratégicas na organização. No caso do MBA Beta há inclusão daqueles que estão na 'arena política'.

Coordenador1/MBA Alfa: *Nosso programa em termos de estrutura pedagógica tem um forte conteúdo conceitual, uma estrutura analítica robusta, decorrente da própria excelência do nosso corpo de professores na área acadêmica, e uma ligação disso com a realidade das organizações. Então, isso sempre está na tônica da pedagogia do programa. A estrutura pedagógica do curso tem 450 horas de aulas, mais o Módulo Internacional, que é uma experiência ímpar para os alunos.*

Coordenador2/MBA Beta: *A estrutura do curso estava bem montada e a lógica do curso nunca foi discutir a área em termos funcionais, foi sempre discutir a partir de grandes eixos temáticos. Na média nós temos 200 horas de gestão de negócios e 300 horas de gestão específica à área do curso. Nossa proposta em todas as disciplinas é ajudar o aluno a colocar em perspectiva a sua própria experiência. Então toda a lógica foi montada em função disso. Nós não temos um professor dando 10, 15 aulas. Nós temos um professor dando aula em cima da sua área de pesquisa. Então ele vai dar uma, duas, três aulas eventualmente. São raros os professores que dão mais de três aulas no curso. A ideia é fazer uma amarração no início de cada módulo. A gente procura explicar o propósito daquele módulo, as disciplinas que vão compor, os professores, de tal modo que os alunos possam também acompanhar. Para também não ficar uma colcha de retalhos.*

Professor2/MBA Beta: *O que a gente entende é que o aluno tem que ter uma formação que o mercado precisa e uma formação de alto padrão porque ele vai ser um alto executivo. O profissional que sai do MBA tem que ter toda uma visão estratégica da empresa. Todo o curso é voltado para essa visão estratégica e a monografia é mais aprofundada porque ela tem que formar essa visão conceitual para que ele possa se desenvolver para esse nível que nós esperamos que ele chegue. A exigência do trabalho para esse tipo de turma é uma exigência de maior aprofundamento, de maior articulação dos conceitos.*

MBA Alfa: estratégia pedagógica de desenvolvimento analítico de conceitos para formação de visão generalista e abrangente.

MBA Beta: estratégia pedagógica para desenvolvimento de carreira do aluno a partir de conceitos alinhados aos eixos temáticos.

Estruturação do curso conforme foco de desenvolvimento adotado.

Homepage do MBA Alfa, 2013, acesso em 15 de abril: *É uma opção inovadora, que possibilita ao egresso a alternativa de, ao final do cumprimento dos créditos, escolher entre a elaboração de um Trabalho de Conclusão e consequente obtenção de um Certificado de Pós-Graduação Lato Sensu (Certificado de Especialista) ou a possibilidade de ingresso no Mestrado Profissional Stricto Sensu (que confere o Diploma de Mestre), com aproveitamento dos créditos cursados. Atualmente, este é o único Curso de Pós-Graduação Lato Sensu que oferece a possibilidade de aproveitamento de créditos no nível de Mestrado Profissional. .*

Funcionário Administrativo1/MBA Alfa: *Um diferencial é a inserção internacional. O que abre muitos horizontes porque eles têm contato com a cultura na Europa e as questões econômicas e financeiras de lá. O que dá um espelho inverso para a nossas questões, até para fazer uma análise. E a cada tempo que isso acontece, o grupo de alunos vem de lá diferente nas suas análises, nas suas abordagens, dão um sentido diferenciado ao curso porque ele propõe algo que não é muito fácil e comum de acontecer.*

Coordenador1/MBA Alfa: *Essa experiência internacional é um diferencial. Se você conversar com eles agora, vai ter uma noção do quanto é realmente impactante na perspectiva deles em termos de realização de um programa desses.*

Professor1/MBA Alfa: *Quando eu assumi a disciplina o objetivo era capacitar ao máximo possível para que os alunos conseguissem elaborar um projeto para participar de edital de seleção e pudessem ingressar no Mestrado Executivo. A impressão que eu tenho é que isso passou a ser uma expectativa para os alunos do curso. É que a disciplina exige um pré-projeto. Já o TCC do curso é um projeto de pesquisa que tem que ser defendido pelo aluno, independente se ele vai querer ou não ingressar no Mestrado Executivo. Mas nessa turma houve confusão, primeiro tem que entregar um projeto, depois passou a ser um pré-projeto. E antecipa edital para o Mestrado, depois prorroga edital. Isso teve um impacto muito ruim, foi um evento crítico. Além disso, eu sempre achei que essa é uma disciplina deslocada no fluxo do curso para os seus objetivos. Ela sempre se manteve em dois momentos, 10 horas e mais 10 horas. E a segunda etapa da disciplina acontece muito perto da viagem para o Módulo Internacional, que é quando eles têm que entregar um trabalho mais elaborado. O que raramente acontece, daí vem o Módulo Internacional e eles se desconectam. Tem um descompasso no fluxo do curso. [...] A disciplina de Projeto de Pesquisa não é vista como estratégica para o curso de MBA Executivo. Se o trabalho de conclusão efetivamente fosse importante ela não teria apenas 20h de carga horária, e estaria numa outra posição dentro do curso. Além disso, há problemas com a orientação. O aluno tem que fazer um movimento em busca do seu orientador. Mesmo que a coordenação dê suporte, isso não garante que a orientação vá começar imediatamente. Então, se perde em termos pedagógicos porque isso tira o foco do aluno na construção do projeto e no direcionamento da energia já que ele não está sendo orientado. Na verdade, ele teria que estar com sua energia investida na definição da sua problemática e no desenvolvimento do projeto. Mas não é o que acontece.*

MBA Alfa: Oferta de inserção no Mestrado Profissional e Módulo Internacional como diferenciais no curso em termos de estratégias educacionais. TCC colocado em segundo plano.

Estruturação dos objetivos pedagógicos pela adoção de estratégias com foco no Módulo Internacional e no ingresso do aluno no Mestrado Profissional.

Coordenador2/MBA Beta: *O TCC sempre teve como objetivo ajudar ao aluno a colocar em perspectiva o que ele foi vendo no curso. Ele é um amadurecimento do conteúdo. Mas a gente vê outros efeitos importantes. Um efeito é a questão metodológica. Na organização as pessoas tem muito pouco estímulo a pensar o problema de uma forma estruturada, de analisar o que já está escrito, o que já está posto. E a experiência do TCC não é só fazer o TCC, mas é uma experiência que leva o aluno a desenvolver uma abordagem metodológica que inclusive ele vai levar para o dia-a-dia dele no trabalho. E nós tivemos e temos tido bons trabalhos. Então, nas primeiras turmas geramos dois livros e estamos pensando agora em fazer um novo movimento para gerar. E tem sido usual, desde quatro anos para cá, estes trabalhos estarem sendo apresentados no ENANPAD. É um ambiente bem competitivo, mas já começamos a ter alguns trabalhos em revistas científicas.*

Professor2/MBA Beta: *A elaboração da monografia é o momento dos alunos conseguirem consolidar o conhecimento que eles obtiveram aqui no curso de maneira autônoma. Porque a maior parte dos trabalhos que eles fazem é uma reprodução do conhecimento. Então, o professor traz o conteúdo e eles de alguma forma reproduzem na prova ou até na aplicação ao caso prático. O grande salto de conhecimento, de atitude, de competência para eles, é ter de fazer algo por si só. Então, por mais que a gente estruture o processo, quem vai ter de sentar e escrever e produzir o conhecimento são eles. Porque o que as empresas vêm reclamando é que os alunos sabem reproduzir, não sabem produzir. E a necessidade de aplicação conceitual na hora que eles vão ter de tomar decisão. O que falta nas pessoas nas empresas é a competência conceitual, filosófica. E aí, nós aqui entendemos que temos que explorar o lado conceitual do aluno. Embora eles queiram o link com a prática – é o que eles querem – esse link vai acontecer naturalmente a partir do momento em que ele se desenvolver intelectualmente. Então, a monografia é um exercício importante na formação deles. [...] Em relação ao módulo para desenvolvimento do Projeto de Aplicação, ou da monografia, quando assumi a disciplina consegui um avanço em termos de percentual de mais horas dentro do curso. Só que eu não fiz isso sozinha. Na verdade sou coordenada por (nome), nós tomamos as decisões em colegiado. A (nome), que trabalha com a parte estrutural do curso, também participa para gente conseguir entender o que é viável e o que não é viável. Nós entendemos que o exercício do trabalho acadêmico tem todo um sentido para o raciocínio da pessoa. A gente teve um esforço muito grande de estruturar o processo. E agora o foco está mais voltado para qualidade dos trabalhos. Ou seja, nós estamos criando alguns indicadores: quanto desses da monografia se convertem em artigos acadêmicos, por exemplo.*

Coordenador1/MBA Alfa: *Seja por meio do debate em sala de aula, dos estudos de caso, pelas visitas nas empresas, mesmo a ação internacional, tem uma parte de sala de aula, mas também tem visita a empresas. Se busca um debate crítico do conhecimento, a construção do debate de estruturas analíticas e de ferramentas de intervenção, mas também uma ida ao campo organizacional para debater, visitar e ver como as empresas agem. Isso é um ponto relevante na nossa pedagogia.*

Coordenador2/MBA Beta: *O conteúdo está sempre sendo revisitado. O (nome do programa) tem pesquisas longitudinais e essas pesquisas vão sempre monitorando o mercado. Então a gente está sempre com informações sobre o mercado, que a gente passa para os nossos alunos. É um conteúdo que eles não vão ter em outro curso, em outro MBA. E isso nos diferencia bastante.*

MBA Beta: TCC como atividade central para estimular o aluno a conectar conteúdos alinhados com a expectativa da empresa para sua prática profissional e, conseqüentemente, impulsionar sua carreira.

Estruturação dos objetivos pedagógicos pela adoção de estratégias com foco no aprofundamento de conteúdos para desenvolvimento de carreira dos alunos.

Foco na conexão dos conteúdos teóricos do curso com a prática organizacional e profissional.

Conexão teoria-prática como premissa do curso.

As evidências demonstram que tanto o MBA Alfa como o MBA Beta associam seu posicionamento de liderança a dois aspectos principais: Imagem da instituição educacional que promove o curso e Qualidade acadêmica dos conteúdos. Em termos de trajetória histórica, os dois cursos foram fundados na mesma época. Em ambos, a imagem institucional é vinculada à tradição da organização educacional que promove o MBA e ao seu reconhecimento social. Para fortalecer ainda mais a imagem e credibilidade do MBA no mercado, ambos os cursos obtiveram acreditação da ANAMBA. Apenas o MBA Beta, porém, investiu na formação de um programa institucional que vincula o curso a pesquisas longitudinais *'que vão sempre monitorando o mercado'* (Coordenador2/ MBA Beta). Por meio deste programa os professores recebem fomentos e incentivos específicos.

Além disso, a trajetória bem sucedida dos dois MBAs foi relacionada à qualidade dos conteúdos ensinados pelos professores e por sua atuação como coordenadores do curso. Há que se destacar que o corpo docente é valorizado não apenas pelas pesquisas que realiza, mas especialmente pela combinação de sua produção científica com *expertise* profissional sobre as práticas organizacionais e o mundo dos negócios. Deste modo, os discursos dos entrevistados evidenciam a premissa subjacente em ambos os MBAs de vínculo dos conteúdos ensinados com a prática. Este aspecto é central para entendimento do tipo de visibilidade que o curso enfatiza ao descrever sua Imagem e Qualidade acadêmica, bem como sua estratégia de diferenciação no mercado educacional em termos de Propriedades Estruturais.

A conexão da teoria com a prática enfatizadas nestes cursos vai ao encontro do que Antonacopoulou (2009) sugere para produção de conhecimento acionável em cursos de MBA. A diferenciação que pode ser observada entre os MBAs Alfa e Beta, a partir dos documentos e entrevistas, é que o primeiro se estrutura por um enfoque mais generalista e abrangente de conteúdos; enquanto o segundo se organiza pela especialização de conteúdos específicos que se sustentam em uma visão estratégica e sistêmica que é valorizada no ambiente de negócios em que os alunos atuam. Esta estruturação dos conteúdos é uma Propriedade Estrutural importante para o tipo de conhecimento acionável que cada curso pretende desenvolver.

Quanto à estrutura de gestão do curso, os relatos dos entrevistados nos dois MBAs foram semelhantes em relação à composição e tarefas atribuídas para a equipe administrativa. No que diz respeito à inserção de alunos, porém, há uma diferença discreta entre os cursos. Tanto o MBA Alfa como o MBA Beta direcionam sua seleção para alunos que estão posições estratégicas de tomada de decisão na organização em que atuam. No entanto, no MBA Beta há flexibilização para aqueles que estão na *'arena política'*. Ou seja, aqueles que participam indiretamente da tomada de decisão, porém não são os principais responsáveis pela ação. O

que significa a possibilidade de inserção de alunos que ocupam cargos gerenciais mais operacionais do que efetivamente estratégicos.

Esta diferenciação, observada na caracterização da amostra desta pesquisa, pode estar associada a dois aspectos distintos da Propriedade Estrutural dos cursos. Primeiro, a periodicidade de oferta do curso. No MBA Alfa, o curso é oferecido a cada dois anos, enquanto o MBA Beta planeja duas turmas por ano. A oferta mais espaçada no tempo permite ao MBA Alfa selecionar alunos dentre um número maior de candidatos de nível executivo. Segundo, a captação dos alunos no MBA Alfa é realizada pelo funcionário-gestor da área administrativa, o qual detém informações estratégicas sobre o curso. Já no MBA Beta, este processo é feito por outros atores da instituição educacional. É possível que essa proximidade com o curso facilite o processo de captação de alunos de nível Executivo no MBA Alfa.

Por último, ressalta-se a diferenciação nas Propriedades Estruturais quanto à operacionalização do principal objetivo educacional (conexão teoria-prática) no processo ensino-aprendizagem. As evidências empíricas demonstram distinções marcantes em relação ao modo como cada curso de MBA se organiza em termos de estratégia de diferenciação e organização das atividades pedagógicas consideradas centrais. Os aspectos distintivos dos dois cursos investigados são: planejamento da grade curricular, previsão de carga horária e priorização de disciplinas no MBA.

Quanto ao planejamento educacional do curso, o MBA Alfa tem carga horária total de 490 horas e duração de 24 meses. A grade curricular contempla disciplinas abrangentes, que são ligadas aos temas de Finanças, Marketing, Logística, Sistemas de Informação, Gestão de pessoas, Desenvolvimento de Competências, Gestão de Operações, Globalização, Inovação, Sustentabilidade, Empreendedorismo e Projeto de Pesquisa. Cada disciplina conta com 20 horas de carga horária específica. Além destas, são oferecidas 40 horas em disciplinas no Módulo Internacional, que também conta com visitas a empresas nas cidades europeias em que ocorre.

Já o MBA Beta tem carga horária de 600 horas e 15 meses de duração. As disciplinas são estruturadas em agrupamentos de módulos que caracterizam eixos da perspectiva estratégica, da gestão de negócios e da área de especialização do curso. Os módulos da grade curricular contêm disciplinas voltadas para Gestão Estratégica de Negócios, Finanças Corporativas, Gestão de Pessoas, Marketing, Operações e logística, Sistemas de Informação, Gestão de Mudanças, Ética e Projeto de Pesquisa. Cada módulo tem um agrupamento de disciplinas temáticas que é estruturado para ter 28, 36 ou 48 horas, dependendo dos conteúdos que lhe estão vinculados.

As evidências empíricas demonstram que este planejamento está diretamente ligado à estratégia de diferenciação adotada pelo MBA. Isto porque ela confere estruturação específica às atividades pedagógicas, conforme sua valorização no contexto educacional do curso. Em relação ao MBA Alfa, as entrevistas e o material midiático do curso enfatizam a possibilidade de ingresso dos alunos de MBA no Mestrado Profissional oferecido pela mesma instituição educacional. Porém, para ingressar no Mestrado Profissional não é suficiente ter concluído o curso; os alunos precisam concorrer às vagas divulgadas em edital de seleção. As entrevistas demonstram que as disciplinas do MBA Alfa estão dispostas na grade curricular de modo a disponibilizar conhecimentos que embasem o aluno conceitualmente e os impulsionem a buscar maior aprofundamento teórico no Mestrado Profissional, especialmente pela experiência da pesquisa de campo. O que é consistente com a exigência do trabalho final do MBA Alfa no formato de um projeto de pesquisa científica. E faz com que, na distribuição de carga horária, a disciplina de Projeto de Pesquisa tenha a mesma proporção que as outras disciplinas do curso (20 horas).

Por outro lado, destaca-se o único módulo do curso planejado com 40 horas e que conta com investimento elevado da coordenação e da equipe administrativa para sua organização e realização. O Módulo Internacional (MI) é considerado como atividade pedagógica central para o MBA Alfa, que tem como estratégia principal promover uma experiência de aprendizagem única ao aluno. Tais Propriedades Estruturais do MBA Alfa foram evidenciadas pelo professor da disciplina de Projeto de Pesquisa ao relatar o descompasso que observa nesta disciplina em relação ao curso. Especialmente pelo impacto da atividade pedagógica do Módulo Internacional na elaboração do trabalho de conclusão do MBA, já que este ocorre nos meses finais do curso (vide Quadro 21).

Em contrapartida, se observa nas Propriedades Estruturais do MBA Beta a importância atribuída ao Módulo ‘Metodologia para Desenvolvimento de Projeto de Aplicação’; o qual é composto por disciplinas e atividades que visam dar suporte específico para a elaboração da monografia. Neste curso, a monografia se caracteriza como o trabalho de conclusão do curso (TCC) a ser escrito por um único autor. Não há vinculação do MBA Beta com possível ingresso em cursos mais avançados nem com experiências internacionais. A orientação estratégica dos objetivos pedagógicos do MBA Beta traz para o centro do processo de aprendizagem dos alunos a atividade de elaboração do TCC.

Neste sentido, o ‘*link com a prática*’ é obtido no MBA Beta pelo engajamento do aluno na elaboração de seu TCC como um projeto de aplicação. Ressalta-se nas entrevistas a conexão dos conteúdos do MBA com o aprofundamento conceitual que as empresas esperam

dos profissionais no mercado (vide Quadro 21). Nesta linha de raciocínio, o MBA Beta destaca a estruturação do planejamento de carreira como um tema transversal ao curso. E que é impulsionado como objetivo pedagógico central pela estruturação do Módulo de suporte para elaboração da monografia.

Chama a atenção no MBA Beta os dois módulos que contam com disciplinas voltadas para pesquisa científica nas organizações. O primeiro com 28 horas e foco em Métodos Quantitativos Aplicados e o segundo com 36 horas e foco no projeto de aplicação da pesquisa. O investimento do MBA Beta nesta estruturação se vincula à proposta pedagógica e à expectativa do curso com o TCC (vide Quadro 21). E, além da carga horária ampliada em relação ao MBA Alfa, o Módulo voltado para elaboração do TCC também conta com um ambiente virtual preparado especialmente para o relacionamento com o aluno e sua entrega dos trabalhos parciais e da monografia, conforme os prazos estipulados. Há uma tutora para esta finalidade específica, que orienta dos alunos e responde às suas demandas e questões.

Além disso, na disciplina do TCC do MBA Beta existe ainda: *workshop* para elaboração de temas de interesse e inserção em eixos temáticos de pesquisa; aulas sobre pesquisa científica e metodologia; 16 horas de orientação com professores selecionados a partir do interesse de pesquisa e eixo temático escolhido pelos alunos no *workshop*; e ‘Seminários de Apresentação de Trabalhos’, nos quais os orientadores dos colegas de turma formam bancas para avaliar e dar sugestões de mudanças ao TCC do aluno antes que o aluno defenda seu trabalho perante a banca externa. O aluno é avaliado neste módulo por quatro entregas parciais e pela entrega do TCC, sendo que o orientador e a banca interna têm peso nesta nota. A nota da banca avaliadora externa é diferenciada da nota da disciplina. Há, portanto, marcantes diferenças estruturais entre os dois cursos neste aspecto, tendo em vista que nada disso é contemplado no MBA Alfa.

As diferenças nas Propriedades Estruturais dos MBAs investigados evidenciam os modos de estruturação do contexto de aprendizagem e demonstram o tipo de conhecimento especializado que o curso se propõe a desenvolver nos alunos. Esta caracterização vai ao encontro do que Rubin e Dierdoff (2009) demonstram em termos de alinhamento curricular com objetivos estratégicos do curso, os quais são traçados face à pressão entre a relevância científica do curso e sua relevância prática para os desafios que o aluno identifica no ‘mundo real’. A Figura 6 sintetiza a análise realizada.

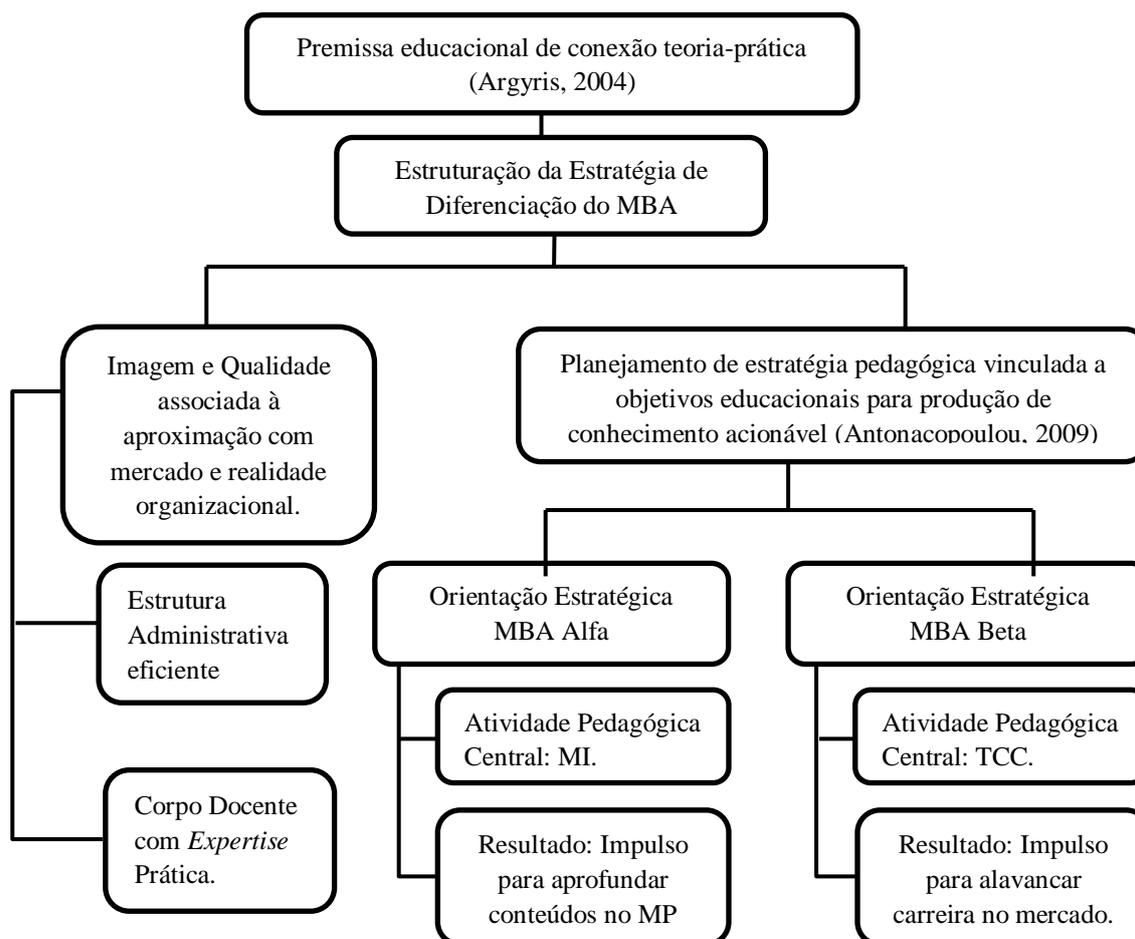


Figura 6: Propriedades Estruturais dos MBAs Alfa e Beta.

Fonte: Elaborada pela autora.

6.1.2. Consciência Discursiva do Aluno-Agente.

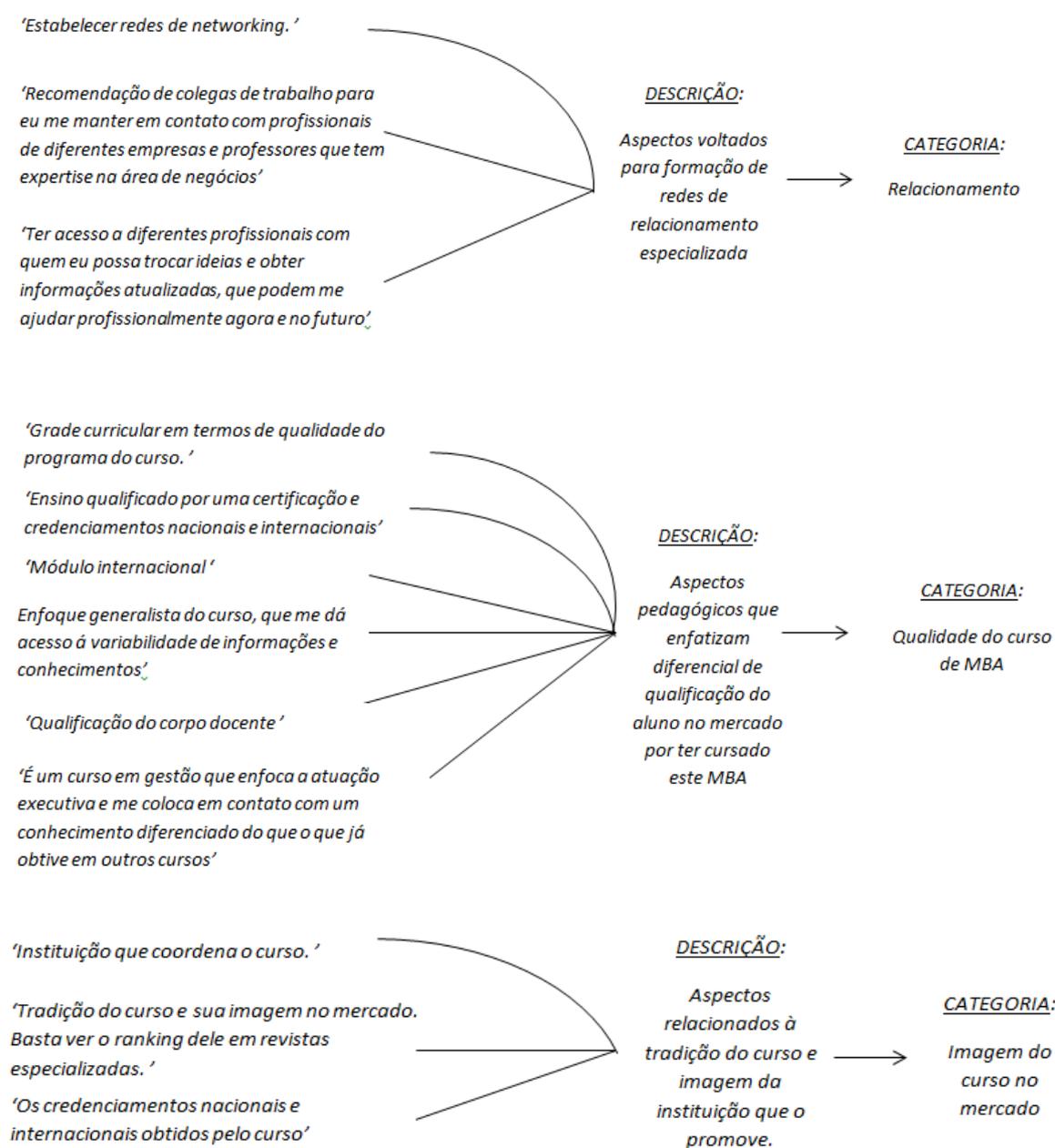
A Consciência Discursiva foi analisada em relação aos Motivos de Ingresso, Propósitos de Aprendizagem, Resultados Esperados e Expectativa da Empresa em relação ao curso de MBA. Além destes dados obtidos no Questionário 1 (Anexo 4), foram analisados aspectos relativos à: situações de aprendizagem, modos de aprendizagem, incremento do nível de conhecimento especializado e contribuições do MBA; obtidos nas entrevistas com os alunos (Anexo 5). Os achados serão apresentados nesta seção.

