



100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



## APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA EM EGRESSOS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE NO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DE BAKHTIN

Juliana de Fátima Lenz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE

E-mail: julenzf@gmail.com

Pedro Junior de Oliveira Trocz

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE

E-mail: pedrojuni94@yahoo.com

Silvana Anita Walter

Professora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE

E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com

Sidnei Celerino da Silva

Professor do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da UNIOESTE

E-mail: sidneicelerino@yahoo.com.br

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo compreender transformações significativas no processo de aprendizagem ocorridas no período de formação de mestres egressos em um programa de pós-graduação em contabilidade. A teoria da aprendizagem transformadora analisa como o discente passou por mudanças na busca do conhecimento, confrontando suas vivências no antes e depois, bem como em relação à profundidade e desenvolvimento de novas habilidades. O percurso metodológico foi orientado por uma abordagem qualitativa e utilizou entrevistas pela perspectiva da análise dialógica de Bakhtin, para captar os significados e transformação da aprendizagem nos egressos de um programa de pós-graduação em Contabilidade. As experiências vivenciadas durante o mestrado contribuíram de forma significativa no processo de aprendizagem. Os resultados deste estudo de caso demonstraram ainda que houve mudanças nos egressos na busca pelo conhecimento no período anterior e após o mestrado e que suas visões de mundo foram impactadas, tornando-os mais críticos. Observou-se também que a prática reflexiva ocasionou nos egressos à auto avaliação em relação aos seus desempenhos, assim como na identificação de suas limitações. O mestrado ocasionou transformações significativas na vida dos egressos, entre elas, pensar, agir, visão de mundo e na forma de buscar o conhecimento, as quais proporcionaram mudanças profissionais e pessoais. O artigo trouxe contribuições no âmbito acadêmico, ao versar sobre a teoria da aprendizagem transformadora, também subsídios ao colegiado sobre repensar as estratégias de ensino e ainda, aos mestrandos refletir sobre as mudanças na forma de construir o conhecimento.

**Palavras Chave:** Egressos do mestrado em Contabilidade, Teoria da aprendizagem transformadora; Significados da aprendizagem.

**Linha temática:** Tecnologias e técnicas de ensino.

7 a 9 de setembro

ORGANIZAÇÃO



APOIO





100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



## 1 INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem de adultos, concebe-se que estes são capazes de assumir a responsabilidade por seus comportamentos, suas ações e opiniões, focando na construção dos seus conhecimentos (Illeris, 2003). O processo de construção do conhecimento em adultos obteve avanço a partir da filosofia educativa de Paulo Freire, desde os anos 1960 (Afonso, Silva, & Abade, 2009). Segundo os autores, na abordagem de Freire, na qual a compreensão e interpretação do mundo são processos que envolvem as dimensões sócio-cognitiva e socioafetiva, o educando é entendido como um ser integral.

O processo de aprendizagem depende de uma série de variáveis, dentre as quais se podem citar o ambiente de aprendizagem, o estímulo da pessoa em aprender, a capacidade de lidar com suas competências e a experiência com o conteúdo que será aprendido (Merriam & Caffarella, 1991).

Nesta direção, visando entender o fenômeno do processo de aprendizagem, a teoria