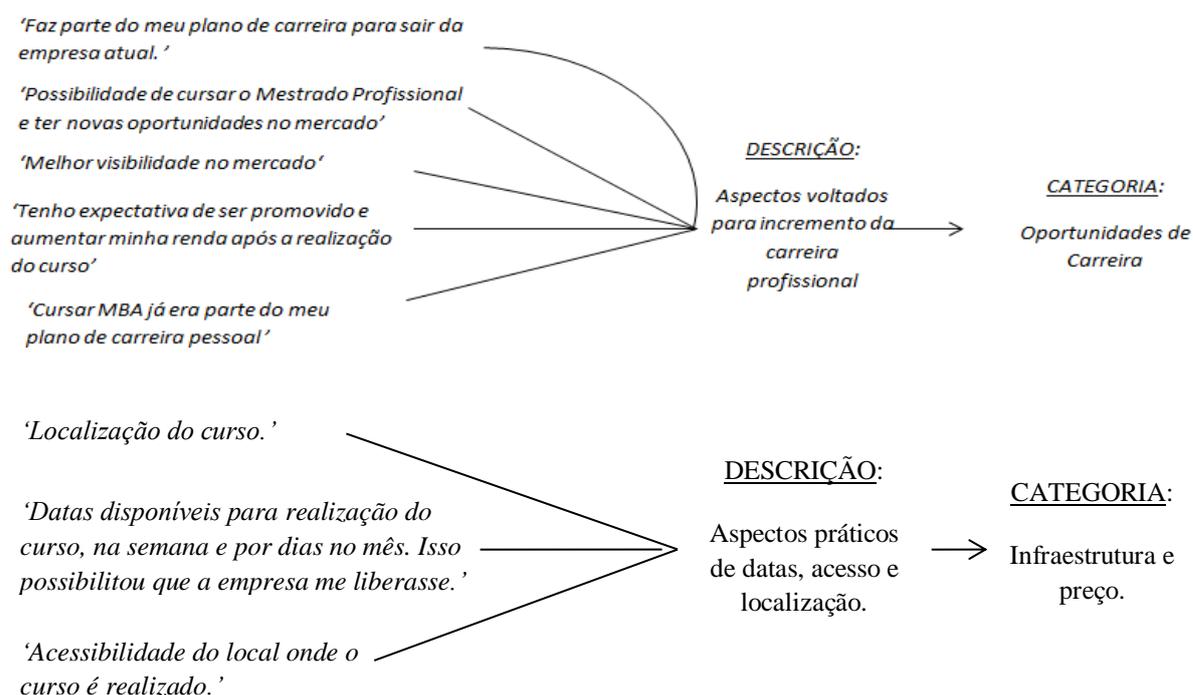
6.1.2.1 A Experiência de Aprendizagem Individual na Perspectiva do Aluno-Agente.

O primeiro aspecto investigado na Consciência Discursiva acerca da experiência de aprendizagem no curso de MBA foi o engajamento do aluno. Dos dados relativos aos motivos de ingresso foram extraídas cinco subcategorias: (1) Relacionamento, que se refere à

formação de redes no curso; (2) Qualidade do curso, em termos de enfoque pedagógico e de corpo docente; (3) Imagem do curso no mercado educacional vinculada à tradição da instituição que o promove; (4) Oportunidades de Carreira, que são associadas à diferenciação profissional do aluno no mercado pela realização do MBA; e (5) Infraestrutura e preço, enquanto aspectos práticos e relevantes para a escolha do curso. O Gráfico 3 representa o agrupamento das categorias extraídas desta análise.

Gráfico 3: Agrupamento de Categorias em Motivo de Ingresso dos alunos de MBA.

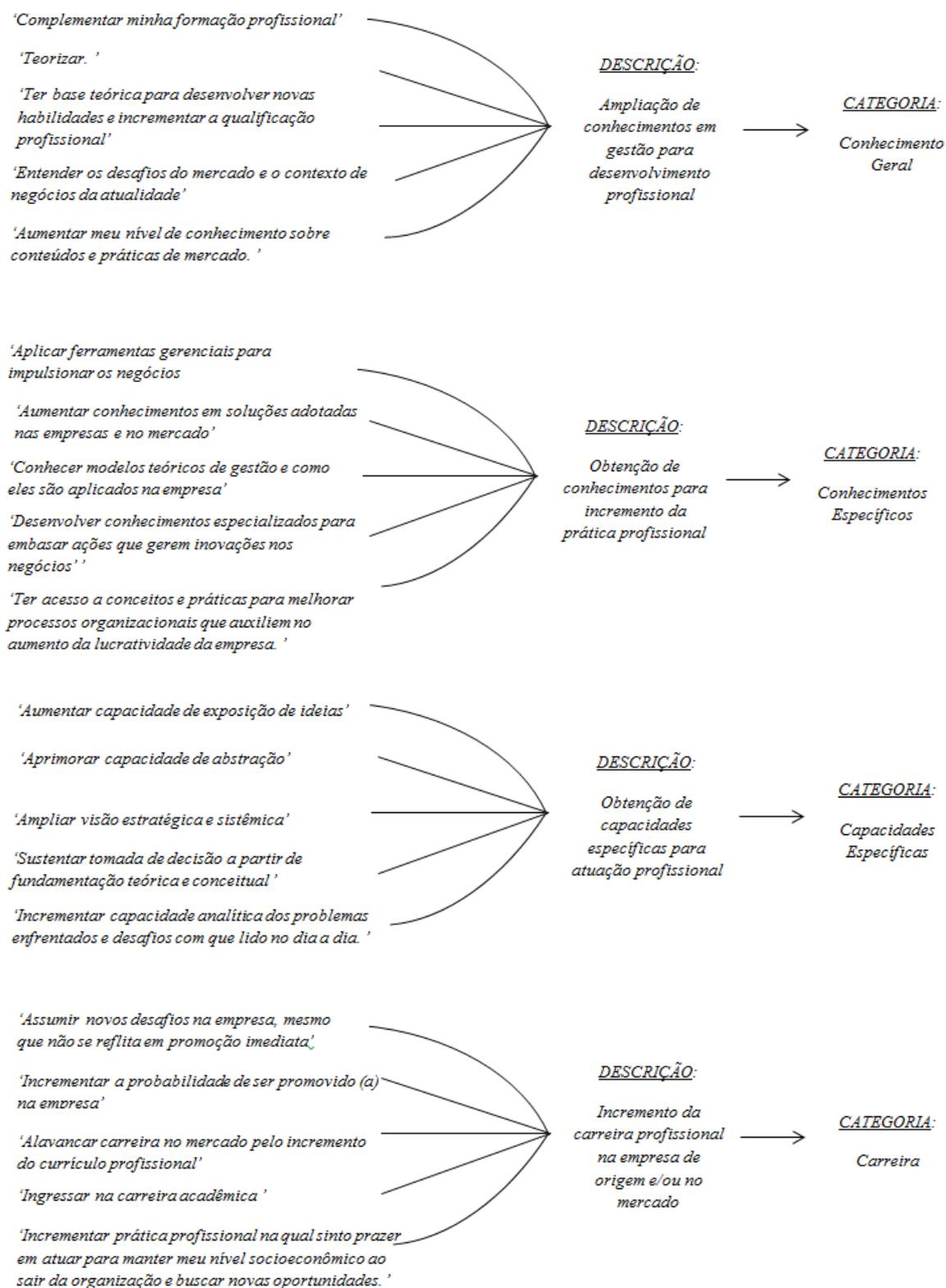


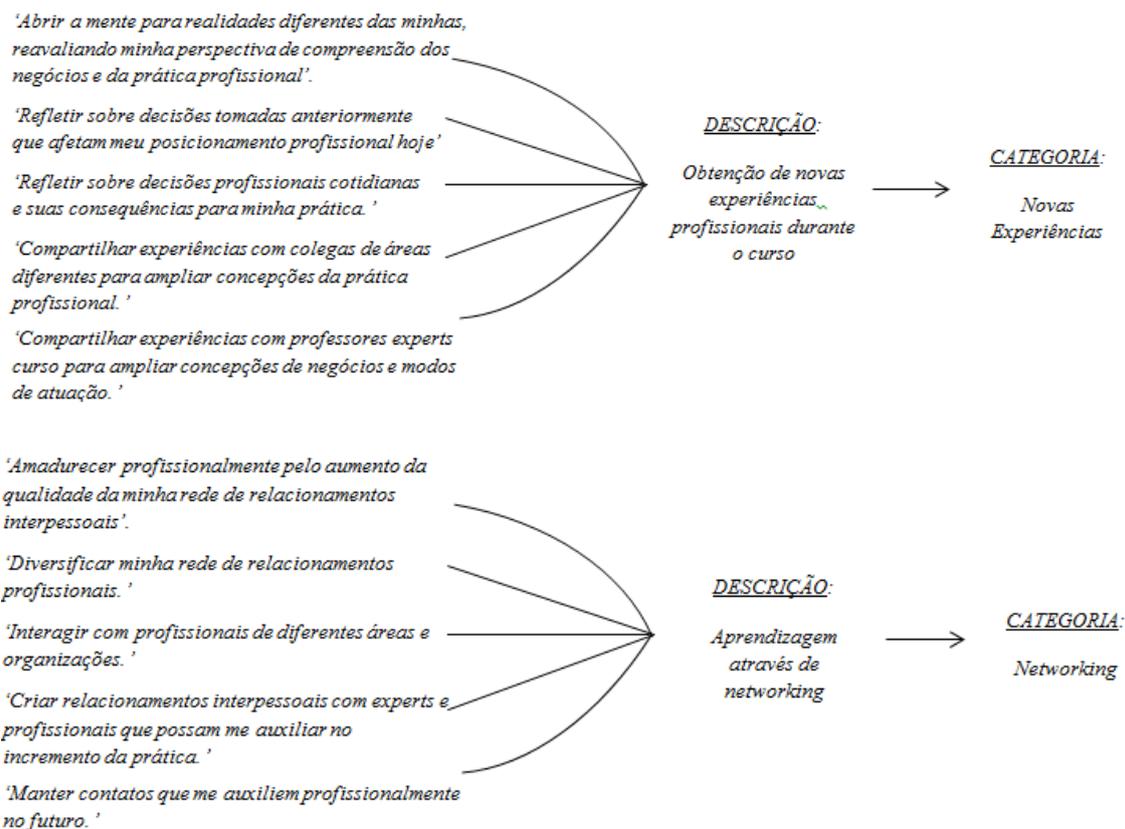


Na validação comunicativa das interpretações atribuídas pela pesquisadora, os dois motivos de ingresso identificados pelos alunos como mais relevantes foram: Imagem e Qualidade do curso. No MBA Alfa foi descrita a possibilidade de ingresso no Mestrado Profissional e no MBA Beta foram descritas as oportunidades de carreira em função da realização do curso. Vale destacar que estes aspectos também foram evidenciados na análise da Propriedade Estrutural dos cursos; o que demonstra convergência entre principais motivos de ingresso dos alunos com o modo de estruturação dos MBA investigados.

Quanto aos Propósitos iniciais de Aprendizagem, foram extraídas seis subcategorias (Gráfico 4): (1) obtenção de Conhecimento Geral que conduz o aluno à compreender teorias e conceitos mais generalistas; (2) obtenção de Conhecimentos Específicos em relação aos desafios da prática profissional dos alunos; (3) desenvolvimento de Capacidades Específicas para atuação profissional mais qualificada; (4) incremento da Carreira profissional na empresa de origem ou no mercado; (5) obtenção de Novas Experiências profissionais durante o curso pela troca, reflexão pessoal e diversidade de perspectivas observadas; e (6) Aprendizagem por *Networking*, como modo de amadurecimento e desenvolvimento profissional por meio de relações interpessoais.

Gráfico 4: Agrupamento de Categorias em Propósitos de Aprendizagem no MBA.

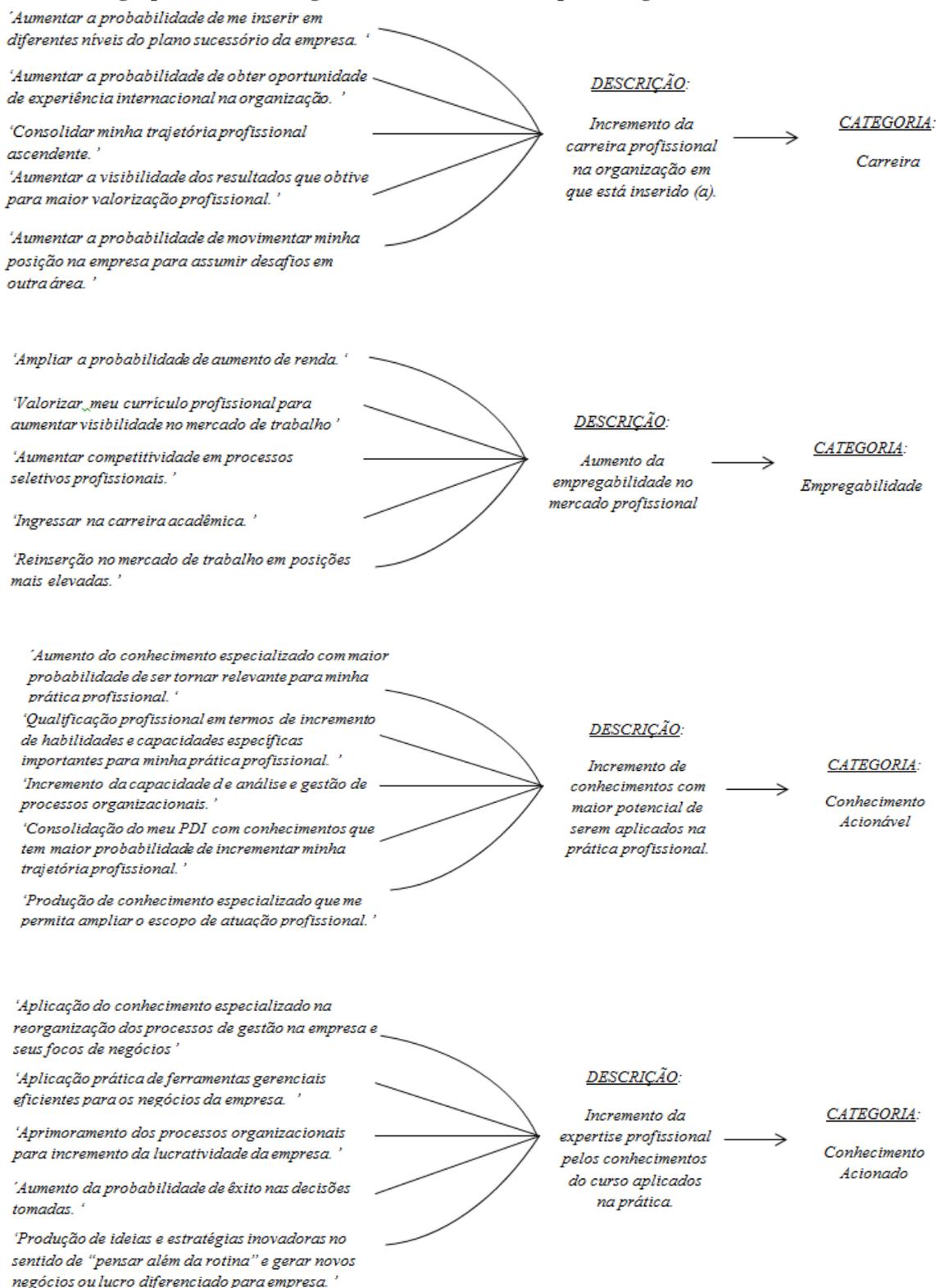


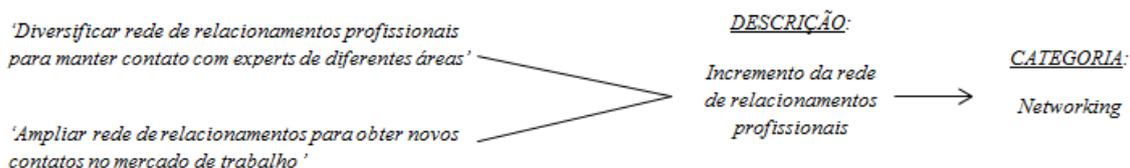


No processo de validação comunicativa destes resultados, os alunos identificaram como relevante a obtenção de Conhecimentos Gerais em gestão tendo em vista seu contato com disciplinas de múltiplas áreas, como Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas, etc. No MBA Beta ainda foi identificada a possibilidade de incremento da trajetória profissional na Carreira. Mais uma vez é possível destacar a relação destes achados com os da Propriedade Estrutural do curso, à medida que o MBA Alfa se caracteriza dentro de um enfoque mais generalista, ao passo que o MBA Beta contempla disciplinas abrangentes, enfatizando o planejamento de carreira como tema transversal ao curso.

Já em relação aos Resultados de Aprendizagem esperados no curso de MBA, foram extraídas cinco subcategorias: (1) incremento da Carreira profissional por atender aos requisitos de acesso para plano sucessório na empresa; (2) aumento da Empregabilidade no sentido de aumentar sua atratividade e visibilidade para oportunidades melhores no mercado de trabalho; (3) obtenção de Conhecimento Acionável, caracterizado como aqueles conceitos e conteúdos que tem maior potencial para serem aplicados na prática ; (4) uso de Conhecimento Acionado na prática pelo aumento da *expertise* profissional; e (5) diversificação e ampliação do *Networking*. O Gráfico 5 apresenta estes achados.

Gráfico 5. Agrupamento de Categorias em Resultados de Aprendizagem no MBA.

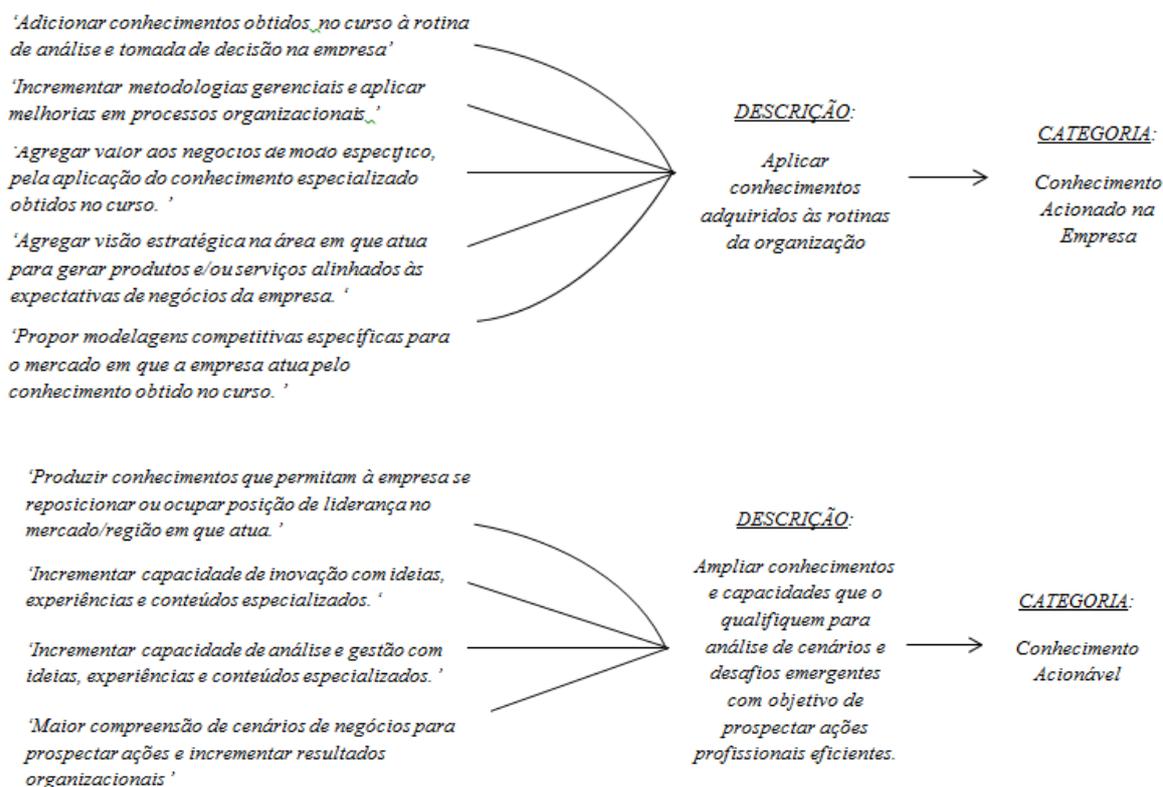


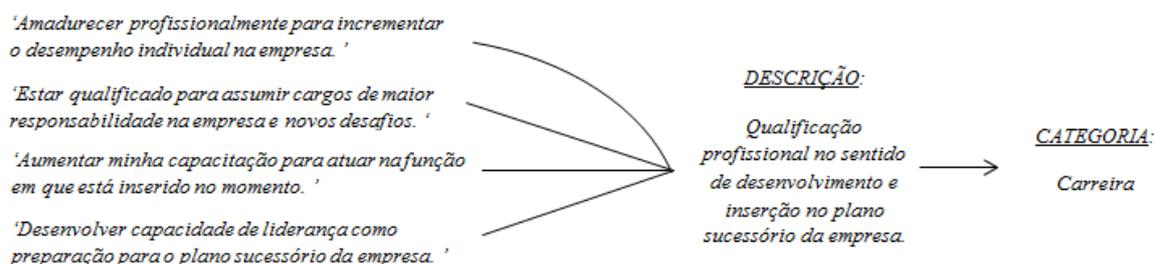


No processo de validação comunicativa, os alunos identificaram Conhecimento Acionável e Conhecimento Acionado como os resultados que consideram mais relevantes no curso. O que também se coaduna com o modo de estruturação do curso, cuja estratégia pedagógica é orientada pela premissa de conexão dos conteúdos teóricos com a prática.

Finalmente, das respostas acerca da percepção dos alunos quanto às Expectativas da Empresa com o curso foram extraídas três subcategorias (Gráfico 6): (1) Conhecimento Acionado na empresa, pela aplicação de conteúdos do curso que são aplicados no cotidiano da organização; (2) produção de Conhecimento Acionável para lidar com desafios e inovar; e (3) preparação para movimentações de Carreira, inserindo-se no plano sucessório formal da empresa.

Gráfico 6: Agrupamento de Categorias em Expectativas da Empresa com o MBA.





No processo de validação comunicativa, os alunos destacaram a produção do Conhecimento Acionável como a principal Expectativa da Empresa com o curso. No entanto, 25% dos alunos relataram não perceber que a empresa tenha expectativas com o MBA, tendo em vista que seu ingresso havia sido por iniciativa e investimento pessoal. O que direciona questionamentos acerca das evidências sobre a natureza política do processo de aprendizagem gerencial relatadas no estudo de Antonacopoulou (2006). Vale mencionar que alguns dos alunos que não identificaram Expectativa da Empresa com o curso estavam sendo parcial ou integralmente subsidiados pela mesma.

De modo geral, a partir dos achados demonstrados em relação à Consciência Discursiva do Aluno-Agente, se observa que:

- O engajamento inicial dos alunos no curso se deu principalmente em função da Imagem institucional do MBA e da Qualidade percebida pelos alunos;
- A obtenção de conhecimentos especializados generalistas é valorizada pelos alunos enquanto Propósito inicial de Aprendizagem;
- A aplicabilidade dos conteúdos é caracterizada como um Resultado de Aprendizagem relevante na medida em que os alunos identificam como principal expectativa a de obter Conhecimentos Acionáveis e Acionados;
- A maioria dos alunos identifica na empresa as mesmas expectativas que ele busca no curso quanto à produção de Conhecimento Acionável.

Vale destacar a convergência dos achados aqui obtidos e os resultados preliminares do Estudo Piloto 1, além da evidência sobre o engajamento dos alunos para obtenção de conhecimentos gerais e acionáveis que vai ao encontro dos achados iniciais no Estudo Piloto 2 (vide Quadro 20). Além de indicar a validação externa das categorias extraídas nestes dois estudos, o que se destaca neste ponto é a identificação de linhas de conectividade no processo cognoscitivo dos alunos de MBA. Quais sejam: de que a situação valorizada pelos alunos

como a mais relevante é a Aprendizagem Formal, com ênfase nas experiências mais explícitas de conexão dos conteúdos teóricos com a prática profissional, de que a conexão entre conteúdos e teoria é uma premissa de aprendizagem para os alunos e de que a obtenção de Conhecimento Geral é suporte teórico para produção de Conhecimento especializado Acionável.

O segundo aspecto investigado na experiência de aprendizagem dos alunos de MBA foi influência das Situações de Aprendizagem em seu processo cognoscitivo. O que mais se destacou foi a descrição feita pelos alunos de que as trocas informais no curso foram mais significativas quando ocorriam em situações formais de sala de aula; com destaque para o estudo de caso como atividade pedagógica. Importante ressaltar que diversas ocasiões de trocas informais foram registrados em diário de campo ao longo da observação participante realizada, nos dois cursos. Momentos de compartilhamento de informações, práticas e conceitos que ocorriam nos intervalos das aulas e em jantares, *happy hours* ou festas. Não significa que as trocas informais não se caracterizaram como oportunidades de aprendizagem. O que os dados evidenciam é que os alunos de MBA atribuem maior valor àquilo que é sistematizado em sala de aula (McGuire & Gubbins, 2010; Pavlin, Svetlik & Evetts, 2010). Vale acrescentar que não foram apontadas situações de aprendizagem incidental pelos entrevistados. O Quadro 22 resume estes resultados.

Quadro 22: Achados Empíricos sobre Situações de Aprendizagem no MBA.

Citações das Entrevistas	Achados Empíricos	Situação de Aprendizagem
<p>Entrevistado1/MBA Alfa: <i>De nada adianta para nós um conhecimento que a gente não consegue colocar no papel, entender e servir de algum resultado para o nosso cliente. Um exemplo foram algumas professoras de inovação em Paris: 'olha nós vamos falar de inovação, mas não vamos falar da Apple'. Então só por isso já mostrou que eles pensam um pouquinho acima da média de como tornar a aula mais aproveitável, mais inédita. O estudo de caso que eles usaram lá te instiga mais a defender seu posicionamento como gestor, ele realmente te faz tomar a postura de administrador de empresas. E não como uma pessoa de fora que fica só olhando. Não, você vai ser responsável sobre as suas posições e vai ter que te sustentar perante o Board, teus colegas, e apresentar um projeto. Poucas cadeiras aqui passaram por este tipo de desafio.</i></p> <p>Entrevistado8/MBA Beta: <i>Alguns professores tiveram a habilidade de conseguir prender bem a atenção do grupo principalmente porque eles conseguiram fazer um link muito interessante entre a realidade do negócio e o conceito.</i></p>	<p>Valorização da experiência de aprendizagem que promove a conexão entre os conceitos apresentados nas aulas e sua aplicabilidade na prática profissional.</p>	<p>Aulas teóricas: Aprendizagem Formal</p>
<p>Entrevistado4/MBA Alfa: <i>Eu acho que a necessidade de leitura de artigos científicos para as aulas foi muito importante, que era uma coisa que eu nem conhecia direito esse mundo. O quanto existe de conhecimento a ser absorvido, procurado e localizado.</i></p> <p>Entrevistado13/MBA Beta: <i>Eu aprendi lendo, muito mais do que com professores e muito mais do que falando. Os livros que eles me apresentaram, eu devorei, li praticamente todos. E aprendi, fui atrás de tudo que me fizesse estar em contato com ideias novas e interessantes. Especialmente na Monografia.</i></p>	<p>Valorização do material científico que coloca o aluno em contato com conceitos e ideias novas.</p>	<p>Leitura de textos científicos: Aprendizagem Formal.</p>
<p>Entrevistado6/MBA Alfa: <i>As oportunidades que a gente teve de troca de práticas e de experiências com colegas e com os professores que a gente considera meio 'papas' no assunto, né?</i></p> <p>Entrevistado14/MBA Alfa: <i>Então tu vê muita teoria, mas tu consegue ver isso atrelado à prática tanto por causa do relacionamento com os colegas, que são de empresas diferentes, cada um com uma experiência diferente, como pelos conteúdos dos professores, que analisam os casos práticos.</i></p> <p>Entrevistado8/MBA Beta: <i>As discussões são todas no mesmo nível, você não precisa ficar voltando conceitos porque o grupo já tem uma carreira e uma vivência que coloca todo mundo no mesmo patamar de conhecimento. Algumas pessoas com experiência maior em determinada frente, outros em outras, mas no geral está todo mundo dentro do mesmo nível de experiência. E, por mais que as pessoas chorem, o momento que a gente mais aprende são os cases. Porque os professores daqui tem a tendência a ter uma relação um pouco assimétrica com os alunos e as pessoas não estão mais a fim de ficar nessa relação assimétrica. Elas querem 'eu e você, nós estamos ali, a gente tem que trocar'.</i></p> <p>Entrevistado10/MBA Beta: <i>O fato de lidar com professores que tem um conhecimento muito acima da média e de ter os alunos trocando experiências. Você começa a pensar o teu negócio de outra forma. E isso vai tomando outro corpo porque você vai agregando esses conhecimentos na empresa.</i></p>	<p>Valorização do papel diferenciado de colegas e professores pela diversidade das trocas promovidas nas atividades pedagógicas do curso.</p>	<p>Trocas de experiências nas aulas teóricas em atividades de debates e estudos de casos: Aprendizagem Formal.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os modos de estruturação do conhecimento especializado nas atividades formais do curso são identificados pelos alunos como situações que os conduzem à conexão dos conceitos com a prática profissional de modo mais imediato e sistematizado. A relevância da leitura de Materiais Científicos foi sinalizada especialmente pelo contato com ideias e conceitos que despertam a curiosidade do aluno para aspectos distintos e pouco habituais à sua reflexão prática. Este achado se alinha aos resultados preliminares do Estudo Piloto 3, em que a associação entre os Materiais Científicos do curso e a Aprendizagem Formal se destacou como significativa.

As informações que são sistematizadas na Aprendizagem Formal são valorizadas pelos alunos como mais relevantes do que as obtidas em trocas informais fora do contexto das atividades pedagógicas. Os achados empíricos demonstram que os alunos realizam a monitoração reflexiva de seu processo de aprendizagem individual do MBA buscando combinar situações formais e informais de aprendizagem no curso (Giddens, 2009). O que foi apontado por Ruas e Comini (2007) em seu estudo, além de ser defendido por Antonello (2011) e Hay e Hodgkinson (2008) como estratégia de ensino-aprendizagem importante para a educação gerencial.

Porém, é preciso destacar o tipo de conhecimento especializado que foi obtido nesta experiência de aprendizagem dos alunos de MBA. Os dados sobre a Consciência discursiva dos Alunos-Agentes indicam que a apropriação e consolidação de conceitos se vinculam à sua aplicabilidade prática conforme defendido por Argyris (2004) e Antonacopoulou (2009). Não foram identificadas interrupções de sentido no processo cognoscitivo dos alunos (Weick, 2004). Os alunos descrevem a produção de conhecimento especializado como o aprofundamento de conceitos com maior probabilidade de serem instrumentalizados em sua prática profissional. Não foi identificada a produção de conhecimentos inéditos pelos alunos, mas sim a apropriação de conteúdos úteis e mais atualizados para sua prática profissional.

Ademais, a troca de experiências, informações e ideias no curso foi diferenciada quanto à influência que colegas de turma e professores exercem nos alunos de MBA. Os dados indicam que aos colegas de turma é atribuída *expertise* em termos de experiência conforme sua posição na tomada de decisão. O conhecimento de ‘melhores práticas’ específicas às situações ‘reais’ de negócios em mercados distintos é identificado como relevante. Porém, este conhecimento é descrito como nivelado ao que o próprio aluno dispõe em sua prática: o nível da experiência profissional. Já em relação aos professores, a expectativa dos alunos é que sua *expertise* seja apresentada em um nível mais avançado. O que também foi identificado no Estudo Piloto 2.

Portanto, as evidências demonstram que os alunos valorizam a combinação das trocas em sala de aula que passam pelo crivo de diferentes *expertises*, em especial pela sistematização dos conteúdos e experiências em conhecimento especializado com maior probabilidade de ser usado na prática. Esse processo de identificação é descrito por Hoover, Giambatista e Belkin (2012) e Warhurst (2011) em função das propriedades estruturais dos cursos de MBA. No entanto, o papel dos professores se destaca nestes achados, tendo em vista a assimetria das interações sociais apontadas pelos alunos em sua experiência no curso (Garcia, 2010).

O terceiro aspecto investigado na experiência de aprendizagem dos alunos de MBA foram os Modos de Aprendizagem usados no decorrer do curso. Os alunos detalharam discursivamente os seis modos investigados na entrevista, descrevendo suas principais características e os aspectos mais significativos. De modo geral, os alunos destacaram imediatamente os processos de Prática Reflexiva, Desaprendizagem e Aprendizagem por Cooperação. No entanto, foram necessários vários minutos de introspecção antes que respondessem às questões sobre Reflexividade e desenvolvimento do Pensamento Crítico, apresentando dificuldades em especificar seu aprendizado em relação a estes aspectos. O Quadro 23 sumariza os achados empíricos.

Quadro 213: Achados Empíricos sobre Modos de Aprendizagem no MBA.

Citações das Entrevistas	Achados Empíricos	Modos de Aprendizagem
<p>Entrevistado1/MBA Alfa: <i>Na média, não teve nenhum desafio nas aulas daqui. As aulas foram interessantes, mas nada de desafio.</i></p> <p>Entrevistado6/MBA Alfa: <i>Eu acho que foi no módulo internacional, por causa da deficiência no domínio da língua estrangeira. Eu contei com a ajuda de alguns colegas e foi mais na base do sacrifício mesmo, né? (risos) Terminada as aulas eu buscava complementos de tradução para tentar captar melhor o que estava sendo transmitido.</i></p> <p>Entrevistado15/MBA Alfa: <i>Talvez algumas disciplinas que eu não tenho tanta vivência e tive que me puxar. Mais neste sentido.</i></p> <p>Entrevistado11/MBA Beta: <i>O grande desafio é a monografia. Trabalhos em grupo são interessantes, mas na monografia você tem que se concentrar, estudar, organizar o raciocínio, botar aquilo sem a tua opinião porque você não tem opinião de nada, sempre é a opinião de alguém. Eu odiei no primeiro momento, mas comecei a mudar o modelo mental para aceitar aquela situação e ver que tem um significado importante. E está me dando um ponto interno interessante e me forçando a estudar mais.</i></p> <p>Entrevistado13/MBA Beta: <i>O problema que eu tive de enfrentar no MBA foi lidar com o cumprimento de prazos (risos). Aprendi uma coisa que eu realmente não tinha aprendido há muito tempo. Eu trabalho com a questão de prazo, sou muito rigoroso quando estou no papel de gestor, mas na posição de aluno é diferente. Preciso me esforçar para cumprir o prazo e pronto!</i></p> <p>Entrevistado12/MBA Beta: <i>Pensei na estruturação do curso como um todo. No começo a gente estava recebendo uma carga muito grande de matérias complementares. Mas, por exemplo, estatística entrou focada na pesquisa. Se a gente tivesse tido estatística pura e simplesmente lá no início do curso, ia dizer 'mas porque eu estou tendo aula de estatística?'. Então, ela casou bem no calendário e todo mundo gostou dessa aula. Agora lá no começo a gente teve matemática para decisão gerencial, que era até um ensaio do que a gente poderia trabalhar em termos de monografia. Mas eu achei que ficou solto. Depois entendi um pouco a lógica, né? Eles colocaram matérias um pouco mais dispersas no começo que era para a gente não fugir agora no final (risos).</i></p>	<p>Principais desafios em problemas de falta ou de menor conhecimento para lidar com as atividades pedagógicas propostas.</p> <p><u>MBA Beta:</u> ao serem confrontados com sua posição de aluno em situações caracterizadas como problemas por não serem responsáveis pela decisão final.</p>	<p>Prática Reflexiva</p>
<p>Entrevistado5/MBA Alfa: <i>Não é um desafio no sentido de me questionar ou me fazer mudar a forma como faço negócios. Mas me deu condições de enxergar melhor a realidade dos negócios como um todo.</i></p> <p>Entrevistado7/MBA Alfa: <i>Eu acho que o MBA me fez agregar, não revolucionar. Acho que ele disse assim 'você está caminho certo, mas ainda pode melhorar'.</i></p> <p>Entrevistado15/MBA Alfa: <i>Tu aprende muito a criticar a teoria, a prática junto. E aprende pelas atividades, pelas dinâmicas, pelo depoimento que os professores trazem como cases, como conteúdos. Aquela coisa de tu não agir nem tomar uma decisão no impulso. De pesquisar para entender melhor, fazer uma análise crítica melhor.</i></p> <p>Entrevistado8/MBA Beta: <i>Esse MBA foi importante para mim para confirmar o estofo da minha contribuição técnica. Como eu não quero fazer o papel de um engenheiro, eu também não vou querer fazer o papel de um CFO. Mas eu tenho de ter um repertório para, em estando numa discussão com eles,</i></p>	<p>Crença de autoeficácia reforçada quando o curso legitima suas ações gerenciais da prática.</p> <p>Postura crítica desejável se refere à capacidade de tomar decisões baseadas no entendimento de conceitos e técnicas mais eficientes.</p>	<p>Reflexão crítica</p>

conseguir fazer isso. Agora me deu muita segurança com relação ao meu perfil de contribuição. Primeiro de que eu não estava muito fora da curva, pelo contrário, me senti muito alinhada. E, sabe? Fiquei feliz mesmo. E também porque a gente consegue ter uma análise muito mais crítica das práticas. No contato com o fornecedor eu não gosto de ficar vendida se eu estou comprando uma coisa que ele inventou e que não tem nenhum estofo. E eu submeto minha população inteira ao que pode ser um modismo, um conjunto vazio! Então, para uma análise de fornecedores é muito importante ter contato com referencial teórico.

Entrevistado9/MBA Beta: Algumas disciplinas fazem com que você consiga discutir alguns temas com um nível de profundidade diferente. E é aí que eu acho que me colocaram numa posição diferente dentro da organização onde trabalho. Porque com certeza me sinto muito mais segura para discutir alguns temas de negócios. Acho que tanto olhando para o ambiente da aula como também para o meu ambiente de trabalho, acho que essas coisas fizeram uma correlação bacana.

Entrevistado3/MBA Alfa: Se algum valor se modificou? Acho que não, só reforçou minhas crenças.

Entrevistado5/MBA Alfa: Não saberia te apontar uma mudança específica. Não mudou exatamente, reforçou coisas que eu acreditava, sem mexer nas minhas crenças. Ajudou a enxergar as coisas com outro olhar.

Entrevistado7/MBA Alfa: Eu aprendi a lidar com as diferenças, respeitar o outro e a lidar com a frustração de não ter sido respeitada naquilo que eu acredito. Porque o mundo é assim e para eu buscar os referenciais em que acredito preciso me questionar.

Entrevistado8/MBA Beta: Uma coisa que mudou foi minha expectativa de carreira. Porque trouxe algumas reflexões sobre estilos de cada um e um pouco de autopercepção. Quer dizer, eu tenho um estilo, tenho um objetivo de carreira, e esse objetivo de carreira pode fluir de uma forma ou de outra. Eu acho que o que muda é assim: eu consigo estar feliz independente da posição que eu alcance. E eu acho que isso foi uma sacada que tive aqui. Muito legal!

Entrevistado9/MBA Beta: Foi na aula do professor X. Ele deu uma matéria que foi uma das melhores aulas do curso. Ele falou de conflitos, de valores humanos. A primeira aula foi uma das mais difíceis, ele falava do sacrifício no trabalho. Questionava o que é importante para você e até onde você vai, o quanto você sacrifica sua vida pessoal, suas escolhas pessoais, em função de uma carreira, em função de uma organização. Essas aulas mexeram bastante com o que eu quero lá na frente.

Entrevistado11/MBA Beta: Eu não diria que eu mudei crenças. O que às vezes a gente não tem e para mim foi fundamental é que foi um complemento importante para minha formação. De ser mais paciente, de escutar mais, de entender alguns meandros que eu não entendia antes e ainda ver outros que eu não consigo entender.

Entrevistado4/MBA Alfa: O que mudou foi a forma de ver a empresa como estratégia, a forma de ver a gestão, a forma de atuar com meus pares, de justificar projetos, a forma de vender ideias. Muita coisa. Aconteceu ao longo do curso, no momento que vi que as coisas fluem melhor quando eu penso um projeto com uma base conceitual diferente, que eu aprendi aqui no MBA.

Entrevistado5/MBA Alfa: Nós estamos finalizando o curso e hoje eu consigo ver as mesmas coisas com um olhar diferente. Sem mudança radical, mas antes eu tinha uma visão que eu avaliava como certa e

Sem que pressupostos ou crenças subjacentes tenham sido problematizados, há identificação de aumento do autoconhecimento.

Reflexividade

MBA Beta: autoquestionamento vinculado às decisões de carreira, principalmente.

Reorganização de seu olhar/visão sobre si mesmo, os outros e dos modos de agir na prática.

Desaprendizagem

Abertura para adotar novas perspectivas de atuação com

<p><i>hoje eu consigo refletir melhor para avaliar se é certa ou não. A cada nova disciplina eu procurava rever e avaliar os conceitos que eu já tinha, tentando atualizar isso. E me questionava para saber se eu estava conseguindo utilizar aquilo da forma adequada. Nessa renovação, vamos falar assim, muita coisa eu refleti e avaliei que enxergava de uma forma e acabei enxergando de outra.</i></p> <p>Entrevistado13/MBA Beta: <i>Eu vim da área de marketing comercial, essa é minha formação básica e onde eu atuei fortemente. Quando eu migrei para área de recursos humanos, o que aconteceu é que toda essa leitura que eu fazia e que eu aplicava era baseada só nessa experiência prática, na vivência de cada um desses processos nas empresas. Como Ambev, Coca Cola, enfim todas as empresas que eu vivenciei. Mas muito de uma parte da vivência. Então toda a construção de projetos, apresentações, ou de conhecimentos vinha da minha experiência. É muito válido, mas quando você tem uma experiência teórica que corrobora com a prática, aí fica potencializado. Então foi o que aconteceu aqui. Especificamente eu mudei minhas apresentações e o modus operandis de trabalhar a partir dos conteúdos que aprendi no MBA. Minha fala hoje está muito mais embasada em autores e em conhecimento teórico.</i></p>	<p>objetivo de uso prático dos conceitos aprendidos no curso.</p>
<p>Entrevistado 5/MBA Alfa: <i>Quando um curso tem uma duração de tempo como o nosso, tu cria sintonia, afinidade com teu grupo, que as coisas acontecem naturalmente. Assim, tu percebe o limite, a deficiência e a qualidade do outro. Na deficiência tu ajuda e na qualidade tu deixa tocar porque tu sabe que vai.</i></p> <p>Entrevistado 7/MBA Alfa: <i>Foi legal interagir com as pessoas, mas o nível de exigência dos trabalhos em grupo é baixo. A gente acaba não necessitando se aprofundar demais. Nesta questão dos trabalhos, não precisei de muito esforço. Dai não foi preciso cooperar tanto.</i></p> <p>Entrevistado 9/MBA Beta: <i>Uma coisa é você ter amizade, outra é vamos fazer um trabalho em grupo'. E começam a aparecer desavenças. Está todo mundo super atolado de trabalho, cada um coloca trabalho do MBA dentro da prioridade que acha, que faz sentido para o seu momento de vida. Eu não posso esperar que as pessoas coloquem as coisas no mesmo nível de prioridade que eu.</i></p> <p>Entrevistado 14/MBA Beta: <i>As pessoas trabalham muito, elas não têm tempo. Então, todos os trabalhos em grupo a gente se falou por e-mail, cada um fez uma parte e juntou tudo. Sempre foi assim. Não tem aquela integração, debate ou discussão em grupo, nada disso. E quando tem, é muito superficial, você discute sem levantar polêmica. Você não vai ficar sendo contra, você nem tem tempo para isso. Você quer mais entregar o case na hora que o professor está discutindo e acabou.</i></p>	<p>Participação é delimitada aos trabalhos em grupo solicitados e nível de exigência proposto na atividade.</p> <p>Participação individualizada como forma de cooperação para cumprir tarefas.</p> <p>Aprendizagem por Cooperação</p>
<p>Entrevistado4/MBA Alfa: <i>Feedback dentro de sala de aula? Não foram notáveis, eram coisas muito simples, que aos poucos tu percebia um crescimento. Desde 'olha a apresentação de vocês foi boa', ou um feedback pessoal 'não, mas vocês deviam ter estudado isso melhor'. Ou então o colega 'bah, mas esse seu posicionamento foi legal, tu tem potencial, te expõe mais em sala de aula'. Vários feedbacks, mas foram coisas que aconteceram aos poucos. Eu acho que é importante para você ter uma percepção, uma temperatura sobre como anda tua atuação.</i></p> <p>Entrevistado8/MBA Beta: <i>Da turma eu recebi vários feedbacks, muito positivos, muito bacanas, de dar força, de jogar para frente. Dos professores, a gente não conseguiu ter um feedback mais personalizado ou explícito. Mas eu recebi feedbacks indiretos na atenção e preocupação de responder às questões.</i></p>	<p>Ausência de <i>feedback</i> formal no curso, exceto em situações específicas de nota.</p> <p>Valorização das trocas informais como <i>feedback</i> que gerou balanceamento de sua autoimagem em relação ao modo de atuação no curso.</p> <p>Aprendizagem por <i>Feedback</i></p>

Entrevistado13/MBA Beta: *Definitivamente da minha orientadora. Tirar um cinco nessa P2 não era uma coisa que eu estava acostumado a lidar. Então eu vi o nível de exigência, e me fez pensar 'você pode fazer mais do que você está fazendo'.*

Entrevistado 15/MBA Alfa: *Cada professor tem um detalhe específico. O que eu aprendo? Em cada um deles a gente pode puxar alguma coisa: o modo de conduzir a turma, a atitude e dedicação nas colocações dos aspectos de trabalho, na forma como ele prepara alguma coisa para você.*

Entrevistado 10/MBA Beta: *Isso aconteceu em alguns momentos com alguns professores e em outros momentos com colegas da sala (nome de colegas). Aprendi com (nome de colegas) alguns aspectos importantes para minha prática, quando se manifestavam na turma era certo que gente ia aprofundar ou trazer exemplos práticos do mundo real. Era sempre uma bronca (risos)! Mas elas são todas pessoas mais sêniores na turma. Me aproximei mais de (nome da colegas), mas acho que naquele negócio de trajetória de vida, escolha de carreira e de elementos significativos.*

Entrevistado 11/MBA Beta: *Você percebe uma nítida dedicação dos professores, eles não estão 'cumprindo tabela'. Você percebe uma generosidade e um esforço de crescimento e vontade de fazer o outro melhorar. Aquele indivíduo que está ali estudou muito. E os olhos dele brilham na hora em que está passando um determinado conhecimento. E ele tem a esperança que os olhos daqueles para quem ele está passando conhecimento brilhem também. Esse aspecto de transformação do mundo, das pessoas, eu acho que é algo bonito quando você está querendo fazer a construção. Você assume 'eu sou o mestre', 'eu sou um professor' e eu estou fomentando isso. Cada um de nós tem esse papel, a gente esquece, mas é interessante quando você retorna a este movimento de ter uma pessoa dando estímulo, para você crescer e ser uma pessoa melhor.*

Professores observados como modelos pelo comportamento na interação com os alunos durante as atividades pedagógicas.

MBA Beta: identificação com alunos considerados mais sêniores na prática profissional. Valorização do conhecimento prático demonstrado no debate com professores.

Aprendizagem por
Observação de Modelos

Fonte: Dados da pesquisa.

O discurso dos alunos sobre os Modos de Aprendizagem mais relevantes para seu aprendizado no MBA evidenciou aspectos específicos que descrevem sua percepção acerca deste processo (vide Quadro 23). A Prática Reflexiva foi caracterizada pela emergência de desafios no curso que estimulassem o uso do raciocínio analítico para ultrapassar obstáculos particulares (Elkjaer, 2000). O mais significativo destas experiências de aprendizagem, na perspectiva dos alunos, foi questionar seu papel e ter de desenvolver novas atitudes ou conhecimentos para lidar com a situação. Mais especificamente, os alunos do MBA Alfa descreveram a Prática Reflexiva em relação ao desafio lidar com falta de repertório de conhecimentos específicos em duas situações: nas disciplinas cujos conteúdos lhe eram poucos familiares e no Módulo Internacional, devido ao uso necessário da língua estrangeira. Já no MBA Beta, o que mais desafiou os alunos à reflexão e ao inquérito sobre a prática foi a elaboração do TCC.

Ao serem questionados sobre o tipo de pensamento crítico obtido no curso de MBA, os alunos identificaram o aumento no nível de profundidade nas discussões pelo domínio de conceitos de natureza científica. Neste sentido, foi valorizada a conexão dos conteúdos aprendidos no MBA com sua prática pela obtenção de visão sistêmica, pensamento estratégico e maior propriedade no uso profissional da linguagem de negócios. Não foi observada a reflexão crítica como aprendizagem transformadora ou emancipatória (Paes de Paula & Rodrigues, 2006; Dehler, 2009). O que o discurso dos alunos demonstra é a busca por conceitos científicos que legitimem sua identidade profissional e competência no trabalho, reforçando o senso de autoeficácia já adquirido (Warhurst, 2011).

Deste modo, os dados aponta para a Prática Reflexiva modo de apropriação de conceitos e técnicas para legitimação da identidade profissional dos alunos. O conhecimento especializado valorizado pelos alunos de MBA é descrito como obtenção de uma postura crítica desejável no que se refere à capacidade de tomar decisões pelo uso de conteúdos e conhecimento de técnicas mais eficientes para o negócio em que atuam. O que é convergente com a noção de Crítica Reflexiva proposta por Antonacopoulou (2010) para cursos de MBA.

Quanto à Reflexividade, os alunos relataram seu uso em atividades de grupo, especialmente os estudos de caso e trabalhos em que a troca social foi intensificada. A descrição deste Modo de Aprendizagem foi menos específica nos alunos do MBA Alfa, que associaram a Reflexividade ao aumento da tolerância com as diferenças individuais. No MBA Beta, os alunos alinharam seu questionamento de pressupostos e valores às decisões de carreira. Ressalta-se nas evidências descritivas que os alunos dos dois cursos não reconheceram que o autoquestionamento obtido tenha conduzido à problematização de

crenças e valores subjacentes. Por outro lado, a busca por aumento do domínio conceitual os levou a reorganizar sua compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e seus modos de agir na prática. Este processo foi identificado pelos alunos como Desaprendizagem. ‘Enxergar de outro modo’, ‘mudar a perspectiva’, ‘abrir a mente’ foram descritas como uma e revisão de suas técnicas de atuação com fins de aumentar sua eficiência profissional (Antonacopoulou, 2009; Weick, 2007).

No que diz respeito à Aprendizagem por Cooperação, os alunos a identificaram apenas nos trabalhos em grupo solicitados. Foi enfatizada a cooperação obtida pela afinidade e complementaridade entre os membros dos grupos, embora alguns tenham relatado tensões e conflitos nas relações interpessoais com os colegas. O nível de Participação dos alunos nos trabalhos foi descrito como relacionado ao grau de dificuldade da atividade. No MBA Alfa, os alunos relataram nível de exigência baixo para realizar os trabalhos, o que não lhes demandou necessidade de cooperar com os colegas de forma mais intensa. Em ambos os cursos, porém, foi adotada a mesma estratégia: a cooperação foi definida pela participação individualizada nas tarefas. A prática socializada de cooperação descrita nos trabalhos em grupo revelou o desenvolvimento do senso de pertencimento e do comprometimento na realização da tarefa (Handley et al, 2006).

Quanto à Aprendizagem por *Feedback*, os alunos de ambos os cursos identificaram os *feedbacks* informais obtidos de seus colegas como os mais relevantes para seu aprendizado. Porém não consideraram este modo de aprendizagem como significativo. Dos professores, os alunos identificaram *feedbacks* por sua reação à participação em aula, pelas notas recebidas ou por solicitações de retorno sobre seu desempenho na disciplina quando a nota era menor do que a esperada. Exceto alguns alunos do MBA Beta, que identificaram as trocas com seus orientadores de TCC como *feedback* formal do curso.

Os dados demonstram menor uso do *feedback* como estratégia formal de ensino-aprendizagem no MBA, sendo que a maior parte do balanceamento da autoimagem e do senso de autoeficácia foi realizada por meio de *feedbacks* informais e sem objetivos intencionais de aprendizagem. O que também foi observado nos dados preliminares do Estudo Piloto 2. Tais achados indicam a subestimação do *feedback* como ferramenta formal de ensino, apesar das evidências na literatura científica acerca de sua eficácia para o desempenho dos alunos (Siltzmann et al, 2010; Love, Love & Northcraft, 2010; Mayo et al, 2012).

Finalmente, os alunos identificaram a Aprendizagem por Observação especialmente quanto ao papel do professor como Modelo. Além da *expertise*, a observação vicária de professores foi enfatizada em relação à sua atitude frente à turma e ao modo conceitual de

lidar com os conteúdos em sala de aula (Garcia, 2010; Hoover, Giambatista & Belkin, 2012). Quanto aos colegas de turma, apenas no MBA Beta foram identificados três alunos como Modelos. Ao serem entrevistados, estes três alunos identificaram uns aos outros ao descrever a aprendizagem vicária no curso. A principal característica para serem identificados deste modo foi o que denominaram ‘senioridade’. O que os posiciona de modo diferenciado na turma em função de sua atuação estratégica de tomada de decisão na empresa. Sua conduta foi monitorada reflexivamente pelos colegas e descrita como vicária em razão do modo como questionavam os professores e traziam temas ‘mais avançados’ para o debate. Essa legitimação social na dialética das relações de poder entre colegas de turma que foram descritas pelos alunos pode ser explicada pela caracterização da turma no MBA Beta devido ao perfil gerencial mais operacional de boa parte deles (Warhurst, 2011; Giddens, 2009).

De modo geral, no que diz respeito à Consciência Discursiva da experiência de aprendizagem dos alunos no MBA, dois aspectos merecem destaque. Primeiro, o engajamento dos alunos com o propósito de obter conhecimento especializado acionável parece emergir como princípio norteador de sua experiência de aprendizagem. A conexão teoria-prática foi destacada especialmente na Prática Reflexiva, no desenvolvimento do Autoconhecimento por Reflexividade e Desaprendizagem. Combinados, estes modos de aprendizagem parecem ter conduzido os alunos ao inquérito e mudanças específicas em sua atuação profissional. Isso sem que este processo de aprendizagem os tenha levado ao questionamento crítico ou reflexividade sobre premissas e valores subjacentes à sua prática profissional (Cunliffe, 2009; Dehler, 2009). Novamente, é importante destacar neste ponto do trabalho, a convergência destes achados com os resultados preliminares dos Estudos Pilotos 2 e 3.

Além disso, a descrição do valor atribuído pelos alunos à legitimação de sua prática profissional se vinculou ao compartilhamento de ideias, conceitos e experiências com colegas e professores ao longo do curso. Neste sentido, a Aprendizagem por Cooperação se destaca pela socialização como processo de identificação profissional dos diversos saberes práticos representados pelos colegas (Handley et al, 2006; Warhurst, 2011). Por outro lado, a diferenciação dos papéis representados pelos professores e colegas neste processo revela a influência assimétrica destes no aprendizado e no senso de autoeficácia dos alunos. O que pode ser observado na descrição das Aprendizagens por *Feedback* e por Observação de Modelos. A Figura 7 sumariza estes resultados.

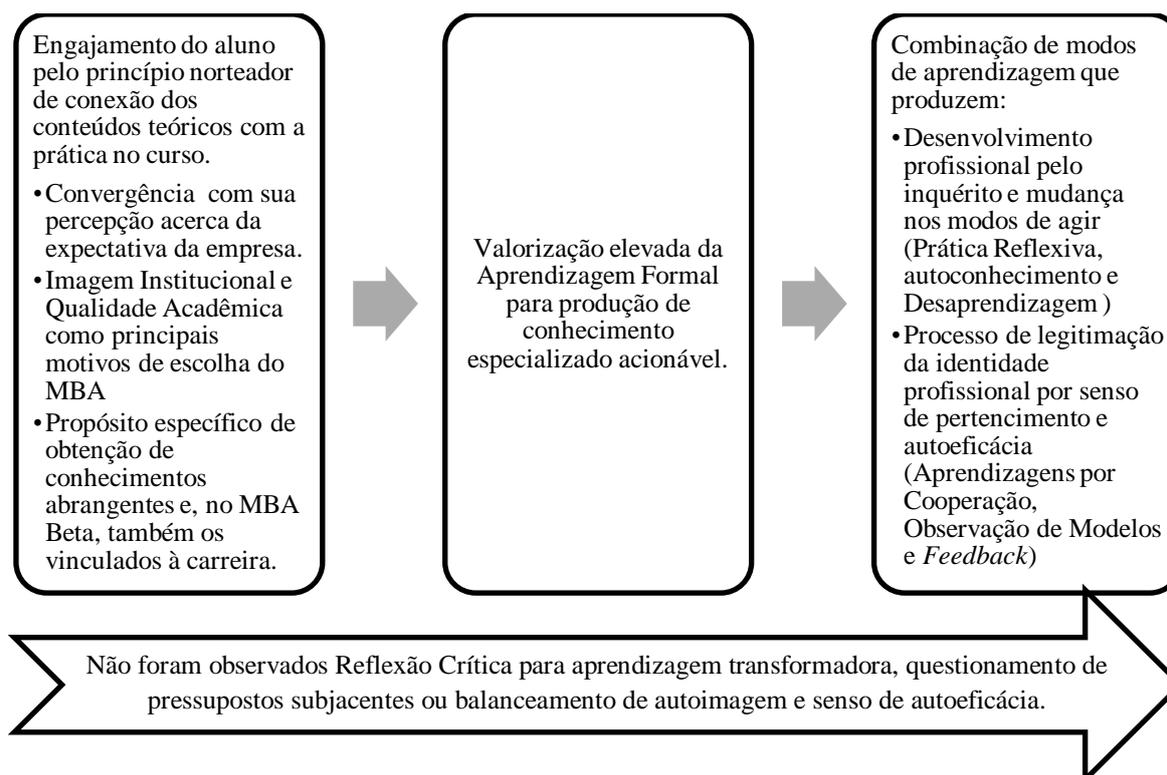


Figura 7. Consciência Discursiva dos alunos de MBA sobre sua experiência de aprendizagem individual.

Fonte: Elaborada pela autora.

O quarto aspecto investigado sobre a Consciência discursiva no processo cognoscitivo dos alunos foi a contribuição do MBA para produção de conhecimento especializado nos alunos e sua integração na prática profissional. Na perspectiva dos alunos dos dois cursos, o MBA os impulsionou a buscar conexões de conteúdos aprendidos com a prática pelo engajamento na discussão conceitual e aumento de seu senso de autoeficácia (Latham & Brown, 2006; Ouweneel, LeBlanc & Schaufeli, 2011). O que se alinha com o modo de estruturação do curso, em termos de Propriedades Estruturais e da premissa educacional de conexão teoria-prática adotada (Argyris, 2004). O Quadro 24 sumariza os resultados.

Quadro 22 Achados Empíricos sobre Incremento de Conhecimento Especializado.

Citações das Entrevistas	Achados Empíricos	Conhecimento especializado
<p>Entrevistado 6/MBA Alfa: <i>Essas áreas que eu não tinha muito contato. As áreas de estratégia, essa visão do marketing. Acho que me estimulou um aprendizado, a comprar livros, a ler coisas que normalmente não faziam parte do meu dia a dia. A taxa de aumento foi maior. Nessas áreas eu diria que foi de 80%.</i></p> <p>Entrevistado 5/MBA Alfa: <i>O que teve maior destaque foi a experiência no ambiente internacional, que foi sobre inovação e os desafios da Espanha atualmente. E toda essa parte que está sendo bastante batida, a parte da pesquisa em função do projeto. Então isso aí era uma coisa que a gente não estava acostumado, e também merece um destaque! Nestes dois especificamente 100%, sem dúvida nenhuma.</i></p> <p>Entrevistado 8/MBA Beta: <i>Esse MBA especificamente ele contribuiu para dar solidez para uma conduta profissional, para uma conduta ética. Ele é um MBA formador. Hoje eu me sinto mais segura para avaliar práticas e eu consigo fazer um scan assim: nossa essa aqui está num modelo mais competitivo, essa aqui está em um modelo mais estratégico, nossa essa está no taylorismo ainda! Eu acho que isso tanto para conversar com as pessoas e poder analisar, eu acho que isso é a maior contribuição, eu daria 30% de incremento com certeza!</i></p> <p>Entrevistado 13/MBA Beta: <i>De modo geral, eu diria uns 40%. O MBA contribuiu a correta definição do que significa a minha empresa no mercado hoje. Não só com relação à responsabilidade, mas principalmente de definir o core business, a principal atuação da minha empresa. Porque ela estava muito baseada no meu conhecimento prático e esse conhecimento teórico agregou e eu mudei. Eu não mudei de ramo, eu descobri melhor a minha vocação de negócio.</i></p>	<p>Obtenção de conceitos relevantes para a prática profissional.</p>	<p>Contribuição do MBA no incremento do de conhecimento especializado</p>
<p>Entrevistado 5/MBA Alfa: <i>Da seguinte forma: a cada novo desafio no ambiente de negócios ou no mercado eu tento usar, de forma direta ou indireta, as vivências que eu tive aqui.</i> Entrevistado 9/MBA Beta: <i>Eu senti o MBA como um aperitivo para eu mergulhar numa coisa mais profunda, talvez mais dedicada. Algumas disciplinas que se conectam fazem com que você consiga discutir alguns temas com um nível de profundidade diferente. E acho que este aprendizado me colocou numa posição diferente dentro da organização onde eu trabalho. Porque com certeza me sinto muito mais segura para discutir alguns temas de negócios. Acho que tanto olhando para o ambiente da aula como também para o meu ambiente de trabalho, acho que essas coisas fizeram uma correlação bacana.</i></p>	<p>Busca de discussão conceitual mais fundamentada.</p>	<p>Integração com a prática</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos do MBA Alfa identificaram taxa de crescimento geral entre 75% e 90%, apenas um participante declarou 30%. Solicitados a avaliar este incremento em relação aos conteúdos específicos, a variação passou a ser de 70% a 100%, com destaque para os conteúdos de Inovação do Módulo Internacional. A descrição feita por estes alunos sobre essas atribuições subjetivas de taxa de incremento é que valorizam mais os conhecimentos que têm maior probabilidade de ser acionados na prática. Por outro lado, os alunos do MBA Beta informaram taxas de incremento de conhecimento geral entre 30% e 40%. E ainda houve um entrevistado que declarou não ter crescido nada (0%). Para conteúdos específicos do

curso, a taxa variou entre 60% a 80%. Os alunos do MBA Beta descreveram essas taxas de crescimento pelo destaque dado para aos conteúdos que os alunos identificaram como já acionados sem sua prática profissional, tais como dar uma resposta mais qualificada para seu executivo ou ter realizado uma avaliação mais criteriosa de seus fornecedores de serviços em gestão porque conhecerem conceitualmente o que estava sendo negociado.

6.1.3. Consciência Prática do Aluno-Agente.

A Consciência Prática acerca do engajamento e do valor atribuído pelos alunos ao curso foi testada em relação às categorias encontradas na literatura pesquisada acerca do processo de aprendizagem individual no MBA. Esta seção apresenta as associações significativas encontradas nos dados.

6.1.3.1. O Engajamento do Aluno-Agente no Processo de Aprendizagem.

Para avaliar a Consciência Prática quanto ao engajamento dos alunos no processo cognoscitivo foram testados: Motivo de Ingresso (principal e o mais bem atendido), principais Propósitos de Aprendizagem (três mais relevantes e o mais bem atendido), principais Resultados de Aprendizagem (dois mais relevantes e o mais bem atendido) e a Expectativa da Empresa com o MBA na perspectiva dos alunos (mais relevante e a mais bem atendida).

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo mais relevante de Ingresso e o que foi mais bem atendido ao final do MBA ($\chi^2=31,3$, GL=12, $p<0,05$). De modo geral, Imagem e Qualidade do curso foram os dois Motivos de Ingresso mais relevantes para os alunos (37,7% e 35,5%, respectivamente). Tais dados demonstram que Imagem e Qualidade do curso são aspectos relevantes para o engajamento inicial dos alunos no curso. Ainda mais se considerarmos que estas também foram identificadas nos achados sobre Consciência Discursiva. Em relação ao Motivo mais bem atendido no curso, foram identificados Qualidade e Relacionamento (31,1% e 28,9%, respectivamente). De modo mais específico, os alunos do MBA Alfa identificaram de forma mais frequente a Qualidade (34,8%) e os do MBA Beta o Relacionamento (36,4%). A Tabela 15 apresenta os resultados.

Tabela 15. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o mais bem Atendido.

Curso	Motivo de Ingresso	Motivo de Ingresso Mais bem Atendido				
		Relacionamento	Imagem	Qualidade	Carreira	Total
MBA Alfa	Relacionamento	3	1	0	0	4
	Imagem	1	3	2	1	7
	Qualidade	0	1	6	1	8
	Carreira	1	0	0	3	4
	Total	5	5	8	5	23
MBA Beta	Relacionamento	2	0	0	0	2
	Imagem	3	4	1	2	10
	Qualidade	2	1	4	1	8
	Carreira	1	0	1	0	2
	Total	8	5	6	3	22
Total	Relacionamento	5	1	0	0	6
	Imagem	4	7	3	3	17
	Qualidade	2	2	10	2	16
	Carreira	2	0	1	3	6
	Total	13	10	14	8	45

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo mais relevante de Ingresso e o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido ($\chi^2=25,3$, GL=15, $p<0,05$). Imagem e Qualidade do curso (37% e 35%, respectivamente) foram associadas à obtenção de Conhecimento Geral (37%). O que demonstra que os alunos associam o curso de MBA a um contexto educacional propício para ampliação de conhecimentos na formação profissional. O que se alinha aos achados sobre a Consciência Discursiva dos Alunos-Agentes. Neste aspecto, os alunos do MBA Beta ainda sinalizaram *Networking* como um Propósito de Aprendizagem significativo (26,1%). Este achado vai ao encontro do Motivo 'Relacionamento' já identificado por estes alunos como um dos mais bem atendidos no curso. O que demonstra que os alunos do MBA Beta identificam nas Propriedades Estruturais do curso um contexto propício para formação de redes de relacionamentos relevantes para seu aprendizado. A Tabela 16 apresenta os resultados.

Tabela 16. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso mais relevante e o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido no MBA.

Curso	Motivo Ingresso mais Relevante	Propósito de Aprendizagem mais bem Atendido						Total
		Conhecimento Geral	Conhecimentos Específicos	Capacidades Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
MBA Alfa	Relacionamento	0	0	2	0	0	2	4
	Imagem	5	0	0	0	2	0	7
	Qualidade	6	1	0	0	1	0	8
	Carreira	2	0	0	0	1	2	5
	Total	13	1	2	0	4	4	24
MBA Beta	Relacionamento	0	0	0	1	0	1	2
	Imagem	2	0	1	2	1	4	10
	Qualidade	2	3	0	2	0	1	8
	Carreira	0	1	0	0	1	0	2
	Total	4	4	1	5	2	6	23
Total	Relacionamento	0	0	2	1	0	3	6
	Imagem	7	0	1	2	3	4	17
	Qualidade	8	4	0	2	1	1	16
	Carreira	2	1	0	0	2	2	7
	Total	17	5	3	5	6	10	46

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas no MBA Alfa foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso e do Propósito de Aprendizagem considerados mais relevantes pelos alunos para seu aprendizado ($\chi^2=26,3$, GL=15, $p<0,05$). A Imagem e Qualidade do curso (33%, para ambos) se associaram ao Propósito de obter Conhecimento Geral (50%). O que significa que os alunos do MBA Alfa identificam a possibilidade de incrementar de modo significativo seu conhecimento sobre conceitos, técnicas e práticas existentes no mercado pelo acesso às informações mais abrangentes disponibilizadas no curso (48%). A Tabela 17 apresenta os resultados.

Tabela 17. Consciência Prática quanto ao Motivo de Ingresso e Propósito de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa

Motivo de Ingresso mais Relevante	Propósito de Aprendizagem mais Relevante						Total
	Conhecimento Geral	Conhecimentos Específicos	Capacidades Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
Relacionamento	0	0	1	1	0	1	3
Imagem do curso	5	1	0	2	0	0	8
Qualidade do Curso	6	0	1	0	1	0	8
Oportunidade de Carreira	1	0	0	3	1	0	5
Total	12	1	2	6	2	1	24

Além destes resultados, também há diferenças significativas entre as frequências de Motivo de Ingresso e Resultado de Aprendizagem, considerados mais relevantes pelos alunos ($\chi^2=20,8$, GL=12, $p<0,05$). De modo geral, Imagem e Qualidade do curso (36,1% e 34%,

respectivamente) foram associadas à obtenção de Conhecimento Acionável (34%). É possível observar que há diferenças entre os cursos, tendo em vista que a maioria dos alunos do MBA Beta atribui maior relevância para a obtenção de Conhecimento Acionado na prática (39,1%). Este achado sugere que os alunos do MBA Beta têm maior expectativa em obter conhecimento de uso mais imediato em sua prática profissional. A Tabela 18 apresenta os resultados.

Tabela 18. Consciência Prática quanto a Motivo de Ingresso e Resultado de Aprendizagem mais relevantes para os alunos de MBA

Curso	Motivo de Ingresso mais Relevante	Resultado de Aprendizagem mais Relevante					Total
		Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	Networking	
MBA Alfa	Relacionamento	0	0	3	0	1	4
	Imagem	0	2	4	1	1	8
	Qualidade	2	0	4	2	0	8
	Carreira	1	1	1	1	1	5
	Total	3	3	12	4	3	25
MBA Beta	Relacionamento	0	0	0	0	2	2
	Imagem	0	3	1	4	2	10
	Qualidade	0	1	3	4	0	8
	Carreira	1	1	0	1	0	3
	Total	1	5	4	9	4	23
Total	Relacionamento	0	0	3	0	3	6
	Imagem	0	4	5	5	3	17
	Qualidade	2	1	7	6	0	16
	Carreira	2	2	1	2	1	8
	Total	4	7	16	13	7	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos Propósitos de Aprendizagem, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do terceiro Propósito mais relevante e o Resultado de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=38,5$, GL=20, $p<0,05$). O que se observa é que aprendizagem por *Networking* (25%) e incremento da Carreira (20,8%) se associaram à obtenção de Conhecimento Acionável (33,3%) e de Conhecimento Acionado (27,1%). O aprendizado por *Networking* foi descrito pelos alunos como um processo de interação com profissionais de diferentes áreas e organizações (33,3%). O que demonstra seu objetivo educacional de associar trocas interpessoais experienciadas no curso com a obtenção de conhecimento especializado relevante para a prática. Já a Carreira foi descrita como um modo de aumentar sua competitividade pelo aprimoramento do currículo profissional por cursar o MBA(70%). A Tabela 19 apresenta os resultados.

Tabela 19. Consciência Prática quanto ao Terceiro Propósito de Aprendizagem e o Resultado de Aprendizagem mais relevante para os alunos no MBA.

Curso	3º. Propósito de Aprendizagem	Resultado de Aprendizagem mais Relevante					Total
		Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	Networking	
MBA Alfa	Conhecimento Geral	0	2	1	0	0	3
	Conhecimentos Específicos	0	0	2	2	1	5
	Capacidades Específicas	1	0	2	1	0	4
	Carreira	1	0	3	1	0	5
	Novas Experiências	1	1	2	0	0	4
	Networking	0	0	2	0	2	4
Total		3	3	12	4	3	25
MBA Beta	Conhecimento Geral	0	3	0	1	0	4
	Conhecimentos Específicos	0	0	0	2	0	2
	Capacidades Específicas	0	0	0	1	0	1
	Carreira	1	0	1	3	0	5
	Novas Experiências	0	1	0	1	1	3
	Networking	0	1	3	1	3	8
Total		1	5	4	9	4	23
Total	Conhecimento Geral	0	5	1	1	0	7
	Conhecimentos Específicos	0	0	2	4	1	7
	Capacidades Específicas	1	0	2	2	0	5
	Carreira	2	0	4	4	0	10
	Novas Experiências	1	2	2	1	1	7
	Networking	0	1	5	1	5	12
Total		4	8	16	13	7	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Há diferenças significativas entre as frequências do Resultado de Aprendizagem mais relevante para os alunos e o mais bem atendido no curso ($\chi^2=37,4$, GL=16, $p<0,05$). O que evidencia a expectativa de obtenção de Conhecimento Acionável (29,2%) e de Conhecimento Acionado (25%) nos alunos dos dois cursos de MBA. E sugere que, na perspectiva deles, as Propriedades Estruturais do curso atenderam ao Resultado de Aprendizagem mais relevante para seu engajamento no processo de aprendizagem. A Tabela 20 apresenta os resultados.

Tabela 20. Consciência Prática em relação ao principal Resultado de Aprendizagem e o mais bem Atendido para os alunos de MBA.

Curso	Resultado de Aprendizagem	Resultado de Aprendizagem mais bem Atendido					Total
		Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	Networking	
MBA Alfa	Carreira	2	0	1	0	0	3
	Empregabilidade	1	0	0	0	2	3
	Conhecimento Acionável	0	1	7	2	2	12
	Conhecimento Acionado	1	0	0	3	0	4
	Networking	0	0	0	1	2	3
Total		4	1	8	6	6	25
MBA Beta	Carreira	0	0	1	0	0	1
	Empregabilidade	0	3	2	0	0	5
	Conhecimento Acionável	0	1	2	1	0	4
	Conhecimento Acionado	1	1	1	5	1	9
	Networking	1	1	0	0	2	4
Total		2	6	6	6	3	23
Total	Carreira	2	0	2	0	0	4
	Empregabilidade	1	3	2	0	2	8
	Conhecimento Acionável	0	2	9	3	2	16
	Conhecimento Acionado	2	1	1	8	1	13
	Networking	1	1	0	1	4	7
Total		6	7	14	12	9	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foi testada a Expectativa da Empresa que os alunos identificam em relação ao curso de MBA que estão realizando. Não foram encontradas associações significativas desta respostas com Motivos, Propósitos ou Resultados investigados nesta tese. No entanto, há diferenças significativas entre as frequências da Expectativa da Empresa e daquela que os alunos consideram mais bem atendida no curso ($\chi^2=22,7$, GL=4, $p<0,05$). O Conhecimento Acionável (74,5%) foi identificado como mais desejado pela empresa e o mais bem atendido no curso. Foi descrito pelos alunos como ampliação de conhecimentos e capacidades que o qualificaram na compreensão de cenários de negócios e para prospectar ações profissionais mais eficientes e com melhores resultados organizacionais (55,2%). Este aspecto traz à tona questões sobre a influência desta variável no engajamento dos alunos. A Tabela 21 apresenta os resultados.

Tabela 21. Consciência Prática sobre Expectativa da Empresa e a mais bem Atendida no curso para os alunos de MBA.

Curso	Expectativa da Empresa	Expectativa da Empresa mais bem Atendida			Total
		Conhecimento Acionado	Conhecimento Acionável	Sucessão	
MBA Alfa	Conhecimento Acionado	3	4	0	7
	Conhecimento Acionável	1	15	0	16
	Sucessão	0	1	1	2
	Total	4	20	1	25
MBA Beta	Conhecimento Acionado	2	3	0	5
	Conhecimento Acionável	1	11	1	13
	Sucessão	1	1	2	4
	Total	4	15	3	22
Total	Conhecimento Acionado	5	7	0	12
	Conhecimento Acionável	2	26	1	29
	Sucessão	1	2	3	6
	Total	8	35	4	47

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados apresentados acerca da Consciência Prática é possível traçar algumas linhas de conectividade acerca do engajamento dos alunos no processo cognoscitivo. Evidencia-se como principal Motivo de escolha do curso sua Imagem e Qualidade; destacando-se a associação significativa feita pelos alunos entre estes atributos da Propriedade Estrutural do MBA. Este aspecto foi também associado à obtenção de Conhecimento Geral para sustentação da produção de Conhecimento especializado Acionável e/ou Acionado, como Resultado de Aprendizagem. Há que se destacar, ainda, a emergência do Motivo de Ingresso ‘Relacionamento’ e do Propósito de Aprendizagem ‘*Networking*’ (mais bem atendido e terceiro mais relevante) como aspectos significativos do engajamento no processo de aprendizagem individual, especialmente para os alunos do MBA Beta.

A valorização da obtenção de Conhecimento Acionável se acentua como resultado à medida que é valorizado como Expectativa da Empresa na perspectiva dos alunos, desejada e mais bem atendida. No entanto, chama a atenção que a Expectativa da Empresa não tenha se associado significativamente com nenhuma outra categoria testada em relação ao engajamento no curso. O que parece se confrontar com os achados de Antonacopoulou (2006b) acerca da natureza política da aprendizagem gerencial.

Mesmo que se considere que não é Expectativa da Empresa que o aluno identifica, mas sim sua avaliação desta expectativa, este é um dado que merece destaque. Se, como demonstra Antonacopoulou (2006b), a empresa influencia na escolha do curso de MBA pelo aluno-gestor, seria de se esperar que a Expectativa da Empresa se associasse significativamente com os Motivos, Propósitos e Resultados mais relevantes para os alunos. Um aspecto a ser considerado é que, na primeira etapa desta pesquisa, 25% dos alunos

informaram que sua empresa não tinha expectativas com o MBA, considerando sua escolha do curso como um investimento pessoal. Para aprofundar a compreensão sobre este aspecto, então, foram testadas as associações entre o Responsável pelo Pagamento do curso e o engajamento do aluno no curso, incluindo a Expectativa da Empresa. O objetivo foi avaliar se quem paga o curso é uma variável relevante no processo cognoscitivo dos alunos.

Quanto à escolha do curso, apenas para os alunos do MBA Alfa foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso mais relevante e o Responsável pelo pagamento ($\chi^2=13,2$, GL=6, $p<0,05$). O que significa que o aluno que paga integralmente o MBA Alfa (43,5%) é mais seletivo em sua avaliação sobre o curso a ser escolhido, analisando a Imagem (34,7%) e Qualidade (30,4%) com afinco. A Tabela 22 apresenta os resultados.

Tabela 22. Associação Significativa entre o Motivo de Ingresso no curso e Responsável pelo Pagamento no MBA Alfa.

Motivo de Ingresso	Responsável pelo Pagamento			Total
	Aluno	Empresa	Ambos	
Relacionamento	4	0	0	4
Imagem do curso	2	1	5	8
Qualidade do Curso	1	3	3	7
Oportunidade de Carreira	3	1	0	4
Total	10	5	8	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Já quanto ao Propósito de Aprendizagem, há diferenças significativas entre as frequências do segundo Propósito mais relevante e o Responsável pelo Pagamento ($\chi^2=19,6$, GL=10, $p<0,05$) nos alunos dos dois cursos. O que significa que os alunos que pagam integralmente o curso (50%) têm como segundos Propósitos mais relevante a obtenção de Conhecimento Geral (40%), de Conhecimento Específicos (40%) e o aprendizado por *Networking* (40%). E os alunos subsidiados integralmente pela empresa (15,9%) identificam significativamente o Propósito de aprender por *Networking* (42,9%). O *Networking* como aprendizado foi descrito pelos alunos como o estabelecimento de redes de relacionamentos profissional que o auxiliem mais especificamente no incremento da prática (50%). Nota-se, ainda, que os alunos que recebem investimento parcial da empresa para realizar o MBA (34,1%) valorizaram mais as oportunidades de Carreira (40%). Estas foram sumarizados na Tabela 23.

Tabela 23. Associação significativa entre o segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante e o Responsável pelo Pagamento do curso.

Curso	Segundo Propósito de Aprendizagem	Responsável Pelo Pagamento do curso			Total
		Aluno	Empresa	Ambos	
MBA Alfa	Conhecimento Geral	4	0	2	6
	Conhecimentos Específicos	1	1	1	3
	Capacidades Específicas	1	1	2	4
	Carreira	1	0	1	2
	Novas Experiências	0	1	2	3
	<i>Networking</i>	3	2	0	5
	Total	10	5	8	23
MBA Beta	Conhecimento Geral	2	0	0	2
	Conhecimentos Específicos	5	0	0	5
	Capacidades Específicas	1	1	0	2
	Carreira	1	0	5	6
	Novas Experiências	0	0	1	1
	<i>Networking</i>	3	1	1	5
	Total	12	2	7	21
Total	Conhecimento Geral	6	0	2	8
	Conhecimentos Específicos	6	1	1	8
	Capacidades Específicas	2	2	2	6
	Carreira	2	0	6	8
	Novas Experiências	0	1	3	4
	<i>Networking</i>	6	3	1	10
	Total	22	7	15	44

Fonte: Dados da pesquisa.

O que se pode observar nos achados sobre quem paga o curso é que a aprendizagem por *Networking* se destaca como Propósito secundário significativo para os alunos, especialmente pelo uso das informações obtidas no incremento de sua prática profissional. Estas evidências podem lançar luz acerca da valorização da sistematização do aprendizado obtido em trocas informais durante as atividades formais de aula; conforme foi demonstrado nos resultados acerca da Consciência Discursiva (vide Quadro 22).

A troca de informações entre os colegas, por si mesma, parece não sustentar o objetivo de incremento da prática profissional dos alunos de MBA. Deste modo, os dados evidenciam que o aluno se engaja neste processo de aprendizagem com objetivo primário de transformar os conhecimentos mais abrangentes do curso em conhecimento especializado que possa ser acionado na prática (Argyris, 2004; Weick, 2004). Secundariamente, os alunos visam estabelecer redes de relacionamentos para ampliar sua aprendizagem de modo significativo (Handley et al, 2006; Warhurst, 2011). Por último, parece que o incremento da Carreira é identificado como uma consequência deste processo.

Novamente não foram encontradas associações significativas entre o que os alunos atribuem como Expectativa da Empresa e o Responsável pelo Pagamento do curso. Resumidamente, em relação a esta aspecto, os resultados demonstram que os alunos

identificam como obtida a Expectativa que atribuem à Empresa em relação ao curso de MBA. Qual seja: a obtenção de Conhecimento Acionável. O que também foi encontrado nos achados preliminares do Estudo Piloto 3. O que sugere uma linha de conectividade no engajamento dos alunos entre a Imagem e Qualidade do curso com a concretização da premissa de conexão teoria-prática pela obtenção de Conhecimento Acionável como Resultado de Aprendizagem.

6.1.3.2. A Percepção de Valor Atribuído pelo Aluno-Agente ao curso de MBA.

Outro aspecto investigado acerca da Consciência Prática foi a percepção de valor que o Aluno-Agente atribui ao curso realizado. Foram testados: Satisfação Geral com o curso, Papel do Trabalho de Conclusão (TCC) em seu processo cognoscitivo e Contribuição de MBA para Carreira e incremento da Prática Profissional.

Em relação à Satisfação Geral com o curso, há diferenças significativas entre as frequências desta e do Resultado de Aprendizagem mais bem Atendido ($\chi^2=15,5$, GL=8, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Acionável (29,2%) e de Conhecimento Acionado (25%) foi considerada satisfatória para os alunos dos dois cursos (75%). A Tabela 24 apresenta os resultados.

Tabela 24. Consciência Prática quanto a Satisfação Geral do aluno e o Resultado de Aprendizagem Mais bem Atendido no curso.

Curso	Satisfação Geral	Resultado de Aprendizagem Mais bem Atendido					Total
		Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	Networking	
MBA Alfa	Não Satisfatório	0	0	0	0	2	2
	Satisfatório	4	0	5	6	2	17
	Superou Expectativas	0	1	3	0	2	6
	Total	4	1	8	6	6	25
MBA Beta	Não Satisfatório	1	3	0	0	0	4
	Satisfatório	1	3	6	6	3	19
	Total	2	6	6	6	3	23
Total	Não Satisfatório	1	3	0	0	2	6
	Satisfatório	5	3	11	12	5	36
	Superou Expectativas	0	1	3	0	2	6
	Total	6	7	14	12	9	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências da percepção dos alunos quanto ao papel do TCC e a identificação de contribuição efetiva do MBA para sua trajetória de carreira ($\chi^2=8,1$, GL=3, $p<0,05$). 85,4% dos alunos consideram que o MBA contribui para a carreira, associando este resultado ao o papel Reflexivo do trabalho final. O TCC Reflexivo foi descrito pelos alunos como uma oportunidade de articulação de

informações, experiências e conteúdos do curso com aspectos específicos da prática profissional (35,4%). A Tabela 25 apresenta os resultados.

Tabela 25. Consciência Prática sobre o Papel do TCC e a Contribuição do aprendizado no MBA para a Carreira.

Curso	Papel do TCC	Contribuição MBA para Carreira		Total
		Não	Sim	
MBA Alfa	Reflexivo	0	5	5
	Instrumental	0	2	2
	Conceitual	2	2	4
	Não fez	2	12	14
	Total	4	21	25
MBA Beta	Reflexivo	0	12	12
	Instrumental	1	4	5
	Conceitual	2	4	6
	Total	3	20	23
Total	Reflexivo	0	17	17
	Instrumental	1	6	7
	Conceitual	4	6	10
	Não fez	2	12	14
	Total	7	41	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do papel do TCC e o segundo Resultado de Aprendizagem mais Relevante para os alunos ($\chi^2=23,5$, GL=12, $p<0,05$). Na visão dos alunos, o papel Reflexivo TCC (35,4%) se associa à obtenção de Conhecimento Acionado (25%) e ao incremento de sua Empregabilidade (25%). O que foi descrito com a produção de conhecimento significativo tanto para fazer o aluno gerar novos negócios para empresa (41,7%) como para aumentar sua visibilidade no mercado profissional (66,7%). A Tabela 26 apresenta os resultados.

Tabela 26. Consciência Prática sobre o papel do TCC e o Segundo Resultado mais Relevante de Aprendizagem.

Curso	Papel do TCC	Segundo Resultado de Aprendizagem Mais Relevante					Total
		Carreira	Empregabilidade	Conhecimento Acionável	Conhecimento Acionado	<i>Networking</i>	
MBA Alfa	Reflexivo	0	3	0	0	2	5
	Instrumental	1	0	0	1	0	2
	Conceitual	0	0	2	2	0	4
	Não fez	0	3	4	4	3	14
	Total	1	6	6	7	5	25
MBA Beta	Reflexivo	0	5	3	4	0	12
	Instrumental	2	1	0	0	2	5
	Conceitual	1	0	2	1	2	6
	Total	3	6	5	5	4	23
Total	Reflexivo	0	8	3	4	2	17
	Instrumental	3	1	0	1	2	7
	Conceitual	1	0	4	3	2	10
	Não fez	0	3	4	4	3	14
	Total	4	12	11	12	9	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, há diferenças significativas entre as frequências da contribuição que o aluno identifica no MBA para sua prática profissional e o segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=35,1$, GL=20, $p<0,05$). A combinação do desenvolvimento conceitual, técnico e analítico para reflexão sobre ações e decisões tomadas foi considerada significativa para obtenção de três propósitos secundários de aprendizagem. Quais foram: obtenção de Conhecimento Geral (19,6%), mais enfatizado pelos alunos do MBA Alfa, incremento de Carreira (19,6%), mais destacados pelos alunos do MBA Beta, e o *Networking* (19,6%), identificado em ambos os cursos.

Este achado parece indicar que o contato com múltiplos conteúdos no MBA, mesmo os que não são passíveis de ser aplicados de modo imediato, influencia significativamente o engajamento dos alunos na produção de conhecimento especializado. O que se alinha com autores que advogam pela combinação das situações de aprendizagem e enriquecimento de tarefas que desafiem os alunos de MBA no decorrer do curso (Antonello, 2011; Hay & Hodgkinson, 2008; Vazquez et al, 2013). A Tabela 27 apresenta os resultados.

Tabela 27. Consciência Prática sobre tipo de Contribuição do MBA para prática profissional e segundo Propósito de Aprendizagem mais relevante.

Curso Contribuição MBA	Segundo Propósito de Aprendizagem Mais Relevante						Total
	Conhecimento Geral	Conhecimentos Específicos	Capacidades Específicas	Carreira	Novas Experiências	Networking	
MBA Alfa	0	0	1	0	0	1	2
Conceitual	0	1	0	0	0	0	1
Instrumental	0	0	0	1	1	1	3
Reflexivo	3	1	0	1	0	1	6
Reflexivo-Instrumental	3	1	3	1	2	1	11
Todos	6	3	4	3	3	4	23
Total	6	3	4	3	3	4	23
MBA Beta	0	0	1	0	0	1	2
Conceitual	0	2	0	0	0	0	2
Instrumental	1	1	1	2	2	0	7
Reflexivo	1	1	0	0	0	2	4
Reflexivo-Instrumental	1	1	0	4	0	2	8
Todos	3	5	2	6	2	5	23
Total	3	5	2	6	2	5	23
Total	0	0	2	0	0	2	4
Conceitual	0	3	0	0	0	0	3
Instrumental	1	1	1	3	3	1	10
Reflexivo	4	2	0	1	0	3	10
Reflexivo-Instrumental	4	2	3	5	2	3	19
Todos	9	8	6	9	5	9	46
Total	9	8	6	9	5	9	46

Fonte: Dados da pesquisa.

As evidências obtidas em relação à percepção de valor atribuída ao curso demonstram o destaque os alunos de MBA dão ao Conhecimento Acionável e Acionado, descrito no processo cognoscitivo como significativo para obter visão sistêmica e modos diferenciados de interpretar as informações que recebe (Vazquez & Ruas, 2012; Weick, 2004). Deste modo, a possibilidade de conectar conteúdos distintos em soluções reflexivas obtidas pela combinação de conceitos, técnicas e/ou ferramentas no TCC se destaca para os alunos como uma experiência de aprendizagem significativa.

De modo geral, o que se ressalta como padrão de conectividade é que Contribuição efetiva do MBA para a prática profissional é valorizada quando os alunos conseguem desenvolver conhecimento especializado suficiente para ampliar sua visão, estabelecer novos relacionamentos e incrementar sua empregabilidade ou carreira. É possível observar nesta seção que as evidências obtidas acerca da Consciência Prática caracterizam o engajamento no processo de aprendizagem individual em programas de MBA como um fenômeno complexo, com combinações de diferentes aspectos considerados relevantes pelos alunos. A Figura 8 sumariza os resultados acerca da Consciência Prática dos Alunos-Agentes.

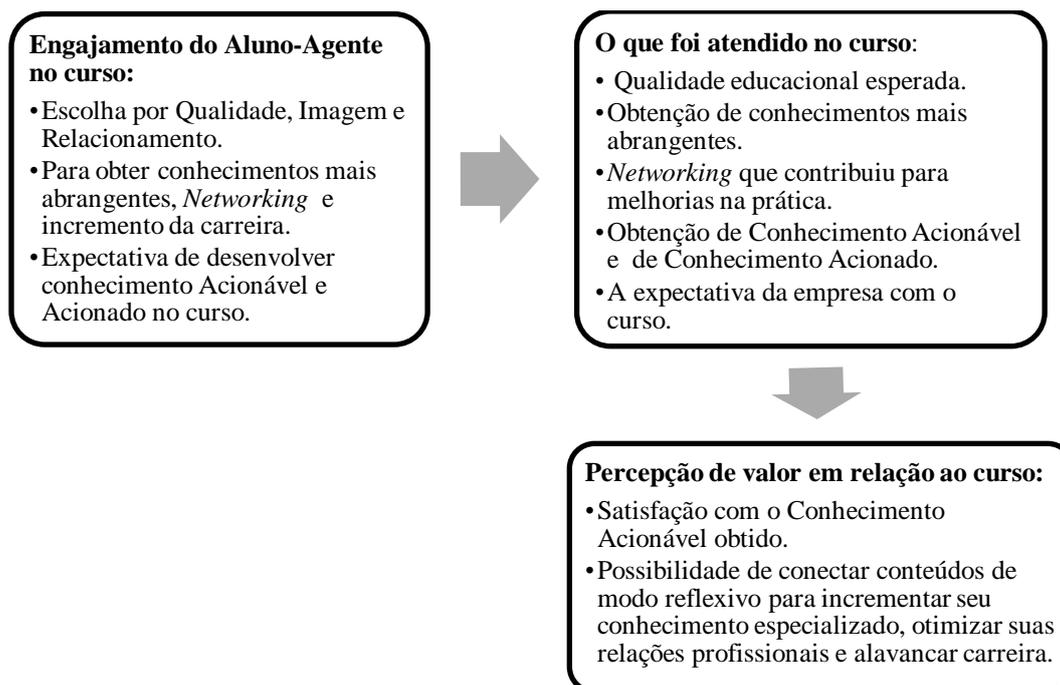


Figura 8. Consciência Prática dos alunos de MBA sobre sua experiência de aprendizagem individual.

Fonte: Elaborada pela autora.

6.2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NO MBA

A Produção de Conhecimento Especializado foi testada em relação às categorias da literatura vigente e as que emergiram no campo de pesquisa sobre a combinação de conteúdos e experiências relevantes para a aprendizagem individual no MBA e as transformações em características pessoais dos alunos durante o curso. Esta seção apresenta as associações significativas encontradas nos dados.

6.2.1. A Combinação de Conteúdos e Experiências Significativos na Aprendizagem dos Alunos-Agentes no MBA.

Para avaliar a Produção de Conhecimento Especializado nos alunos quanto à combinação de conteúdos e experiências no curso foram testadas as categorias: Informações obtidas no curso relevantes para os alunos, Informações obtidas no curso que foram usadas na Prática, Situações de Aprendizagem, Modos de Aprendizagem e Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem.

Há diferenças significativas entre as frequências das Informações obtidas no Curso e a Situação de Aprendizagem ($\chi^2=14,2$, GL=1, $p<0,05$). No entendimento dos alunos, os Materiais Científicos (77,1%) são significativos quando associados à Aprendizagem Formal (58,3%) para produção de conhecimento especializado. Embora as trocas informais com *experts* (22,9%) tenham sido associadas pelos alunos à Aprendizagem Informal (41,7%), as situações formais é que se mostraram mais significativas para eles. O que corrobora os achados acerca da Consciência Discursiva (vide Quadro 22). No entanto, chama a atenção que esta tenha sido a única associação significativa encontrada entre Aprendizagem Formal e Produção de Conhecimento Especializado durante o curso. A Tabela 28 apresenta os resultados.

Tabela 28. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no Curso e as Situações de Aprendizagem.

Curso	Informações obtidas no Curso	Situação de Aprendizagem		Total
		Aprendizagem Formal	Aprendizagem Informal	
MBA Alfa	Materiais Científicos	18	2	20
	Trocas com experts	1	4	5
	Total	19	6	25
MBA Beta	Materiais Científicos	9	8	17
	Trocas com experts	0	6	6
	Total	9	14	23
Total	Materiais Científicos	27	10	37
	Trocas com experts	1	10	11
	Total	28	20	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às Informações obtidas no curso, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências destas e a segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante para os alunos ($\chi^2=10,4$, GL=4, $p<0,05$). Os Materiais Científicos (77,1%) também se evidenciaram como significativos na experiência dos alunos quando associados à Estratégia Cognitiva (31,3%) para produção de conhecimento especializado. Este tipo de estratégia de aprendizagem autogerida foi descrita pela síntese de ideias e reflexões a partir que informações que o aluno articula para produzir conhecimento especializado. A Tabela 29 apresenta os resultados.

Tabela 29. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no Curso e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Informações obtidas no curso	Segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem					Total
		Estratégia Cognitiva	Estratégia Metacognitiva	Gestão do Ambiente Físico	Gestão do Esforço	Gestão do Ambiente Social	
MBA Alfa	Materiais Científicos	7	4	0	6	3	20
	Trocas com experts	2	1	1	1	0	5
	Total	9	5	1	7	3	25
MBA Beta	Materiais Científicos	4	6	0	5	2	17
	Trocas com experts	2	0	1	0	3	6
	Total	6	6	1	5	5	23
Total	Materiais Científicos	11	10	0	11	5	37
	Trocas com experts	4	1	2	1	3	11
	Total	15	11	2	12	8	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foram encontradas diferenças significativas entre as frequências das Informações usadas na Prática e a segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=18,9$, GL=8, $p<0,05$). Enquanto informações que podem ser integradas à prática profissional dos alunos, os Materiais Científicos (66,7%) se associaram com a Estratégia Cognitiva (31,3%). Este achado, aliado ao anterior, demonstra que os Materiais Científicos são relevantes como fontes de informação, sendo integrados à prática por meio de Estratégias Cognitivas aplicadas pelos alunos durante o curso. A Tabela 30 apresenta os resultados.

Tabela 30. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no curso e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Informações usadas na Prática	Segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem					Total
		Estratégia Cognitiva	Estratégia Metacognitiva	Gestão do Ambiente Físico	Gestão do Esforço	Gestão do Ambiente Social	
MBA Alfa	Materiais Científicos	7	2	1	6	1	17
	Troca com experts	0	0	0	0	2	2
	Anotações de aula	2	3	0	1	0	6
	Total	9	5	1	7	3	25
MBA Beta	Materiais Científicos	2	6	1	4	2	15
	Troca com experts	3	0	0	0	3	6
	Anotações de aula	1	0	0	1	0	2
	Total	6	6	1	5	5	23
Total	Materiais Científicos	9	8	2	10	3	32
	Troca com experts	3	0	0	0	5	8
	Anotações de aula	3	3	0	2	0	8
	Total	15	11	2	12	8	48

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, apenas no MBA Beta há diferenças significativas entre as frequências das Informações obtidas no Curso e as Informações usadas pelos alunos na Prática ($\chi^2=7,1$, GL=2, $p<0,05$). O que significa que os alunos do MBA Beta identificam associações específicas entre os conhecimentos obtidos em Materiais Científicos no curso e sua prática profissional. Este resultado pode estar relacionado à Propriedade Estrutural dos cursos investigados, pois é possível que o nível de exigência do trabalho final tenha feito diferença entre os alunos dos dois cursos. Produzir um projeto de pesquisa ou produzir uma monografia implica em esforço de leitura diferenciado dos materiais científicos. Além disso, no MBA Alfa os alunos relataram não sentir dificuldades com os trabalhos em grupo e identificaram baixa exigência para realizá-los (vide Quadro 23). É preciso destacar, ainda, que vários alunos do MBA Alfa sequer tinham finalizado seus TCCs no final da coleta desta pesquisa, apesar dos prazos estipulados pelos curso. A Tabela 31 apresenta os resultados.

Tabela 31. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação de Informações obtidas no curso e as aplicadas na Prática profissional dos alunos do MBA Beta.

Informações obtidas no curso	Informações Usadas na Prática			Total
	Materiais Científicos	Trocas com Experts	Anotações em aula	
Materiais Científicos	13	2	2	17
Trocas com experts	2	4	0	6
Total	15	6	2	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Também há diferenças significativas entre as frequências do Modo de Aprendizagem mais relevante e a Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=41,9$, GL=25, $p<0,05$). A Desaprendizagem (25%) se associou com a Estratégia Metacognitiva (39,6%). O que demonstra que os alunos reorganizaram seu modo de pensar e de agir pelo engajamento em novas ideias e concepções. E fizeram isso por meio da seleção e conexão das informações recebidas no curso com um esquema de entendimento pessoal que foi significativo para produção de conhecimento especializado no curso. Este processo cognoscitivo foi descrito nos achados sobre Consciência Discursiva como um processo de transformação da atuação profissional por meio do desenvolvimento de novos conceitos, técnicas e práticas relevantes para o incremento de sua eficiência profissional (vide Quadro 22). A Tabela 32 apresenta os resultados

Tabela 32. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação Modo de Aprendizagem e da Estratégia de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Modo de Aprendizagem mais relevante	Estratégia de Autorregulação mais relevante						Total
		Estratégia Cognitiva	Estratégia Metacognitiva	Gestão do Ambiente Físico	Gestão do Tempo	Gestão do Esforço	Gestão do Ambiente Social	
MBA Alfa	Prática Reflexiva	2	1	0	1	1	0	5
	Reflexividade	0	0	0	1	0	1	2
	Desaprendizagem	0	4	1	2	0	0	7
	Por <i>Feedback</i>	0	0	0	0	0	2	2
	Por Cooperação	3	3	0	0	0	0	6
	Por Observação	1	0	1	0	1	0	3
Total		6	8	2	4	2	3	25
MBA Beta	Prática Reflexiva	2	3	0	0	0	0	5
	Reflexividade	0	2	0	0	2	0	4
	Desaprendizagem	0	2	1	1	1	0	5
	Por Cooperação	1	2	0	0	1	0	4
	Por Observação	1	2	0	0	0	2	5
Total		4	11	1	1	4	2	23
Total	Prática Reflexiva	4	4	0	1	1	0	10
	Reflexividade	0	2	0	1	2	1	6
	Desaprendizagem	0	6	2	3	1	0	12
	Por <i>Feedback</i>	0	0	0	0	0	2	2
	Por Cooperação	4	5	0	0	1	0	10
	Por Observação	2	2	1	0	1	2	8
Total		10	19	3	5	6	5	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências o segundo Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos e a Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=41,9$, GL=25, $p<0,05$). A Aprendizagem por Observação de Modelos (29,2%) também se associou com a Estratégia Metacognitiva (39,6%) usada pelos alunos. O que significa que o esquema de entendimento pessoal que o aluno produz para sistematização do conhecimento especializado e possível integração em sua prática sofre a influência daqueles que ele considera como Modelo. As evidências sobre Consciência Discursiva demonstram que no MBA Alfa os professores são os que mais influenciam nesta aprendizagem vicária (vide Quadros 22 e 23). No MBA Beta, estes também são acompanhados por alguns alunos posicionados como *experts* práticos por sua senioridade profissional em relação aos colegas (vide Quadros 22 e 23). Vale destacar que este aspecto vai ao encontro dos achados de Garcia (2010) e coloca no centro da discussão o papel dos professores como Modelo, tema raramente discutido na literatura da área. Estes resultados são apresentados na Tabela 33.

Tabela 33. Produção de Conhecimento Especializado quanto à combinação do segundo Modo de Aprendizagem mais relevante e a Estratégia de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Segundo Modo de Aprendizagem	Principal Estratégia de Autorregulação						Total
		Estratégia Cognitiva	Estratégia Metacognitiva	Gestão do Ambiente Físico	Gestão do Tempo	Gestão do Esforço	Gestão do Ambiente Social	
MBA Alfa	Prática Reflexiva	2	2	0	0	0	0	4
	Reflexividade	0	3	0	0	0	0	3
	Desaprendizagem	1	1	1	0	0	0	3
	Por <i>Feedback</i>	0	0	1	0	0	0	1
	Por Cooperação	0	1	0	3	1	2	7
	Por Observação	3	1	0	1	1	1	7
	Total	6	8	2	4	2	3	25
MBA Beta	Prática Reflexiva	1	2	0	0	0	0	3
	Reflexividade	2	3	0	0	2	1	8
	Desaprendizagem	0	1	0	0	0	0	1
	Por Cooperação	0	1	0	1	1	1	4
	Por Observação	1	4	1	0	1	0	7
	Total	4	11	1	1	4	2	23
Total	Prática Reflexiva	3	4	0	0	0	0	7
	Reflexividade	2	6	0	0	2	1	11
	Desaprendizagem	1	2	1	0	0	0	4
	Por <i>Feedback</i>	0	0	1	0	0	0	1
	Por Cooperação	0	2	0	4	2	3	11
	Por Observação	4	5	1	1	2	1	14
	Total	10	19	3	5	6	5	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Os achados acerca dos conteúdos e experiências dos alunos no curso de MBA demonstram aspectos específicos do processo de aprendizagem dos alunos em relação à Produção de Conhecimento Especializado. A literatura vigente sinaliza também para a influência do MBA no desenvolvimento de algumas características pessoais dos alunos nesta dinâmica.

6.2.2. Otimismo, Esperança, Autoestima e Autoeficácia na Aprendizagem dos Alunos de MBA.

Otimismo, Esperança Cognitiva, Autoestima e Autoeficácia foram avaliados enquanto características pessoais do aluno que podem ser afetadas durante o processo de aprendizagem no MBA (Latham & Brown, 2006; Ouweneel, LeBlanc & Schaufeli, 2011). Otimismo e Esperança foram testados apenas no momento inicial do curso por serem variáveis mais estáveis e permanentes (traços) da personalidade. Os resultados demonstraram que ambas apresentam variações transversais (dos indivíduos) em torno da média nos alunos. O que demonstra que são pessoas que encaram a vida de forma mais positiva, ao mesmo tempo em

que costumam criar rotas ou alternativas produtivas para alcançar seus objetivos. A Tabela 34 apresenta estes dados.

Tabela 34. Otimismo de Esperança dos alunos de MBA

Curso		Otimismo	Esperança
Alfa	Média	18,0	34,7
	N	15	15
	Desvio Padrão	1,86	3,55
Beta	Média	17,3	34,3
	N	17	13
	Desvio Padrão	1,73	2,78
Total	Média	17,69	34,56
	N	32	28
	Desvio Padrão	1,80	3,17

Fonte: Dados da pesquisa.

Autoestima e Autoeficácia, por serem mais propensas a apresentar variações em função do que acontece durante o processo de aprendizagem, foram testadas como medidas repetidas em dois momentos: no início do curso e no final do curso. Os alunos demonstraram variações em torno da média nos dois momentos de aplicação, como pode ser observado nas Tabelas 35 e 36.

Tabela 35. Autoestima dos alunos de MBA antes e depois do curso.

Curso		Autoestima1	Autoestima2
Alfa	Média	36,1	35,4
	N	13	15
	Desvio Padrão	2,53	3,33
Beta	Média	34,4	36,9
	N	7	8
	Desvio Padrão	2,76	2,23
Total	Média	35,5	35,9
	N	20	23
	Desvio Padrão	2,67	3,03

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 36. Autoeficácia dos alunos de MBA antes e depois do curso.

Curso		Autoeficácia1	Autoeficácia2
Alfa	Média	81,5	78,0
	N	13	15
	Desvio Padrão	7,13	6,11
Beta	Média	78,3	77,6
	N	8	8
	Desvio Padrão	4,98	5,04
Total	Média	80,3	77,9
	N	21	23
	Desvio Padrão	6,47	5,64

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, as correlações entre os escores de Autoestima e de Autoeficácia dos alunos do MBA Alfa são significativas ($p < 0,05$), o que não é observado nos alunos do MBA Beta. No MBA Alfa, a correlação foi elevada para Autoestima ($r = 0,74$) e para Autoeficácia ($r = 0,79$), conforme demonstra a Tabela 37. O que estes resultados demonstram é que o padrão dessas variáveis não se alterou na turma. Em outras palavras, embora as médias de Autoestima e Autoeficácia no início do curso sejam maiores do que as do final do curso, o efeito nos alunos é parelho. Após o curso de MBA, houve uma pequena redução nos escores de Autoestima e Autoeficácia dos alunos.

Tabela 37. Correlação dos escores em Autoestima e Autoeficácia no MBA Alfa.

	N	r	p
Autoestima1 & Autoestima2	13	,74	,004
Autoeficacia1 & Autoeficacia2	13	,79	,001

Fonte: Dados da pesquisa.

Já no MBA Beta, as correlações não são significativas. Conforme pode ser observado na Tabela 38, no caso da Autoestima ($r = 0,06$) a correlação se aproxima de zero. E para Autoeficácia também é muito baixa ($r = 0,26$). O que significa que o curso teve efeito sobre Autoestima e Autoeficácia dos alunos, mas não de forma igual para todos. Para uns aumentou, para outros diminuiu. E é possível, ainda, que tenha tido até efeito oposto para alguns alunos. Embora as médias de Autoestima tenham aumentado e as de Autoeficácia tenham diminuído ao final do MBA Beta, o que os dados demonstram é que o curso afetou os alunos de forma desigual no que diz respeito a estas características.

Tabela 38. Correlação dos escores em Autoestima e Autoeficácia no MBA Beta

	N	r	p
Autoestima1 & Autoestima2	7	,06	,898
Autoeficacia1 & Autoeficacia2	8	,26	,533

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, os resultados acerca da Produção de Conhecimento Especializado descrevem padrões de conectividade na aprendizagem individual dos alunos de MBA. Foi identificado que os alunos utilizaram duas estratégias significativas para direcionar sua aprendizagem e obter conhecimento especializado durante o curso. A Estratégia Cognitiva foi aplicada na leitura dos Materiais Científicos e se mostrou especialmente importante para os alunos do MBA Beta fazerem conexão destas informações com sua prática cotidiana. Já a

Estratégia Metacognitiva foi direcionada para reorganizar os modos de atuação profissional dos alunos por meio da Desaprendizagem e do aprendizado pela Observação de pessoas consideradas como Modelos. Há que se ressaltar que a Desaprendizagem foi o Modo de Aprendizagem que mais se destacou nesta pesquisa, tendo sido também identificada nos achados da Consciência Discursiva (vide Quadro 23) e nos resultados preliminares dos Estudos Pilotos 2 e 3 (vide Quadro 13 e Tabela 7).

Além disso, os cursos de MBA apresentaram efeitos diferenciados na Autoestima e Autoeficácia de seus alunos. Foram identificadas alterações na Autoestima e Autoeficácia dos alunos do MBA Alfa e do MBA Beta, porém estas ocorreram de modo distinto entre eles. E demonstraram ser alterações qualitativamente diferentes das encontradas nos achados da Consciência Discursiva, em que os alunos atribuem incremento no senso Autoeficácia e da Autoestima por considerarem que os conteúdos do curso legitimaram atuação profissional (Vide Quadro 23). Além disso, nos achados preliminares do Estudo Piloto 2 demonstram que os alunos também identificam incremento nestas características pessoais pelo processo de Desaprendizagem (vide Quadro 13). São aspectos que merecem atenção.

No entanto, mesmo tendo constatado esta influência do curso na Autoestima e Autoeficácia, não é possível descrever o que gerou a diferença entre os alunos, nem as implicações da mesma na Produção de Conhecimento Especializado. O que se constata é que, a não ser por alguma possível exceção no MBA Beta, o senso de Autoeficácia e a Autoestima dos alunos diminuiu.

Se consideramos as evidências obtidas de modo geral, é possível questionar se a carência de ferramentas formais de *Feedback* nos dois cursos pode ter influenciado no efeito deste sobre Autoestima e Autoeficácia dos alunos. Isto porque o aprendizado por *Feedback* é promovido pelo balanceamento entre a autoimagem do aluno e o modo como os outros o percebem. Mesmo assim, como os dos dois cursos possuem a mesma Propriedade Estrutural neste aspecto (carência de *Feedback* formal), não é possível explicar o que gerou essa diferenciação de modo específico. A Figura 9 sumariza os resultados desta seção.

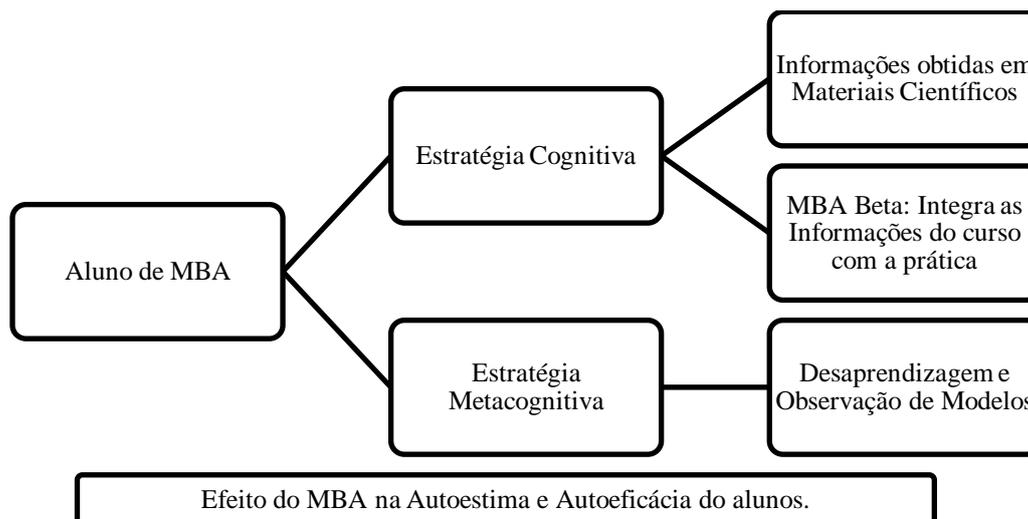


Figura 9: Produção de Conhecimento Especializado no processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA.

Fonte: Elaborada pela autora.

6.3. ASSOCIAÇÕES SIGNIFICATIVAS ENTRE COGNOSCITIVIDADE DO ALUNO-AGENTE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO NO MBA.

Até este ponto da análise os resultados sobre a Cognoscitividade do Aluno-Agente e Produção de Conhecimento Especializado foi realizada separadamente. E padrões de conectividade foram descritos ao longo deste capítulo. Esta seção tem o objetivo de descrever as associações significativas testadas entre propriedades e dimensões destas duas variáveis no processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA.

Há diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso mais relevante e das Informações obtidas no Curso ($\chi^2=8,0$, $GL=3$, $p<0,05$). Imagem (37,5%) e Qualidade do curso (33,3%) se associaram com a leitura de Materiais Científicos (77,1%) durante o MBA. O que revela que os alunos vinculam seu engajamento ao contato com conteúdos de natureza científica para produção de conhecimento especializado. E demonstra também a valorização da Imagem e Qualidade enquanto atributos específicos da Propriedade Estrutural do curso de MBA escolhido. A Tabela 39 apresenta os resultados.

Tabela 39. Relação entre o Motivo de Ingresso mais relevante e as Informações obtidas no Curso.

Curso	Motivo de Ingresso	Informações obtidas no curso		Total
		Materiais Científicos	Troca com experts	
MBA Alfa	Relacionamento	2	2	4
	Imagem do curso	7	1	8
	Qualidade do curso	7	1	8
	Carreira	4	1	5
	Total	20	5	25
MBA Beta	Relacionamento	0	2	2
	Imagem do curso	7	3	10
	Qualidade do curso	7	1	8
	Carreira	3	0	3
	Total	17	6	23
Total	Relacionamento	2	4	6
	Imagem do curso	14	4	18
	Qualidade do curso	14	2	16
	Carreira	7	1	8
	Total	37	11	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso mais bem Atendido e das Informações obtidas no curso de MBA ($\chi^2=9,1$, GL=4, $p<0,05$). Qualidade do curso (31,1%) e Relacionamento (28,9%) se associaram com a leitura de Materiais Científicos durante o MBA (77,7%). O demonstra que a Produção de Conhecimento Especializado se associa com o acesso às informações científicas que se diferenciam daquelas que os alunos podem obter por outros meios. Porém traz questões sobre a associação entre Relacionamento e Materiais Científicos, tendo em vista sua maior proximidade com a categoria ‘Troca com *experts*’, também analisada. Este aspecto será discutido a seguir. A Tabela 40 sumariza estes resultados.

Tabela 40. Relação entre o Motivo de Ingresso mais bem Atendido e Informações obtidas no curso.

Curso	Motivo de Ingresso mais bem Atendido	Informações obtidas no curso		Total
		Materiais Científicos	Troca com <i>experts</i>	
MBA Alfa	Relacionamento	4	1	5
	Imagem	3	2	5
	Qualidade	8	0	8
	Carreira	3	2	5
	Total	19	5	23
MBA Beta	Relacionamento	6	2	8
	Imagem	3	2	5
	Qualidade	6	0	6
	Carreira	1	2	3
	Total	16	6	22
Total	Relacionamento	10	3	13
	Imagem	6	4	10
	Qualidade	14	0	14
	Carreira	4	4	8
	Total	35	11	45

Fonte: Dados da pesquisa.

Há diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso mais bem atendido no curso e das Situações de Aprendizagem ($\chi^2=11,1$, GL=4, $p<0,05$). Qualidade do curso (30,4%) e Relacionamento (28,3%) foram associados à situação de Aprendizagem Formal (58,7%). O que demonstra que os alunos relacionam seu engajamento bem sucedido no curso com a participação em atividades pedagógicas que visam sistematizar informações para Produção de Conhecimento Especializado. Este achado pode elucidar o papel do Relacionamento como um dos Motivos de Ingressos mais bem atendidos no curso.

Se considerarmos os achados sobre a Consciência Discursiva, as trocas com *experts* no MBA identificadas pelos alunos foram descritas enquanto aspectos relevantes dentro das atividades pedagógicas formais do curso (vide Quadro 22). As evidências revelam que as informações obtidas por Relacionamento no curso são consideradas significativas para a Produção de Conhecimento Especializado quando são sistematizadas pela Aprendizagem Formal. O mesmo pode ser observado quanto à leitura de Materiais Científicos durante o curso. A Tabela 41 apresenta os resultados.

Tabela 41. Relação entre o Motivo de Ingresso mais bem Atendido e a Situação de Aprendizagem.

Curso	Motivo de Ingresso mais bem Atendido	Situação de Aprendizagem		Total
		Aprendizagem Formal	Aprendizagem Informal	
MBA Alfa	Relacionamento	3	2	5
	Imagem	4	1	5
	Qualidade	8	0	8
	Carreira	3	2	5
	Total	19	5	24
MBA Beta	Relacionamento	1	7	8
	Imagem	3	2	5
	Qualidade	4	2	6
	Carreira	0	3	3
	Total	8	14	22
Total	Relacionamento	4	9	13
	Imagem	7	3	10
	Qualidade	12	2	14
	Carreira	3	5	8
	Total	27	19	46

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, há diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e das Informações obtidas no Curso ($\chi^2=15,0$, GL=5, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral (31,9%) foi associada à leitura de Materiais Científicos durante o MBA (78,7%). Este achado corrobora ainda mais o papel das informações científicas para a Produção de conhecimento Especializado nos alunos. A Tabela 42 apresenta os resultados.

Tabela 42. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem Atendido e as Informações obtidas no curso.

Curso	Propósito de Aprendizagem mais bem Atendido	Informações obtidas no curso		Total
		Materiais Científicos	Troca com <i>Experts</i>	
MBA Alfa	Conhecimento Geral	12	1	13
	Conhecimentos Específicos	1	0	1
	Capacidades Específicas	2	0	2
	Novas Experiências	4	0	4
	<i>Networking</i>	1	3	4
	Total	20	4	24
MBA Beta	Conhecimento Geral	3	1	4
	Conhecimentos Específicos	5	0	5
	Capacidades Específicas	1	0	1
	Carreira	3	2	5
	Novas Experiências	2	0	2
	<i>Networking</i>	3	3	6
Total	17	6	23	
Total	Conhecimento Geral	15	2	17
	Conhecimentos Específicos	6	0	6
	Capacidades Específicas	3	0	3
	Carreira	3	2	5
	Novas Experiências	6	0	6
	<i>Networking</i>	4	6	10
Total	37	10	47	

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Resultado de Aprendizagem mais relevante e das Informações obtidas no Curso ($\chi^2=12,0$, GL=4, $p<0,05$). A Produção de Conhecimento Especializado pelo engajamento do aluno na obtenção de Conhecimento Acionável (33,3%) e Conhecimento Acionado (27,1%) foi associada à leitura de Materiais Científicos durante ao MBA (77,1%). Aliado aos achados já evidenciados, os dados evidenciam que este tipo de material se destaca no processo de aprendizagem dos alunos de MBA. A Tabela 43 apresenta os resultados.

Tabela 43. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante e as Informações obtidas no curso.

Curso	Resultado de Aprendizagem mais relevante	Informações obtidas no curso		Total
		Materiais Científicos	Trocas com <i>Experts</i>	
MBA Alfa	Carreira	3	0	3
	Empregabilidade	3	0	3
	Conhecimento Acionável	10	2	12
	Conhecimento Acionado	3	1	4
	<i>Networking</i>	1	2	3
	Total	20	5	25
MBA Beta	Carreira	1	0	1
	Empregabilidade	4	1	5
	Conhecimento Acionável	4	0	4
	Conhecimento Acionado	7	2	9
	<i>Networking</i>	1	3	4
	Total	17	6	23
Total	Carreira	4	0	4
	Empregabilidade	7	1	8
	Conhecimento Acionável	14	2	16
	Conhecimento Acionado	10	3	13
	<i>Networking</i>	2	5	7
	Total	37	11	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e as Informações do curso usadas pelos alunos na Prática ($\chi^2=20,2$, GL=10, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral (36,2%) e de aprendizado por *Networking* (21,3%), propósitos atendidos no curso, se associaram com a consulta a Materiais Científicos (66%) para a Produção de Conhecimento Especializado relevante para a prática. Mais uma vez, o acesso, a leitura e o aprendizado de conteúdos científicos são constatados como significativos para o processo de aprendizagem individual dos alunos de MBA. E também se ressalta novamente a formação de redes de relacionamentos para sistematização e aprendizagem de conceitos tratados nos materiais disponibilizados. A Tabela 44 apresenta os resultados.

Tabela 44. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e as Informações usadas na Prática.

Curso	Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Informações usadas na Prática			Total
		Materiais Científicos	Troca com Experts	Anotações em aula	
MBA Alfa	Conhecimento Geral	9	2	2	13
	Conhecimentos Específicos	1	0	0	1
	Capacidades Específicas	1	0	1	2
	Novas Experiências	2	0	2	4
	<i>Networking</i>	3	0	1	4
	Total	16	2	6	24
MBA Beta	Conhecimento Geral	4	0	0	4
	Conhecimentos Específicos	3	0	2	5
	Capacidades Específicas	1	0	0	1
	Carreira	1	4	0	5
	Novas Experiências	2	0	0	2
	<i>Networking</i>	4	2	0	6
	Total	15	6	2	23
Total	Conhecimento Geral	13	2	2	17
	Conhecimentos Específicos	4	0	2	6
	Capacidades Específicas	2	0	1	3
	Carreira	1	4	0	5
	Novas Experiências	4	0	2	6
	<i>Networking</i>	7	2	1	10
	Total	31	8	8	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Não bastassem as evidências já demonstradas, ainda foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Resultado de Aprendizagem mais bem atendido e das Informações usadas na Prática ($\chi^2=28,1$, GL=8, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Acionável (36,2%) e de Conhecimento Acionado (21,3%), resultados obtidos no curso, se associaram com a consulta a Materiais Científicos (66%) para a Produção de Conhecimento Especializado relevante para prática cotidiana. A Tabela 45 apresenta os resultados.

Tabela 45. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais bem atendido e as Informações usadas na Prática.

Curso	Resultado de Aprendizagem mais bem atendido	Informações usadas na Prática			Total
		Materiais Científicos	Troca com Experts	Anotações em aula	
MBA Alfa	Carreira	2	2	0	4
	Empregabilidade	1	0	0	1
	Conhecimento Acionável	7	0	1	8
	Conhecimento Acionado	6	0	0	6
	<i>Networking</i>	1	0	5	6
	Total	17	2	6	25
MBA Beta	Carreira	0	2	0	2
	Empregabilidade	6	0	0	6
	Conhecimento Acionável	4	1	1	6
	Conhecimento Acionado	4	1	1	6
	<i>Networking</i>	1	2	0	3
	Total	15	6	2	23
Total	Carreira	2	4	0	6
	Empregabilidade	7	0	0	7
	Conhecimento Acionável	11	1	2	14
	Conhecimento Acionado	10	1	1	12
	<i>Networking</i>	2	2	5	9
	Total	32	8	8	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Além destes aspectos, há diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e da Situação de Aprendizagem ($\chi^2=20,7$, GL=5, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral (36,2%) e o aprendizado por *Networking* (21,3%), propósitos de engajamento atendidos no curso, se associaram com a Aprendizagem Formal (59,6%). O que demonstra mais uma vez a importância atribuída à sistematização e estruturação do conhecimento para que os alunos o reconheçam como Conhecimento Especializado produzido durante o MBA. A Tabela 46 apresenta os resultados.

Tabela 46. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e a Situação de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Situação de Aprendizagem		Total
		Aprendizagem Formal	Aprendizagem Informal	
MBA Alfa	Conhecimento Geral	12	1	13
	Conhecimentos Específicos	1	0	1
	Capacidades Específicas	2	0	2
	Novas Experiências	4	0	4
	<i>Networking</i>	0	4	4
	Total	19	5	24
MBA Beta	Conhecimento Geral	2	2	4
	Conhecimentos Específicos	3	2	5
	Capacidades Específicas	1	0	1
	Carreira	1	4	5
	Novas Experiências	1	1	2
	<i>Networking</i>	1	5	6
Total	9	14	23	
Total	Conhecimento Geral	14	3	17
	Conhecimentos Específicos	4	2	6
	Capacidades Específicas	3	0	3
	Carreira	1	4	5
	Novas Experiências	5	1	6
	<i>Networking</i>	1	9	10
Total	28	19	47	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na mesma linha da evidências, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Resultado de Aprendizagem mais relevante e da Situação de Aprendizagem ($\chi^2=11,7$, GL=4, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Acionável (33,3%) e de Conhecimento Acionado (27,1%), resultados considerados relevantes pelos alunos para seu engajamento no curso, se associaram com a Aprendizagem Formal (58,3%). O que vai ao encontro dos achados já destacados quanto à Produção de Conhecimento Especializado pela sistematização formal de informações, conteúdos e experiências do aluno no MBA. A Tabela 47 apresenta os resultados.

Tabela 47. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante a Situação de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Resultado de Aprendizagem mais relevante	Situação de Aprendizagem		Total
		Aprendizagem Formal	Aprendizagem Informal	
MBA Alfa	Carreira	3	0	3
	Empregabilidade	2	1	3
	Conhecimento Acionável	9	3	12
	Conhecimento Acionado	4	0	4
	<i>Networking</i>	1	2	3
	Total	19	6	25
MBA Beta	Carreira	1	0	1
	Empregabilidade	1	4	5
	Conhecimento Acionável	3	1	4
	Conhecimento Acionado	4	5	9
	<i>Networking</i>	0	4	4
	Total	9	14	23
Total	Carreira	4	0	4
	Empregabilidade	3	5	8
	Conhecimento Acionável	12	4	16
	Conhecimento Acionado	8	5	13
	<i>Networking</i>	1	6	7
	Total	28	20	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Vale destacar que foram encontradas diferenças significativas no MBA Beta entre as frequências do Resultado de Aprendizagem mais relevante e do segundo Modo de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=35,3$, GL=16, $p<0,05$). Enquanto resultado relevante para o engajamento inicial do aluno no curso, a obtenção de Conhecimento Acionado (39,1%), se associou com Reflexividade (34,8%) e Aprendizagem por Observação de Modelos (30,4%) para a Produção de Conhecimento Especializado. O que demonstra que os alunos questionaram sua atuação e procuraram Modelos para transformar sua prática de modo a torná-la mais eficiente pelo uso do conhecimento obtido no curso. Vale acrescentar que este achado foi corroborado nas evidências acerca da Consciência Discursiva (vide Quadro 23). A Tabela 48 apresenta os resultados.

Tabela 48. Relação entre o Resultado de Aprendizagem mais relevante e o segundo Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Beta.

Resultado de Aprendizagem mais relevante	Segundo Modo de Aprendizagem						Total
	Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por <i>Feedback</i>	Por Cooperação	Por Observação	
Carreira	0	0	1	0	0	0	1
Empregabilidade	0	2	0	0	2	1	5
Conhec. Acionável	0	1	0	0	0	3	4
Conhec. Acionado	3	3	0	0	2	1	9
<i>Networking</i>	0	2	0	0	0	2	4
Total	3	8	1	0	4	7	23

Fonte: Dados da pesquisa.

De volta ao papel do Motivo de Ingresso em relação ao Engajamento do Aluno-Agente no processo de Produção de Conhecimento Especializado, também foram encontradas diferenças significativas entre as frequências do Motivo de Ingresso mais relevante e do Modo de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=30,7$, GL=15, $p<0,05$). Imagem institucional (37,5%) e Qualidade do curso (33,3%) se associaram à Desaprendizagem (25%), Prática Reflexiva (20,8%) e Aprendizagem por Cooperação (20,8%). Este achado demonstra que os alunos atribuem a estas Propriedades Estruturais do curso a possibilidade de combinar modos de aprendizagem distintos e significativos na Produção de Conhecimento Especializado. O que vai ao encontro das evidências sobre Consciência Discursiva sobre as Propriedades Estruturais do Curso e sobre o inquérito reflexivo identificado pelos alunos em seu processo de aprendizagem individual (vide Quadros 21 e 23). A Tabela 49 apresenta os resultados.

Tabela 49. Relação entre o Motivo de Ingresso mais relevante e Modo de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Motivo de Ingresso	Modo de Aprendizagem mais Relevante						Total
		Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por <i>Feedback</i>	Por cooperação	Por observação	
MBA Alfa	Relacionamento	0	0	1	0	3	0	4
	Imagem	0	0	4	2	1	1	8
	Qualidade	2	1	2	0	2	1	8
	Carreira	3	1	0	0	0	1	5
	Total	5	2	7	2	6	3	25
MBA Beta	Relacionamento	0	0	0	0	2	0	2
	Imagem	2	2	3	0	1	2	10
	Qualidade	3	0	2	0	0	3	8
	Carreira	0	2	0	0	1	0	3
	Total	5	4	5	0	4	5	23
Total	Relacionamento	0	0	1	0	5	0	6
	Imagem	2	2	7	2	2	3	18
	Qualidade	5	1	4	0	2	4	16
	Carreira	3	3	0	0	1	1	8
	Total	10	6	12	2	10	8	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Por outro lado, há diferenças significativas entre as frequências do terceiro Propósito de Aprendizagem mais relevante e do terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=38,6$, GL=25, $p<0,05$). A obtenção de aprendizado por *Networking* (25,5%) e o incremento da Carreira profissional (21,3%), propósitos relevantes de engajamento inicial para os alunos, se associaram com Reflexividade (21,3%), Prática Reflexiva (19,1%) e Aprendizagem por Cooperação (17%) na Produção de Conhecimento Especializado. Este achado ressalta a relevância do autoquestionamento, do inquérito reflexivo e do aprendizado por meio de ações coletivas para desenvolvimento da carreira e potencialização de redes de relacionamento profissionais no curso.

Novamente os resultados apontam para a combinação de diferentes Modos de Aprendizagem na Produção de Conhecimento Especializado como aspecto significativo do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA. O que é corroborado pelas evidências obtidas sobre Consciência Discursiva (vide Quadro 23) e Consciência Prática (Vide Tabelas 32 e 33). E também se observa nos resultados preliminares do Estudo Piloto 2 (vide Quadro 20). A Tabela 50 apresenta os resultados.

Tabela 50. Relação entre o terceiro Propósito de Aprendizagem mais relevante e o terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Terceiro Propósito de Aprendizagem	Terceiro Modo de Aprendizagem					Total	
		Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por Feedback	Por Cooperação		Por Observação
MBA Alfa	Conhec. Geral	0	0	1	0	1	1	3
	Conhec. Espec.	0	4	0	0	0	1	5
	Capac. Espec.	0	0	0	0	0	4	4
	Carreira	0	1	0	1	2	1	5
	Novas Exper.	1	1	0	0	1	0	3
	<i>Networking</i>	1	1	0	0	1	1	4
	Total	2	7	1	1	5	8	24
MBA Beta	Conhec. Geral	1	0	0	0	1	2	4
	Conhec. Espec.	1	1	0	0	0	0	2
	Capac. Espec.	0	0	0	0	0	1	1
	Carreira	1	0	2	0	0	2	5
	Novas Exper.	2	0	0	0	1	0	3
	<i>Networking</i>	2	2	2	0	1	1	8
	Total	7	3	4	0	3	6	23
Total	Conhec. Geral	1	0	1	0	2	3	7
	Conhec. Espec.	1	5	0	0	0	1	7
	Capac. Espec.	0	0	0	0	0	5	5
	Carreira	1	1	2	1	2	3	10
	Novas Exper.	3	1	0	0	2	0	6
	<i>Networking</i>	3	3	2	0	2	2	12
	Total	9	10	5	1	8	14	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao investigar a relação entre o Valor atribuído pelo Aluno-Agente ao processo cognoscitivo e a Produção de Conhecimento Especializado, foram encontradas diferenças significativas entre as frequências da percepção sobre a contribuição do MBA para sua trajetória de carreira e do Modo de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=10,9$, GL=5, $p<0,05$). Mesmo que não tenham mudado de posição na empresa, os alunos consideram efetiva a contribuição do MBA para sua trajetória de carreira (77,1%) quando o curso se caracteriza como oportunidade de combinação de Desaprendizagem (25%), Prática Reflexiva (20,8%) e Aprendizagem por Cooperação (20,8%). Mais uma vez, estes achados são corroborados nas evidências sobre Consciência Discursiva (vide Quadro 23) e Consciência Prática (Tabela 31) discutidos nesta tese. A Tabela 51 apresenta os resultados.

Tabela 51. Relação entre contribuição do MBA para a carreira e o Modo de Aprendizagem mais relevante.

Curso Contribuição MBA	Modo de Aprendizagem mais relevante						Total	
	Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por <i>Feedback</i>	Por Cooperação	Por Observação		
MBA Alfa	Não	2	0	2	2	0	0	6
	Sim	3	2	5	0	6	3	19
	Total	5	2	7	2	6	3	25
MBA Beta	Não	2	0	0	0	2	1	5
	Sim	3	4	5	0	2	4	18
	Total	5	4	5	0	4	5	23
Total	Não	4	0	2	2	2	1	11
	Sim	6	6	10	0	8	7	37
	Total	10	6	12	2	10	8	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas no MBA Alfa foram encontradas diferenças significativas entre as frequências da contribuição do MBA para a prática profissional e do segundo Modo de Aprendizagem mais relevante e ($\chi^2=35,6$, GL=20, $p<0,05$). A combinação de conceitos, técnicas, ferramentas e reflexão sobre as ações e suas consequências profissionais (47,8%), enquanto Contribuição relevante do MBA Alfa para a atuação prática dos alunos, foi associada às Aprendizagens por Cooperação (30,4%) e por Observação de Modelos (26,1%). O papel dos professores como Modelo é novamente constatado. A Tabela 52 apresenta os resultados.

Tabela 52. Relação entre a contribuição do curso para a prática profissional e o segundo Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Contribuição para Prática	Segundo Modo de Aprendizagem						Total
	Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por <i>Feedback</i>	Por Cooperação	Por Observação	
Conceitual	0	0	0	0	1	1	2
Instrumental	0	0	0	1	0	0	1
Reflexiva	1	0	0	0	1	1	3
Instrumental-Reflexiva	1	2	2	0	0	1	6
Combinação todas	2	1	0	0	5	3	11
Total	4	3	2	1	7	6	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Também apenas no MBA Alfa há diferenças significativas entre as frequências da contribuição do curso para a prática profissional e do terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=37,7$, GL=20, $p<0,05$). Este achado corrobora mais uma vez a Aprendizagem por Observação de Modelos (31,8%) como significativa para os alunos deste curso, destacando o papel chave dos professores no processo de Produção de Conhecimento Especializado para alunos de MBA. A Tabela 53 apresenta os resultados.

Tabela 53. Relação entre a contribuição do curso para a prática profissional e o terceiro Modo de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Contribuição para Prática	Terceiro Modo de Aprendizagem						Total
	Prática Reflexiva	Reflexividade	Desaprendizagem	Por <i>Feedback</i>	Por Cooperação	Por Observação	
Conceitual	0	2	0	0	0	0	2
Instrumental	0	0	0	1	0	0	1
Reflexiva	0	0	1	0	1	1	3
Instrumental-Reflexiva	0	2	0	0	1	3	6
Combinação todas	2	2	0	0	3	3	10
Total	2	6	1	1	5	7	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda quanto a o valor atribuído pelos alunos à experiência de aprendizagem no curso de MBA, há diferenças significativas entre as frequências do Papel do TCC e da terceira Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=21,7$, GL=12, $p<0,05$). O papel Reflexivo do TCC (36,2%) se associou à Gestão do Esforço (36,2%) na Produção de Conhecimento Especializado. O que significa que os alunos identificam a necessidade de modular seu esforço no sentido de buscar a articulação de informações, experiências e conteúdos do curso em conhecimentos específicos e relevantes para sua prática profissional por meio do trabalho final do curso.

Este aspecto é importante por se caracterizar como a primeira associação significativa do processo de aprendizagem individual com uma Estratégia autodirigida de Aprendizagem

voltada para a gestão de seus recursos pessoais. Até este ponto da investigação, apenas as Estratégias Cognitivas e Metacognitivas haviam se destacado na Produção de Conhecimento Especializado. Porém se ressalta também a ausência de identificação da Gestão do Tempo como uma Estratégia relevante para os alunos de MBA. A Tabela 54 apresenta os resultados.

Tabela 54. Relação entre o Papel do TCC e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante.

Curso	Papel do TCC	Terceira Estratégia de Aprendizagem					Total	
		Cognitiva	Metacognitiva	Gestão do Ambiente Físico	Gestão do Tempo	Gestão do Esforço		Gestão do Ambiente Social
MBA Alfa	Reflexivo	0	0	0	0	3	1	5
	Instrumental	0	1	0	0	1	0	2
	Conceitual	1	1	0	0	0	2	4
	Não fez	2	0	0	0	8	3	13
Total		4	2	0	0	12	6	24
MBA Beta	Reflexivo	2	2	4	0	3	1	12
	Instrumental	1	0	0	0	2	2	5
	Conceitual	1	3	0	0	0	2	6
Total		4	5	4	0	5	5	23
Total	Reflexivo	3	2	4	0	6	2	17
	Instrumental	1	1	0	0	3	2	7
	Conceitual	2	4	0	0	0	4	10
	Não fez	2	0	0	0	8	3	13
	Total		8	7	4	0	17	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas no MBA Alfa há diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais relevante e da segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante e ($\chi^2=35,4$, GL=20, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral (48%), propósito inicial relevante para o engajamento dos alunos do curso, se associou com a Estratégia Cognitiva (36%) e a Gestão do Esforço (28%) para Produção de Conhecimento Especializado. O que significa que os alunos do MBA Alfa usam o raciocínio analítico e a modulação do esforço para obter conhecimentos mais abrangentes em seu processo cognoscitivo. A Tabela 55 apresenta os resultados.

Tabela 55. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais relevante e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Propósito de Aprendizagem mais relevante	Segunda Estratégia de Aprendizagem						Total
	Cognitiva	Metacognitiva	Gestão Ambiente Físico	Gestão Tempo	Gestão Esforço	Gestão Ambiente Social	
Conhecimento Geral	4	2	0	0	5	1	12
Conhecimentos Específicos	0	0	1	0	0	0	1
Capacidades Específicas	0	1	0	0	1	0	2
Carreira	3	1	0	0	0	2	6
Novas Experiências	1	1	0	0	0	0	2
<i>Networking</i>	1	0	0	0	1	0	2
Total	9	5	1	0	7	3	25

Fonte: Dados da pesquisa.

Também foram encontradas há diferenças significativas entre as frequências do Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e da terceira Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=32,3$, GL=12, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Geral (52,2%), propósito inicial e o mais bem atendido para os alunos do MBA Alfa, se associou com a Gestão do Esforço (52, 2%). Novamente a Gestão do Esforço é evidenciada nos achados do MBA Alfa. O que chama a atenção tendo em vista dados da Consciência Discursiva em que os alunos identificam pouca necessidade de usar este tipo de recurso face ao nível de exigência das atividades (vide Quadro 23). A Tabela 56 apresenta os resultados.

Tabela 56. Relação entre o Propósito de Aprendizagem mais bem atendido e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Propósito de Aprendizagem mais bem atendido	Terceira Estratégia de Aprendizagem						Total
	Cognitiva	Metacognitiva	Gestão Ambiente Físico	Gestão Tempo	Gestão Esforço	Gestão Ambiente Social	
Conhecimento Geral	2	0	0	0	7	3	12
Conhecimentos Específicos	0	1	0	0	0	0	1
Capacidades Específicas	0	0	0	0	2	0	2
Novas Experiências	1	0	0	0	3	0	4
<i>Networking</i>	1	0	0	0	0	3	4
Total	4	1	0	0	12	6	23

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos alunos do MBA Alfa há diferenças significativas entre as frequências do segundo Resultado de Aprendizagem mais relevante e da segunda Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante ($\chi^2=36,0$, GL=16, $p<0,05$). A obtenção de Conhecimento Acionado (28%), resultado considerado relevante para o engajamento inicial do aluno, se

associou com a Estratégia Cognitiva (36%) e a Gestão do Esforço (28%). Constatou-se mais uma vez que a combinação do raciocínio analítico com a modulação do esforço foram estratégias significativas para o processo cognoscitivo dos alunos do MBA Alfa e, conseqüentemente, a Produção de Conhecimento Especializado. A Tabela 57 apresenta os resultados.

Tabela 57. Relação entre o segundo Resultado de Aprendizagem mais relevante e a segunda Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Segundo Resultado de Aprendizagem	Segunda Estratégia de Aprendizagem						Total
	Cognitiva	Metacognitiva	Gestão Ambiente Físico	Gestão Tempo	Gestão Esforço	Gestão Ambiente Social	
Carreira	0	0	1	0	0	0	1
Empregabilidade	1	2	0	0	2	1	6
Conhecimento Acionável	4	1	0	0	1	0	6
Conhecimento Acionado	4	1	0	0	2	0	7
Networking	0	1	0	0	2	2	5
Total	9	5	1	0	7	3	25

Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, foram encontradas nos alunos do MBA Alfa diferenças significativas entre as frequências de sua Satisfação Geral com o curso e da terceira Estratégia de Autorregulação de Aprendizagem mais relevante e ($\chi^2=15,0$, GL=6, $p<0,05$). Valorizar o curso como Satisfatório para seus objetivos educacionais (66,7%) se associou à Gestão do Esforço (50%) realizada pelos alunos ao longo do curso. Destaca-se mais uma vez que este aspecto deve ser considerado junto às resposta acerca da Consciência Discursiva em que os alunos do MBA Alfa identificam que poderiam ter se esforçado mais para Produção de Conhecimento Especializado (vide Quadro 23). A Tabela 58 apresenta os resultados.

Tabela 58. Relação entre a Satisfação Geral com o curso e a terceira Estratégia de Aprendizagem mais relevante para os alunos do MBA Alfa.

Satisfação Geral com o Curso	Terceira Estratégia de Aprendizagem						Total
	Cognitiva	Metacognitiva	Gestão Ambiente Físico	Gestão Tempo	Gestão Esforço	Gestão Ambiente Social	
Não foi Satisfatório	2	0	0	0	0	0	2
Satisfatório	0	2	0	0	9	5	16
Superou Expectativas	2	0	0	0	3	1	6
Total	4	2	0	0	12	6	24

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das evidências obtidas acerca das associações que se revelaram significativas entre a Cognoscitividade dos Alunos-Agentes e a Produção de Conhecimento Especializado é

possível traçar alguns padrões de conectividade na aprendizagem individual dos alunos de MBA pesquisados. De modo geral, o engajamento no processo de aprendizagem teve como motivos: Imagem (mais relevante), Qualidade do curso (mais relevante e mais bem atendido) e Relacionamento (mais bem atendido). Estes motivos foram associados de forma significativa à leitura de Materiais Científicos; os quais foram caracterizados como informações significativas obtidas no contexto da Aprendizagem Formal do curso de MBA.

Neste processo, o incremento de Conhecimento Acionável e Acionado como Resultado de Aprendizagem (mais relevantes e mais bem atendido) foi associado aos Materiais Científicos sistematizados na Aprendizagem Formal. O que se constata, portanto, é que a produção de conhecimento especializado se caracteriza como um processo cognoscitivo em que o aluno vincula a experiência de leitura e o acesso a informações de cunho científico à estruturação e formalização de conteúdos significativos (McGuire & Gubbins, 2010; Pavlin, Svetlik & Evetts, 2010).

Quanto ao engajamento para obtenção de propósitos específicos no MBA, os achados demonstram que Conhecimento Geral e aprendido por *Networking*, os mais bem atendidos nos dois cursos, são significativamente obtidos em situações de Aprendizagem Formal. E o aprendido por *Networking* e o incremento da Carreira, propósitos menores em ordem de relevância (terceiros), foram significativamente associados com Reflexividade, Prática Reflexiva e Aprendizagem por Cooperação. O elemento chave é a articulação entre Modos de Aprendizagem – e não sua especialização – para Produção de Conhecimento Especializado.

O que é corroborado pela associação da Imagem institucional e Qualidade do curso com o uso combinado de Desaprendizagem, Prática Reflexiva e Aprendizagem por Cooperação. Tais evidências indicam que o acesso a informações científicas e a sistematização destas em Conhecimento Especializado são mais significativos quando seus conteúdos são conectados a desafios educacionais que enriqueçam o processo de aprendizagem individual dos alunos (Antonello, 2011; Hay & Hodgkinson, 2008; Vazquez et al, 2013, Vazquez & Ruas, 2012). Também observado no que diz respeito à maior valorização atribuída ao curso quando os alunos identificam que Produção de Conhecimento Especializado se deu pela combinação da Desaprendizagem, Prática Reflexiva e Aprendizagem por Cooperação.

Outro resultado significativo foi a associação do papel Reflexivo do TCC com a estratégia de Gestão do Esforço, tendo em vista o desafio que esta atividade pedagógica representa para o aluno em termos de Produção de Conhecimento Especializado (Antonacopoulou, 2009). Neste aspecto, ressaltam-se as evidências acerca da orientação

estratégica diferenciada nas Propriedades Estruturais dos MBAs Alfa e Beta, que confere atributos e níveis de exigência diferenciados ao trabalho solicitado aos alunos (Giddens, 2009). Mesmo assim, há que se considerar que o TCC Reflexivo foi a única categoria significativamente associada ao uso da estratégia de gestão de esforço pelos alunos. Se constata, então, a monitoração reflexiva realizada pelo aluno em seu processo cognoscitivo no MBA.

A partir dos padrões de conectividade constatados nesta pesquisa é possível propor uma matriz interpretativa acerca da aprendizagem individual dos alunos de MBA no que diz respeito à relação entre processo cognoscitivo e produção de conhecimento especializado. A tese que se defende neste ponto, fundamentada nas evidências empíricas demonstradas, é que a monitoração reflexiva do aluno-agente é capaz de gerar associações significativas entre aspectos do engajamento no curso e produção de conhecimento especializado; ao mesmo tempo em que associa esta produção de conhecimento aos aspectos que considera como contribuição efetiva do MBA para seu processo de aprendizagem individual. Deste modo, ao longo do curso o aluno realinha seu engajamento e o valor atribuído ao MBA pela monitoração reflexiva de sua conduta e conforme as relações dialéticas que realiza neste fluxo-contínuo da ação, com especial relevância as oportunidades de combinar múltiplas experiências de aprendizagem. A Figura 10 representa a matriz interpretativa obtida a partir das análises realizadas nesta seção.

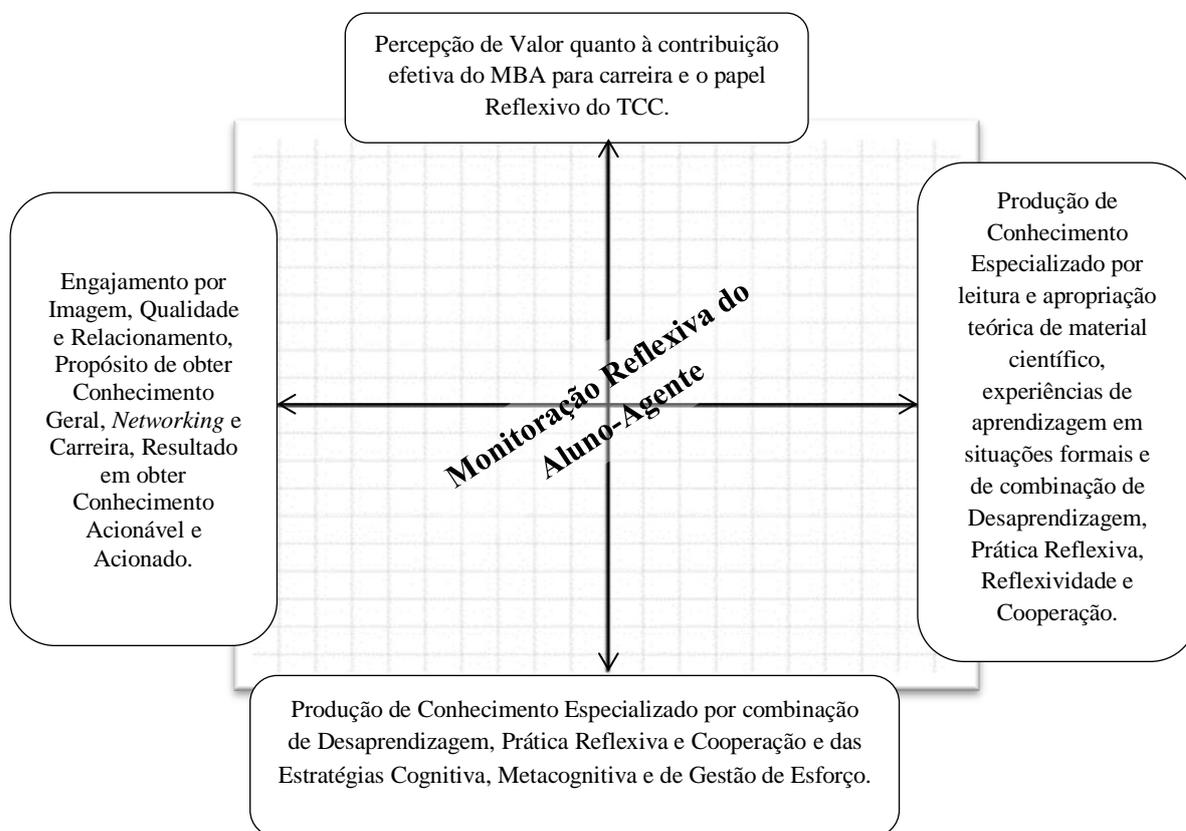


Figura 10. Matriz Interpretativa do processo de aprendizagem individual de alunos de MBA quanto á associação entre Cognoscitividade do Aluno-Agente e a Produção de Conhecimento Especializado.

Fonte: Elaborada pela autora.

É importante destacar as especificidades encontradas em cada curso na associação entre o processo cognoscitivo e o Conhecimento Especializado produzido na experiência de aprendizagem individual dos alunos. Em relação aos alunos do MBA Beta, se constata que a Reflexividade influenciou o engajamento destes na obtenção de conhecimento acionado na prática. O incremento da *expertise* pelos conhecimentos obtidos foi obtido pela questionamento crítico de sua prática e pela observação vicária.

Quanto aos alunos do MBA Alfa, os aspectos identificados demonstram a modulação de esforço no sentido de transformar os conhecimentos obtidos em um esquema interpretativo pessoal significativo para sua prática profissional (Metacognitiva e Gestão do Esforço). E esta experiência de modular o esforço influenciou a Satisfação Geral com o curso de modo positivo. Os dados em Consciência Discursiva destes alunos identificaram que estes poderiam

ter se dedicado mais, tendo em vista seus relatos de baixa exigência dos trabalhos solicitados nas disciplinas. Porém, se evidencia que o Módulo Internacional e a inserção no Mestrado Profissional são descritos como a oportunidade de aprendizagem que exigiram dedicação diferenciada (vide Quadros 23 e 24). O que constata a monitoração reflexiva dos alunos do MBA Alfa em relação aos modos de estruturação do curso em sua orientação estratégica, evidenciando a influência da Propriedade Estrutural do curso no engajamento destes alunos (Giddens, 2009).

Ademais os alunos do MBA Alfa valorizaram a articulação de conceitos, técnicas, ferramentas e reflexões como contribuição efetiva do curso que lhes desafiou a combinar as Aprendizagens por Cooperação e por Observação de Modelos. Este aspecto descreve os achados quanto aos aspectos coletivos da aprendizagem individual (Handley et al, 2006) e a construção da identidade profissional pela influência vicária, especialmente dos professores, como significativos (Hoover, Giambatista & Belkin, 2012; Warhurst, 2011).

CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Em primeiro lugar, os achados obtidos nesta pesquisa demonstram a monitoração reflexiva do Aluno-Agente no processo cognoscitivo em relação aos aspectos disposicionais de engajamento no curso e à atribuição de valor à experiência de aprendizagem no MBA (Giddens, 2009, Hay & Hodgkinson, 2008; Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2011). Foi evidenciada a adesão dos alunos ao princípio de que a conexão entre teoria e prática é desejável. A aplicabilidade mais imediatista do conhecimento é um aspecto relevante para a escolha que o aluno faz do curso de MBA especificamente, assim como caracteriza suas metas de aprendizagem quanto à propósitos, resultados e a imagem que tem acerca da expectativa da empresa. No entanto o conhecimento especializado produzido no curso não se limita à conexão equivalente entre teoria e prática, como será discutido nesta seção.

Segundo as evidências obtidas, o curso é escolhido pelos alunos devido à Imagem e Qualidade que são identificadas em suas Propriedades Estruturais. As metas de aprendizagem dos alunos e as orientações estratégicas dos cursos pesquisados se mostraram convergentes em relação à relevância atribuída à aplicabilidade prática do conhecimento especializado (Antonacopoulou, 2010, 2009, 2008a; Rubin & Dierdoff, 2009). Neste contexto, a valorização do enfoque curricular do curso é mobilizada pela possibilidade de sistematização de conteúdos teóricos nas situações formais que dão acesso a informações científicas. Estes conteúdos são transformados em conhecimento especializado por meio de Estratégias Cognitivas e Metacognitivas de aprendizagem. E a quantidade de esforço que o aluno precisa modular neste processo cognoscitivo influencia sua percepção de valor quanto à relevância do curso para sua legitimação profissional e, conseqüentemente, sua Satisfação Geral com o processo de aprendizagem no MBA (McGuire & Gubbins, 2010; Pavlin, Svetlik & Evetts, 2010; Warhurst, 2011).

Por outro lado, a dialética nas transações do Aluno-Agente realizadas durante o curso de MBA também se evidenciou nos aspectos disposicionais de engajamento e na atribuição de valor ao curso (Giddens, 2009). Dados acerca do responsável pelo pagamento e sobre as diferentes combinações de motivos, propósitos, resultados, e da contribuição efetiva do curso para a prática e para a carreira, demonstram a complexidade do fenômeno investigado. Neste sentido, os achados acerca da influência da expectativa da empresa em relação ao curso de MBA dos aluno se mostraram parcialmente incongruentes com os achados de

Antonacopoulou (2006b). O que também ocorreu nos achados preliminares do Estudo Piloto 3, em que se tratava de um MBA *in Company*, subsidiado financeiramente pela empresa.

Deste modo, defendo a tese de que a natureza política do processo de aprendizagem proposta por Antonacopoulou (2006) deve ser analisada frente às relações de poder em que o aluno-agente mantém sua capacidade genérica de influenciar os modos de estruturação em que está institucional, organizacional e coercitivamente inserido. Em se fazendo este tipo de análise, é possível observar a relação dialética de controle e a ação com que o aluno-agente assume para si a responsabilidade de definir as rotas de aprendizagem que farão sentido para sua trajetória profissional. Mesmo que estas não se concretizem na empresa em que está inserido no momento do curso.

Especialmente o papel desempenhado pelo Relacionamento e pela Aprendizagem por *Networking* elucidam um significado compartilhado pelos alunos de que as informações científicas são as mais relevantes, porém não são suficientes para dar conta dos desafios práticos do ‘mundo real’. As evidências demonstram que os agentes cognoscitivos buscam estabelecer relações de co-presença no MBA em que as trocas informais e as experiências dos colegas de turma os ajudem a fazer o balanceamento das informações obtidas com *expertises* importantes para sua prática cotidiana. Ressalta-se que a valorização de conteúdos e teorias que não são aplicáveis na ação profissional imediata dos alunos foi evidenciada como contribuição efetiva do MBA para a prática. Este achado abre caminho para questionamento da premissa subjacente de que a conexão entre teoria e prática desejável é aquela proposta por Antonacopoulou (2009) com base na perspectiva de Argyris (2004).

Se colocarmos a lente da análise nesta relação dialética dos alunos evidenciada nesta pesquisa, considero que a proposição de Weick (2004) acerca da produção de conhecimento ‘no mundo real’ elucida aspectos importantes da experiência de aprendizagem. Nesta perspectiva, proponho que o engajamento dos alunos no processo cognoscitivo pode ser entendido quanto às experiências: (1) *ready-to-hand*, quando há manutenção do *sensemaking* e reforço de sua identidade profissional pela produção de conhecimento especializado que os potencializa a ser mais eficiente em sua atuação; (2) *present-at-hand*, quando o aluno sofre interrupções no sentido que ele atribuía às suas ações e decisões até aquele momento por meio da Desaprendizagem, Reflexividade e desenvolvimento do pensamento Crítico; (3) *unready-to-hand*, quando o aluno é impelido à realizar interrupções no sentido atribuído por situações ou eventos disruptivos, que o conduzem a combinar modos de aprendizagem e conteúdos de forma inédita. O Quadro 25 apresenta um resumo dos principais achados da pesquisa, que serão discutidos nesta seção.

Quadro 23: Achados Empíricos da pesquisa nos MBA Alfa e MBA Beta.

Princípio norteador da experiência de aprendizagem individual no MBA: conexão teoria e prática (Argyris, 2004).

Cognoscitividade do Aluno-Agente	Engajamento no processo de aprendizagem individual	Valor Percebido pelo Aluno-Agente
	<ul style="list-style-type: none"> - Influência das Propriedades Estruturais na Imagem Institucional e Qualidade atribuída ao curso. - Valorização do enfoque generalista e da sistematização dos conteúdos em situações de Aprendizagem Formal. - O responsável pelo pagamento é significativo para os propósitos de aprendizagem do aluno. - Relacionamento, <i>Networking</i> e trocas informais associadas ao resultado específico de incremento de Conhecimentos Geral, Acionado e Acionável. - Ausência de Reflexão crítica e Reflexividade Crítica. Carência do uso de ferramentas de <i>Feedback</i> no MBA. Expectativa da Empresa não se associou significativamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem por Cooperação e por Observação de Modelos associadas à legitimação da identidade gerencial. - Satisfação com o curso associada à obtenção de Conhecimentos Acionável e Acionado. - Papel Reflexivo do TCC associado à contribuição efetiva na carreira, obtenção de Conhecimento Acionado e Empregabilidade. - Contribuição do MBA para prática vinculada com possibilidade de articular conceitos, técnicas e reflexões para aplicar Conhecimento Geral (MBA Alfa), ampliar <i>Networking</i> (MBA Beta) e alavancar carreira (ambos).
Produção de Conhecimento Especializado	<p>Combinação de conteúdos e experiências no MBA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de Materiais científicos associados à sua sistematização em situações formais e à Estratégia Cognitiva para apropriação e articulação dos conteúdos com a prática. - Estratégia Metacognitiva associada à Desaprendizagem e Aprendizagem por Observação de Modelos (ênfase na observação vicária de professores) 	<p>Características pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otimismo, Esperança, Auto estima e Autoeficácia com variações em torno da média. - Menor Autoeficácia para ambos, menor Autoestima para alunos do MBA Alfa e maior Autoestima nos do MBA Beta. Efeito parêlho nos alunos do MBA Alfa. Efeito desigual nos do MBA Beta.
Associação entre ambas	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das informações científicas, conteúdos e experiências. - Articulação de conteúdos e experiências para atender a metas de aprendizagem presentes no engajamento dos alunos com o curso. - Desaprendizagem associada à Imagem e Qualidade do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel reflexivo do TCC e contribuição do MBA para carreira pelo uso de múltiplos Modos de Aprendizagem e de Estratégias Cognitivas, Metacognitivas e Gestão de Esforço. - Desaprendizagem associada à percepção de contribuição do MBA para a carreira. - Nível de exigência para realização dos trabalhos produz maior valorização do conhecimento produzido pelo aluno. - Papel do professor como Modelo.

Os dados evidenciados nesta pesquisa fundamentam a tese de que o processo de aprendizagem individual em alunos de MBA produz conhecimentos que ultrapassam a conexão direta entre teoria e prática, presente no conceito de conhecimento acionável (Argyris, 2004). O que se observa é que a obtenção de conhecimento acionável é um dos elementos no processo cognoscitivo dos alunos, que também pode ser identificado no processo que Weick (2004) denomina *ready-to-hand*. Embora obter conhecimento acionável seja significativo para os alunos do MBA, outras formas de conexão da teoria e prática no ‘mundo real’ são realizadas na dança generativa de atribuições de significados em seu processo cognoscitivo. Neste sentido, por exemplo, é que o papel Reflexivo do TCC é identificado e descrito pelos alunos como significativamente associado ao tipo de contribuição que o MBA fornece para sua trajetória profissional. E que esta contribuição se associa à prática profissional de forma a articular conteúdos sistematizados cientificamente, *Networking* e carreira, simultaneamente.

Ao se estruturar preferencialmente pela premissa educacional de conexão da teoria com a prática para produção de conhecimento acionável, as Propriedades Estruturais do curso direcionam suas ações pedagógicas para o engajamento ‘*ready-to-hand*’. Os próprios alunos descreveram que o MBA foi muito mais efetivo no reforço de seu *sensemaking* e para o acréscimo de informações, conteúdos e experiências que os legitimam profissionalmente (vide Quadro23). Porém, foi constatado que a relação dialética das transações do Aluno-Agente com as Propriedades Estruturais do MBA influenciou no processo de produção de conhecimento especializado e gerou aprendizados mais amplos do que os estruturados nas práticas rotinizadas do curso ou em metas intencionais dos alunos. Foram identificadas pequenas interrupções de sentido na cognoscitividade dos alunos, especialmente pelo processo de Desaprendizagem.

Mesmo que os alunos tenham caracterizado o curso como satisfatório para seus objetivos educacionais, não se pode desconsiderar a identificação da carência de ações pedagógicas estruturadas para o balanceamento da Autoimagem, Autoestima e Autoeficácia e para o desenvolvimento de pensamento crítico no processo de aprendizagem individual. E nem o efeito desigual dos cursos de MBA nas características pessoais de seus alunos. Tais tipos de ‘interrupções de sentido’, se estivessem mais presentes nos modos de estruturação das ações educacionais, poderiam se caracterizar como experiências do tipo *present-at-hand* ou *unready-to-hand*, com maior potencial de influenciar a monitoração reflexiva dos alunos no sentido de conduzi-los a processos de aprendizagem mais significativos (Giddens, 2009; Latham & Brown, 2006; Ouwennell, LeBlanc & Schaufeli, 2011; Weick, 2007).

No tocante à Produção de Conhecimento Especializado propriamente dita, a monitoração reflexiva foi evidenciada na combinação dos conteúdos e experiências de aprendizagem em dados sistematizados. Ressalta-se o uso de Estratégia Cognitiva para apropriação prática dos conceitos e de Estratégia Metacognitiva para gerar um esquema interpretativo, principalmente por meio da Desaprendizagem e da Aprendizagem por Observação de Modelos. O processo dialético pode ser identificado quando o aluno usa recursos metacognitivos para reorganizar o modo como interpreta sua prática e se organiza para produzir conhecimento pela observação vicária daqueles que considera *experts* no curso. O conhecimento especializado dos professores é identificado como o mais significativo para seu engajamento em uma interrupção de sentido que lhe conduz à revisão de ações profissionais adotadas por meio da Desaprendizagem. A este processo Weick (2004) denomina *present-at-hand*.

Por último, no que diz respeito à relação entre o processo cognoscitivo e a produção de conhecimento especializado no curso de MBA, as evidências vão ao encontro da literatura que identifica as combinações de experiências e o enriquecimento de conteúdos e desafios como relevantes para a aprendizagem individual dos alunos (Antonello, 2011; Berggen & Söderlund, 2011; Eriksen, 2012; Hay & Hodgkinson, 2008; Vazquez et al, 2013). Foi constatado que a relação dialética nas transações realizadas pelos alunos com as Propriedades Estruturais do curso influencia em seu engajamento na produção de conhecimento pela articulação de situações, modos e estratégias de aprendizagem significativos para o processo cognoscitivo.

É neste sentido que a sistematização de informações, conteúdos e experiências nas situações formais se associa à produção de um TCC Reflexivo que contribui para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, sua trajetória de carreira. Nesta estruturação de seu processo cognoscitivo o aluno dispõe de oportunidades para articular Modos de Aprendizagem, e Estratégias Cognitivas e Metacognitivas. Há que se destacar a influência do tipo de trabalho pedagógico exigido do aluno frente a estruturação que este realiza de sua Participação, modulação de Esforço e estratégias de aprendizagem. Tais aspectos impactam no conhecimento especializado que será produzido durante o curso. Os alunos demonstram que o nível de exigência do trabalhos é proporcional ao esforço que realizam e aos modos de estruturação de combinações dos aprendizados e conteúdos. Foi constatado que, ao se sentirem desafiados, os alunos identificam a contribuição do MBA como mais valorosa, o que influencia em sua Satisfação Geral com o curso.

CAPÍTULO 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O objetivo da presente pesquisa foi compreender a relação entre Cognoscitividade do Aluno-Agente e Produção de Conhecimento Especializado na experiência de formação gerencial de alunos em dois cursos de MBA Executivo. A pesquisa na literatura científica identificou evidências sobre a aprendizagem individual em relação ao processo cognoscitivo de alunos da educação gerencial e à produção de conhecimento especializado neste contexto (vide Quadros 1 e 4). Sem partir de proposições estabelecidas, a pesquisa de campo se focou em aprofundar as categorias da literatura e as que emergiram durante o processo de investigação com o objetivo de produzir teoria fundamentada acerca da aprendizagem individual em cursos de MBA (Strauss & Corbin, 2009). As considerações finais deste estudo se concentram em sistematizar os achados em proposições fundamentadas nas evidências empíricas discutidas e propor um modelo teórico elaborado para compreensão deste processo.

Os padrões de conectividade evidenciados nesta pesquisa e a matriz interpretativa proposta permite a compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado (vide Figura 10). A complexidade do fenômeno da aprendizagem individual foi identificada através da elucidação dos aspectos considerados relevantes para o aluno de MBA, agente cognoscitivo neste processo. Com base nos resultados discutidos nesta tese, propõe-se que existe uma relação entre o processo de monitoração reflexiva e transações dialéticas de poder realizadas pelos alunos e os modos de estruturação das Propriedades do curso na aprendizagem individual. Esta relação é identificada na influência da cognoscitividade nos aspectos disposicionais de engajamento dos alunos de MBA.

Proposição 1: O engajamento do aluno no processo de aprendizagem individual é influenciado pela cognoscitividade com que realiza transações dialéticas com os modos de estruturação do curso e monitora reflexivamente sua conduta ao longo do tempo e espaço.

No fluxo-contínuo do processo de aprendizagem, o aluno se engaja na cognoscitividade com um conjunto de significados atribuídos que fundamentam sua prática profissional (*sensemaking*). A decisão de realizar o curso de MBA se associa à consolidação de sua legitimação profissional, mas também caracteriza a abertura do aluno a se engajar em oportunidades de aprendizagem que ele considere relevante para o seu desenvolvimento. Deste modo, o curso escolhido representa tanto a busca de organização de práticas habituais

em modos especializados (sistematização dos conteúdos) como a reorganização destas práticas por meio de experiências de aprendizagem que geram ‘interrupções de sentido’ e lhes apontam novas possibilidades de ser e de agir (Cunliffe, 2009; Weick, 2007, 2004).

A relação dialética e a monitoração reflexiva no processo cognoscitivo dos alunos de MBA se associa significativamente com os modos de estruturação das situações de ensino-aprendizagem no curso, quanto aos seus conteúdos e atividades formais. O aluno se engaja na aprendizagem individual para obtenção de conteúdos especializados, ao mesmo tempo em que exerce controle sobre as informações que recebe ao combinar estes conteúdos com as trocas informais, Relacionamento e *Networking* ao longo do curso. A legitimação de sua identidade profissional se relaciona com a participação em atividades cooperativas no curso e por Observação de Modelos; sendo que a aprendizagem vicária é monitorada reflexivamente conforme o grau de contribuição da *expertise* observado em sua interação social no curso.

Deste modo, a dialética do controle e poder é identificada na política que o aluno adota ao se engajar na aprendizagem por meio de ações relacionais que visam sistematizar conceitos estruturados no curso em conhecimentos que considera mais relevantes para sua prática. O engajamento nestas transações e na monitoração reflexiva dos aspectos significativos da experiência de aprendizagem influencia o valor que o aluno atribui ao curso, o reconhecimento da contribuição efetiva deste para sua atuação gerencial no ‘mundo real’ e sua satisfação com o processo de aprendizagem individual neste período.

Por outro lado, os aspectos disposicionais do engajamento do aluno também se mostraram significativos para a produção de conhecimento especializado na experiência de aprendizagem no MBA. Partindo das evidências demonstradas, propõe-se também que existe uma relação entre a produção de conhecimentos especializados e a monitoração reflexiva e transações que o aluno realiza para tornar sua experiência de aprendizagem mais significativa no curso de MBA. Esta relação é identificada na influência dos aspectos disposicionais de engajamento dos alunos na produção de conhecimento especializado.

Proposição 2: A produção de conhecimento especializado é influenciada pelo engajamento do aluno na cognoscitividade pela combinação de informações com modos e estratégias de aprendizagem individual significativas ao longo do curso.

Ao longo de sua experiência educacional no MBA, o aluno transaciona com os modos de estruturação do curso por meio de ações pedagógicas que organizam práticas

rotinizadas e dão contornos específicos ao seu processo cognoscitivo. O engajamento resultante desse processo no aluno-agente tem influência na disposição do mesmo em monitorar reflexivamente as situações de aprendizagem e transacionar com as Propriedades Estruturais do curso para tornar (ou não) sua experiência mais significativa. O fluxo-contínuo de sua aprendizagem individual, portanto, gera possíveis ‘pontos de transformação’ oportunizados nos modos de estruturação vivenciado ao longo do curso. E que são decisivos na produção de conhecimento especializado em alunos de MBA.

A relação dialética e a monitoração reflexiva são identificadas neste processo quando o aluno está engajado em formar, consolidar ou expandir seus esquemas interpretativos por meio da combinação de múltiplos modos e estratégias de aprendizagem nas situações formais do curso. Este processo ocorre não apenas quanto aos modos de estruturação que oportunizam combinações significativas para o agente, mas também quanto ao que está ausente ou é pouco articulado no contexto educacional. Como foi identificado em relação à Reflexividade, a Aprendizagem por *Feedback* e o pensamento crítico. As transações dialéticas de controle e poder que o aluno realiza ao se engajar na produção de conhecimento especializado são mais significativas quando ele é capaz de monitorar reflexivamente os conteúdos aprendidos em ações pedagógicas formais com estratégias cognitivas e metacognitivas que lhes permitem aprender mais do que suas metas intencionais iniciais. Nesta pesquisa se destacaram a Desaprendizagem e a observação vicária de professores como processos significativos para produção de conhecimento especializado, especialmente pela articulação de seus conteúdos e experiências com a prática profissional dos alunos de modo relevante.

A partir da formulação teórica dos aspectos apresentados nesta seção é possível propor um modelo compreensivo acerca do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA Executivo. A Figura 11 representa este resultado.

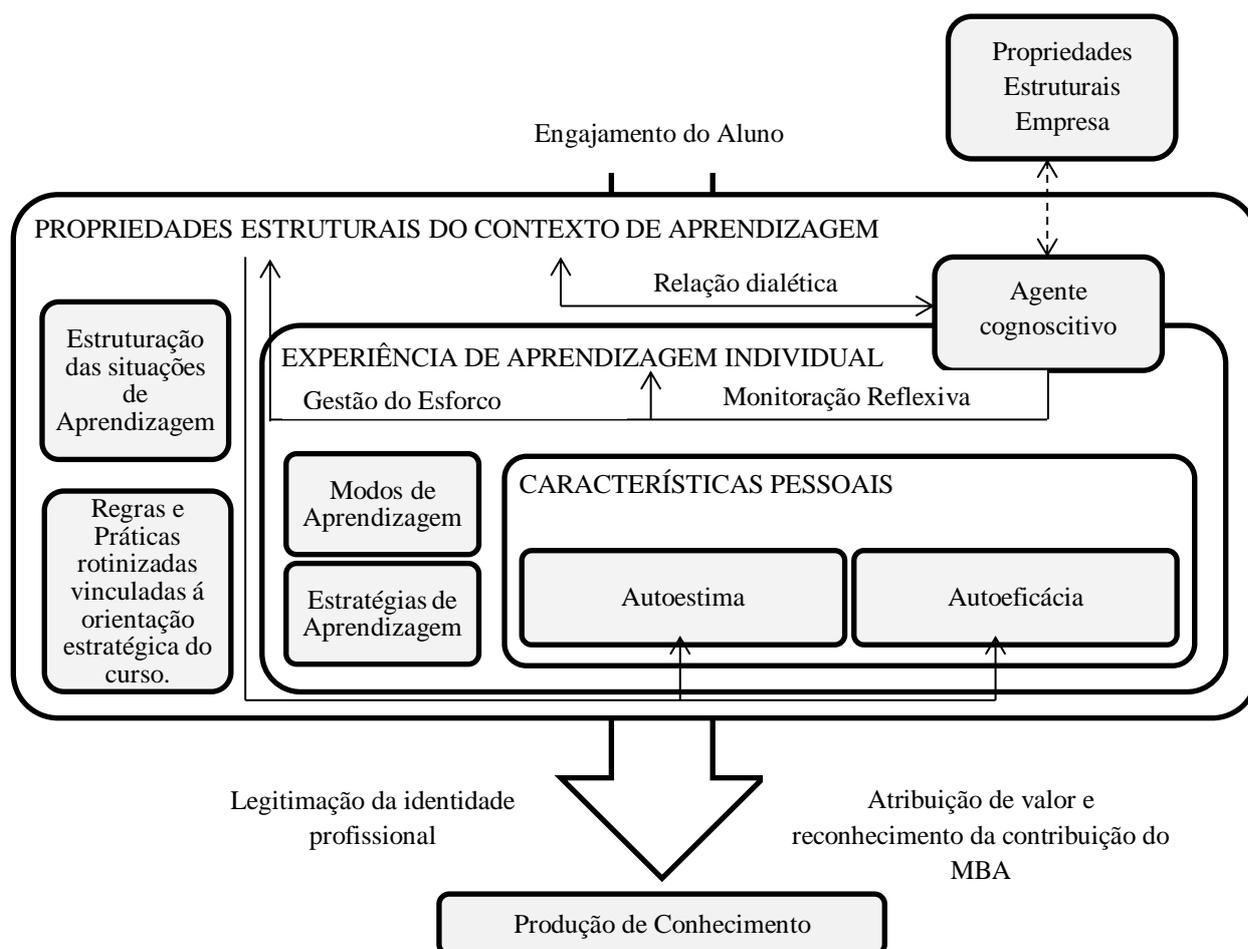


Figura 11. Modelo teórico acerca do processo de aprendizagem individual em alunos de MBA.
Fonte: Elaborada pela autora.

O modelo compreensivo defendido nessa tese propõe que o engajamento do aluno emerge como elemento central do processo de aprendizagem individual. O agente cognoscitivo, ao se engajar no processo educacional, sofre a influência de sua monitoração reflexiva em fluxo-contínuo acerca da experiência de aprendizagem no tempo e no espaço. Ao longo do MBA, ele transaciona e faz negociações dialéticas com os modos de estruturação do curso, quanto às regras, rotinas e organização das atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem. Também transaciona e faz negociações dialéticas de modo relacional, estabelecendo interações sociopolíticas para tornar a contribuição do curso mais efetiva em termos de relevância prática.

Sua experiência de aprendizagem individual é influenciada pelas Propriedades Estruturais do curso, cujos modos de estruturação são monitorados reflexivamente, influenciando seu nível disposicional de engajamento no tempo e no espaço. E justamente o engajamento no processo cognoscitivo é fator decisivo para a produção de conhecimento

especializado, tendo vista a disposição do aluno (ou a falta dela) em desenvolver características pessoais e combinar modos e estratégias de aprendizagem diante dos desafios educacionais a que está exposto na experiência do curso. O senso de legitimação da identidade profissional e o reconhecimento do MBA como experiência valorizada para seu aprimoramento são subprodutos deste processo. Ambos são influenciados pelo modo como o aluno se engaja no processo cognoscitivo e produz conhecimento especializado.

Este modelo teórico propõe um modo compreensivo do processo de aprendizagem individual de alunos de MBA que integra múltiplos conceitos da literatura científica; os quais foram profundamente analisados e testados ao longo desta pesquisa. Evidentemente alguns aspectos ainda precisam ser melhor esclarecidos. Em primeiro lugar, não ficou clara a relação entre as propriedades estruturais da empresa em que o aluno atua e seu processo de aprendizagem individual. Por outro lado, foi identificada a congruência das expectativas dos alunos e da empresa (as que os alunos lhe atribuem) quanto ao desenvolvimento de conhecimentos acionáveis. Na Figura 11, esta relação está tracejada para demonstrar as questões que emergiram no campo de pesquisa acerca desta temática.

Em segundo lugar, os modos de estruturação das Situações de Aprendizagem pelo curso foram identificados como significativos, porém não há clareza da sua relação com regras e práticas rotinizadas no MBA que visam atender à orientação estratégica do curso. Em função disso, esses aspectos estão representados na Figura 11 dentro das Propriedades Estruturais do curso sem elementos de ligações. Neste contexto, emergiram como significativos o papel modelar do professor e as atividades que facilitaram a conexão entre conteúdos aprendidos informalmente e os sistematizados de forma especializada. Por outro lado, a experiência do agente cognoscitivo neste processo faz com que ele monitore reflexivamente estes aspectos e module o esforço que considera necessário para produzir conhecimento no curso de MBA.

Em terceiro lugar, embora tenha sido constatada a influência das Propriedades Estruturais do curso nas características pessoais de Autoestima e Autoeficácia dos alunos, este efeito ocorreu de modo controverso nos alunos pesquisados. A Figura 11 demonstra essa influência dos modos de estruturação do MBA, sem relacionar tais características a outros elementos do processo de aprendizagem individual.

O principal desdobramento do modelo proposto nesta tese pode lançar alguma luz na discussão destes três fatores elencados. Em conjunto, as duas proposições estabelecidas nesta pesquisa demonstram que o engajamento do aluno é influenciado pela cognoscibilidade, em termos de relações de poder e monitoração reflexiva da conduta, ao mesmo tempo em que

influencia a produção de conhecimento especializado na experiência de aprendizagem individual. O desdobramento lógico destas proposições sugere que o engajamento atua como mediador deste processo. Evidentemente, essa hipótese necessita ser empiricamente testada, por isso o engajamento do aluno é representado na Figura 11 apenas como um processo dinâmico que é transversal ao agente cognoscitivo e que influencia o processo de produção de conhecimento especializado.

Hipótese proposta: os aspectos disposicionais do engajamento dos alunos atuam como mediadores da relação entre cognoscitividade do agente e produção de conhecimento especializado.

O argumento que se defende é que esta possível mediação do engajamento do agente cognoscitivo – que tem capacidade genérica de reagir e influenciar uma gama de circunstâncias sociais – coloca em perspectiva as influências das propriedades estruturais da empresa para sua aprendizagem individual. E traz elementos para compreensão da influência dos modos de estruturação dos cursos de MBA tanto em relação às suas práticas rotinas como em relação aos impactos nas características pessoais dos alunos

Para finalizar, o modelo teórico proposto coloca em evidência a importância do enriquecimento das situações de aprendizagem no MBA, especialmente quanto aos modos de estruturação que podem estar vinculados às situações facilitadoras de ‘interrupções de sentido’ na experiência de aprendizagem individual. A criação de significados inéditos para os alunos, sem abrir mão da sistematização do conhecimento científico, pode ser pensada a partir das variáveis aqui analisadas. Há que se planejar ações pedagógicas que permitam impulsionar os alunos a conectar teoria e prática de múltiplos modos, preservando o que há de essencial no que diz respeito ao rigor e relevância no processo de aprendizagem individual em cursos de MBA.

8.1 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

As contribuições desta pesquisa para a temática proposta demonstram a complexidade dos fenômenos da aprendizagem individual. A natureza política presente nas transações dialéticas do aluno-agente e a monitoração reflexiva que este realiza em seu processo cognoscitivo se caracterizam como os elementos centrais do modelo teórico defendido nesta

tese. No entanto, é preciso sublinhar as limitações deste estudo e caracterizar sugestões de pesquisas futuras que permitam avançar ainda mais neste campo.

Os achados evidenciados nesta tese limitam sua generalização devido ao caráter não probabilístico da amostra. Mesmo com todos cuidados em relação à validação interna da pesquisa, é preciso que os resultados sejam considerados em relação à caracterização da amostra estudada. A teoria fundamentada que se buscou produzir, bem como o modelo teórico apresentado, se limita ao escopo do estudo realizado. A ampliação de pesquisas que considerem o processo de aprendizagem gerencial sobre a perspectiva do aluno-agente é fundamental para aprofundar a compreensão sobre este processo e comparar os dados com as evidências aqui obtidas, testando sua validação externa. Sugere-se a realização de estudos que repliquem as análises ou aprofundem alguns dos aspectos investigados em outros cursos de educação gerencial.

Ademais, alguns aspectos emergiram como significativos durante a pesquisa, sobre os quais há carência de estudos na educação gerencial, mais especificamente em cursos de MBA. Tais como: (1) o papel do professor como Modelo e sua influência na legitimação da identidade profissional, na autoimagem e na produção de conhecimentos no aluno, (2) a influência das propriedades estruturais da empresa a que o aluno está filiado em seu engajamento no MBA e em sua atribuição de valor ao curso de educação gerencial, e (3) a influência dos modos de estruturação do curso nas características pessoais dos alunos, especialmente quanto à Autoestima e Autoeficácia. Estes temas são sugeridos como estudos futuros por terem trazidos mais perguntas do que respostas em relação ao processo cognoscitivo e à produção de conhecimento especializado na aprendizagem individual dos alunos de MBA pesquisados.

Por último, para aprofundar a compreensão do modelo teórico produzido nesta tese, sugere-se a realização de estudos quantitativos para testar as variáveis pesquisadas, as proposições e a hipótese sugerida. E a extensão destes estudos a outros cursos de educação gerencial que não sejam apenas de MBA Executivo. Há carência de investigações desta natureza no campo da Aprendizagem Organizacional, especialmente aqueles que produzam teoria integrativa passível de explicar fenômenos complexos como o da aprendizagem individual em alunos de MBA.

REFERÊNCIAS

ANAMBA (2011). Pesquisa Anual de Perfil, Expectativas e Percepção de Qualidade. **Associação Nacional de MBA**. Acesso realizado em 06 de maio de 2013. Disponível em: <http://anamba.com.br/site2/blog/category/pesquisas>.

ANTONACOPOULOU, E. & CHIVA, R. (2007). The Social Complexity of Organizational Learning. **Management Learning**, 38(3), p. 277-295. DOI: 10.1177/1350507607079029

ANTONACOPOULOU, E. (2010). Making the business school more 'critical': reflexive critique based on *phronesis* as a foundation for impact. **British Journal of Management Learning**, 2, p. 6-25. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2009.00679.x

ANTONACOPOULOU, E. (2009). Impact to Scholarship: Unlearning and practising to co-create actionable knowledge. **Management Learning**, 40(4), p. 421-430.

ANTONACOPOULOU, E. (2008a). Mastering Business Action: Implications for Management Learning in Business Schools. Em: P; Martesson, M. Bild & K. Nilsson (Orgs.) **Teaching and Learning at Business Schools**. Transforming Business Education, p. 279-294. England: Gower Publishing Ltd.

ANTONACOPOULOU, E.(2008b). Actionable Knowledge. Em: S.Clegg & J. R. Bailey (Orgs.). **International Encyclopedia of Organization Studies**, p. 14-17. Califórnia: Sage Publications Inc.

ANTONACOPOULOU, E. (2006a). Learning in practise: the social complexity of learning in working life. **AIM Research Working Paper Series**. Disponível em: http://www.aimresearch.org/uploads/pdf/working_papers/33Feb%202006%20Antonacopoulou,%20Learning%20in%20practise.pdf

ANTONACOPOULOU, E. (2006b). The relationship between individual and organizational learning: New evidence from managerial learning practices. **Management Learning**, 37(4), p. 455-473.

ANTONELLO, C.; GODOY, A. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: Uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, 14(2), 310-332
ANTONELLO, C. S. (2011). Saberes no singular? Em discussão a falsa fronteira entre aprendizagem formal e informal. Em: C.S.Antonello & A.S. Godoy (Orgs.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**, p.1132-158. Porto Alegre: Bookman.

ANTONELLO, C. S. (2007). O processo de aprendizagem Inter níveis e o desenvolvimento de competências. **RBGN**, 9(25), 39-58.

ANTONELLO, C.S. (2006). A aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 12(2), 199-220.

ARGYRIS, C. (2004) Actionable Knowledge. Em: H. Tsoukas & C. Knudsen (Orgs). **The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta Theoretical Perspectives**, p. 423-452. Oxford: Oxford University Press.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. (1996). **Organizational learning II**. Theory, Method, and Practice. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. (1978). **Organizational learning: A Theory of Action Perspective**. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: **The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and company.

BANDURA, A.; HUSTON, A. (1961). Identification as a process of incidental learning. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. 63(2), p.: 311-318.

BARDIN, L. (1977) **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BASTIANELLO, M. R.& PACICO, J.C.(2013). Normas brasileiras para a Escala de Otimismo LOT-R. Em: Hutz, C.S.(org). **Avaliação em Psicologia Positiva**. SP: Casa do Psicólogo, no prelo.

BERGGEN, C.; SÖDERLUND, J. (2011). Management Education for practicing managers: Combining academic rigor with personal change and organizational action. **Journal of Management Education**, 35(3), p.377-405.

BORGES, O; JÚLLIO, J.M.; COELHO, G.R. (2005). Efeitos de um Ambiente sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. Em: Atas do **V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.

BRANDÃO, H.P.; BORGES-ANDRADE, J.E.; FREITAS, I.A.; VIEIRA, F.T. (2010). Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26(1), p.171-182.

BRESSLER, L.A.; BRESSLER, M.E.; BRESSLER, M.S. (2010). The role and relationship of hope, optimism and goal setting in achieving academic success: A Study of students enrolled in online accounting courses. **Academy of Educational Leadership Journal**, 14(4),p. 37-51

CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (2005). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) **The handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. (2005). Organizational learning and organizational knowledge. Towards the integration of two approaches. **Management Learning**, 36(1), 49-68.

CLOSS, L Q.; ANTONELLO, C. S. (2010). Transformative learning: a critical reflection in managerial education. **Cadernos EBAPE BR**, 8(1), p. 20-37.

CLOSS, L.Q. (2009). **Transformações contemporâneas e suas implicações no processo de aprendizagem de gestores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 257f.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, 18(40), 221-234.

CONGER, J. (2004). Developing Leadership Capability: What's Inside the Black Box. **Academy of Management Executive**, 18(3), 136-139.

COOK, S.D.N.; YANOW, D. (1993). Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, 2(4), p.373-390.

- CUNLIFFE, A. (2009). The Philosopher Leader: On Relationalism, ethics and reflexivity. A critical perspective to teaching leadership. **Management Learning**, 40(1), p.87-101.
- DE VRIES, P; LUKOSCH, H. (2009). Supporting informal learning at the workplace. **International Journal of Advanced Corporate Learning**, 2(3), p. 39-44.
- DEHLER, G. (2009). Prospects and possibilities of critical management education: Critical beings and a pedagogy of critical action. **Management Learning**, 40(1), p. 31-49.
- DEHLER, G. E.; WELSH, M.A.; LEWIS, M.V. (2001). Critical pedagogy in the 'new paradigm'. **Management Learning**, 32, p. 493-511.
- DEWEY, J. (1909). **How we think**. New York: D.C. Heath & Co. Publishers.
- DEWEY, J. (1938). **Experience and Education**. New York: Touchstone.
- DEWEY, J. (1974). **Experiência e Natureza**. Coleção os pensadores, p.159-210. São Paulo: Abril Cultural.
- DUTRA, J.; VELOSO, E.F.R; FISCHER, A.L.; NAKATA, L.E. (2009). Carreiras Inteligentes e sua percepção pelo clima organizacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 10(1), p. 55-70.
- EASTERBY-SMITH, M.; ANTONACOPOLOU, E.; SIMM, D.; LYLES, M. (2004). Constructing contributions to organizational learning. Argyris and the next generation. **Management Learning**, 35(4), p. 371-380.
- ELKJAER, B. (2004). Organizational learning. The third way. **Management Learning**, 35(4), p. 419-434. DOI: 10.1177/1350507604048271
- ELKJAER, B. (2000). Em busca de uma teoria da aprendizagem social. In: Easterby-Smith, J; Burgoyne, J; Araújo, L. (Eds). **Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem**, p.100-116. São Paulo: Atlas.
- ERIKSEN, M. (2012). Facilitating Authentic Becoming. **Journal of Management Education**. 36(5): 698-736. DOI: 10.1177/1052562911423883
- ERIKSEN, M. (2009). Authentic Leadership: Practical Reflexivity, Self-Awareness, and Self-Authorship. **Journal of Management Education**, 33(6), p.747-771. DOI 10.1177/1052562909339307
- FERRAZ, S.; PACICO, J; HUTZ, C.S. (2013). Escala Geral de Autoeficácia. Em: C.S.Hutz (org). **Avaliação em Psicologia Positiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, no prelo.
- FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. (2010). A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional** 8 (2), p.193-208.
- FRANCIS, A; SCHMIDT, G; CARR, T; CLEGG, B. (2009). Incidental learning of abstract rules for non-dominant word orders. **Psychological Research**, 73, 60-74.
- FREIRE, P. (1973). **Education for critical consciousness**. New York: Continuum.
- GABRIEL, Y.; GRIFFITHS, D. (2008). International learning groups: Synergies and Dysfunctions. **Management Learning**, 39(5), p. 503-518.

- GARCIA, E. J. (2010). 'MBA lectures' curriculum interests in leadership. **Management Learning**, 41(1), p.21-36.
- GEHARDI, S. (2005). From Organizational learning to knowing in practice. In: Gehardi, S. (org). **Organizational knowledge: The texture of workplace learning**, p.2-44. London: Blackwell.
- GEHARDI, S.; NICOLINI, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance? **Journal of Management Studies**, 39(4), 419-436.
- GHERARDI, S; NICOLINI, D; ODELLA, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29(3), 273-297.
- GIDDENS, A. (2009). **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes.
- GRAY, D.E.(2012). **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Artmed.
- HAIR JR, J.F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. (2007). **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman.
- HANDLEY, K; STURDY, A; FINCHAM, R; CLARK, T. 2006. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. **Journal of Management Studies**, 43(3): 641-653. DOI: 10.1111/j.1467-6486.2006.00605.x
- HAY, A; HODGKINSON, M. (2008). More success than meets the eye: A Challenge to critiques of MBA. Possibilities for critical management education? **Management Learning**, 39(1), 21-40.
- HOOVER, J.D.; GIAMBATISTA, R.C.; BELKIN, L.Y. (2012). Eyes on, Hands on: Vicarious Observational learning as an enhancement of direct experience. **Academy of Management Learning & Education**, 11(4), p.591-608. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0102>
- HUTZ, C.S; ZANON, C; VAZQUEZ, A.C. (2013). Autoestima. Em: Hutz, C.S.(org). **Avaliação em Psicologia Positiva**. SP: Casa do Psicólogo, no prelo.
- JUNG, C. (1960). **The Structure and dynamics of the psyche**. New York: Bolingen Foundation.
- JAMES, W. (1974a). Pragmatismo. Coleção os pensadores, pp.7-38. São Paulo: Abril.
- JAMES, W. (1974b). **O significado da Verdade**. Coleção os pensadores, pp. 39-46. São Paulo: Abril Cultural.
- JAMES W. (1974c). **Ensaio do Empirismo Radical**. Coleção os pensadores, pp. 99-158. São Paulo: Abril Cultural.
- KAYES, C.D. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. **Academy of Management Learning & Education**, 1(2), p.137-149.
- KERNIS, M.H. (2005). Measuring Self-Esteem in context: The importance of stability of Self-Esteem in psychological functioning. **Journal of Personality**, 73(6), p.1569-1605. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x

KOLB, D. (1984). **Experiential Learning**. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

KUHN, G; DIENES, Z. (2006). Differences in the types of musical regularity learnt in incidental – and intentional – learning conditions. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 59(10): 1725-1744. DOI:10.1080/17470210500438361

LATHAM, G.; BROWN, T. (2006). The effect of learning VS outcome goals on self-efficacy, satisfaction and performance in MBA programs. *Applied Psychology: An International Review*, 55(4),.606-623.

LATHAM, G.; LATHAM, S.; WHYTE, G. (2004). Fostering Integrative Thinking. Adapting the Executive Education Model to the MBA Program. **Journal of Management Education**, 28(1): 3-18. DOI: 10.1177/1052562903252647

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. **Journal of Society**, 2(4), 34-46.

LEWIN, K. (1951). **Field Theory in Social Sciences**. New York: Harper & Row.

LOVE, E.G.; LOVE, D.W.; NORTHCRAFT, G.B. (2010). Is the end in sight? Student Regulation of in-class and extra-credit effort in response to performance feedback. **Academy of Management Learning & Education**, 9(1), p. 81-97.

MASLOW, A.(1943). A Theory of human motivation. **Psychological Review**, 50, 370-396.

MAYO, M.; KAKARIKA, M; PASTOR, J.C.; BRUTUS, S. (2012). Aligning or inflating your leadership self-image? A longitudinal study of responses to peer feedback in MBA teams. **Academy of Management Education & Learning**, 11(4), p. 631-652. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0069>

MCGUIRE, D.; GUBBINS, C. 2010. The slow death of formal learning: a polemic. **Human Resource Development Review**, 9(3): 249-265. DOI: 10.1177/1534484310371444.

MINTZBERG, H. (2006). **MBA? Não obrigado**. Uma visão crítica sobre gestão e desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. (2003). Educando Administradores Além das Fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, 43(2), 29-43.

MOURA, M.C.C.; BITENCOURT, C.C. (2006). A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista de Administração Eletrônica**, 5(1), art. 3.

NONAKA, I. (1994). A Dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organizational Science**, 5, 14-37.

Ouweneel, E.; LeBlanc, P.M.; Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. **The Journal of Positive Psychology**, 6(2), p.142-153.

- PACICO, J.C., ZANON, C., BASTIANELLO, M.R. & HUTZ, C.S. (2013). Adaptação e validação da escala de esperança cognitiva em adultos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, no prelo.
- PAES DE PAULA, A.P.; RODRIGUES, M.A. (2006). Pedagogia Crítica no ensino da administração: Desafios e Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 46, Edição Especial, p.10-22.
- PAVLIN, S.; SVETLIK, I.; EVETTS, J. (2010). Revisiting the role of formal and practical knowledge from a Sociology of the Professions perspective: The case of Slovenia. **Current Sociology**, 58(1), 94-118.
- PETERSON, S. J., BYRON, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: results from four studies. **Journal of Organizational Behavior**, 29, 785–803. DOI: 10.1002/job.492
- PIAGET, J. (1970). **Genetic Epistemology**. New York: Columbia University Press.
- PIERCE, C. S. (1989). **Escritos coligidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- PIERCE, C.S. (1878). How make our ideas clear. **Popular Science Monthly**, 12, 286-302.
- RAELIN, J. (2009). The practice turn-away: Forty years spoon-feeding in management education. **Management Learning**, 40(4), p. 401-410. DOI: 10.1177/1350507609335850
- RAELIN, J. (2008). Emancipatory discourse and liberation. **Management Learning**, 39(5), p. 519-540. DOI: 10.1177/1350507608096039
- RAFFERTY, P.D. (2012). Group work in the MBA classroom: Improving pedagogical practice and maximizing positive outcomes with part-time MBA Students. **Journal of Management Education**, DOI: 10.1177/1052562912458644
- RECKWITZ, A. (2002). Toward a Theory of social practices: A Development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, 5 (2), p. 243-263, DOI: 10.1177/13684310222225432
- REVANS, R.W. (1980). **Action Learning: New techniques for management**. London: Blond & Briggs.
- REYNOLDS, M. (1999). Critical Reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, 23, p.537-553.
- ROGERS, C. (1961). **On Becoming a person**. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGLIO, K.D.; LIGHT, G. (2009). Executive MBA Programs: The Development of the reflective executive. **Academy of Management Learning & Education**, 8(2), p.156-173.
- RUAS, R. L.; COMINI, G. M. (2007). Aprendizagem e desenvolvimento de competências: Articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos do EBAPE**, edição especial, 5,p. 4-14.
- RUAS, R.L. (2005). Literatura, Dramatização e Formação Gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Organizações e Sociedade**, 12(32), 121-142.

RUAS, R.L.; BECKER, G.V. (2007). Desenvolvendo competências em programas de formação gerencial: Ficção e realidade. Em: I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. **Anais...**Natal/RN: EGPR, 13 a 15 de junho.

RUBIN, R. S. & DIERDORFF, E. C. (2009). How relevant is the MBA ? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competences. **Academy of Management Learning & Education**, 8(2), p.208-224.

RUNGER, D; FRENSCH, P. (2010). Defining consciousness in the context of incidental sequence learning: Theoretical considerations and empirical implications. **Psychological Research**, 74, p. 121-137. DOI 10.1007/s00426-008-0225-8

SANCHEZ, R.; HEENE, A. (2004). **The New Strategic Management: Organizations, Competition and Competence**. New York: Wiley Hoboken.

SANDBERG, J. 2005. How do we justify knowledge produced within interpretative approaches? **Organizational Research Methods**, 8(1): 41-68. DOI: 10.1177/10562902026003003

SCHAUFELI, W.; PIETERNEL, D.; VAZQUEZ, A.C.S. (2013). **Engajamento no Trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SCHAUFELI, W.; SALANOVA, M. (2007) Work Engagement. An Emerging psychological concept and its implications for organizations. In: S.W. Gilliland; D.D. Steiner; D.P. Skarlicki (Orgs.). **Managing Social and Ethical Issues in Organizations**, p.135-177. USA: Age Publishing Inc.

SCHÖN, D.A. (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jessor-Bass.

SCHÖN, D.A. (1982). **The Reflective practitioner**. How Professionals think in action. USA: Basic Book Inc.

SENGE, P.M. (1990). **The fifth discipline: The art & practice of the learning organization**. New York: Currency Doubleday.

SILTZMANN, T.; ELY, K.; BROWN, K. G.; BAUER, K. (2010). Self-assessment of knowledge: A cognitive learning or affective measure? **Academy Management Learning & Education**, 9(2), p.169-191.

SILVA, A.B. (2008). O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, 9(6), p.26-52.

SILVA, L.B.; SILVA, A.B. (2011). A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **Revista de Administração Mackenzie**, 12(2), p.55-89.

SLIWA, MARTYNA; CAIRNS, GEORGE (2009). Towards a critical pedagogy of international business: the application of *phronesis*. **Management Learning**, 40 (3), p.227-240.

SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (2004). **The handbook of Positive Psychology**. New York: Oxford University Press..

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (2009). **Técnicas e Procedimentos para desenvolvimento da teoria fundamentada**, 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. (2009). Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional. Um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **Revista de Administração Mackenzie**, 10(5), p.53-76.

TESTA, M.G.; LUCIANO, E.M. (2010). A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet. **Read-Revista Eletrônica de Administração**, p.176-208;

THURSFIELD, D. (2008). 'Managers' learning in a UK local authority: the Political context of an in-house MBA'. **Management Learning**, 39(3), 295-309.

URBINA, S. (2007). **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed.

VAN ASSELEN, M.; FRITSCHY, E; POSTMA, A. (2006). The influence of intentional and incidental learning on acquiring spatial knowledge during navigation. **Psychological Research**, 70, 151-156

VAZQUEZ, A.C.; RUAS, R.L. (2012). Executive MBA programs: What do students perceive as value for their practices? **Revista de Administração Contemporânea**, 16(2), p. 308-326. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552012000200009>

VAZQUEZ, A.C.; RUAS, R.L., CERVO, C., HUTZ, C.S. (2013). An 'adventure' of MBA students in Europe: how volcanic ash produced knowledge in action. *Artigo Submetido*.

VERA, D. (2009). On Building bridges, facilitating dialogues, and delineating priorities: A Tribute to Mark Easterby-Smith and his contributions to organizational learning. **Management Learning**, 40(5), 499-511.

VIDAILLET, B.; VIGNON, C. (2010). Bringing back the subject into management education. **Management Learning**, 41(2), 221-241.

VINCE, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning cycle. **Journal of Management Education**, 22, 304-319.

VYGOTSKY, L.S. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YOUSSEF, C.; LUTHANS, F. (2007). Positive Organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism, and resilience. **Journal of Management**, 33(5), 774-800. DOI 10.1177/0149206307305562

WARHURST, R. (2011). Managers' practice and managers' learning as identity formation: Reassessing the MBA contribution. **Management Learning**, 1-18, DOI: 10.1177/1350507610387567.

WEICK, K. E. (2007). Drop your tools: On reconfiguring management education. **Journal of Management Education**, 31(1): 5-16. DOI: 10.1177/1052562906293699

WEICK, K. E. (2004). Theory and Practice in the real world. In Tsoukas, H. and Knudsen, C. (eds). **The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta Theoretical Perspectives**, p. 453-475. Oxford: Oxford University Press.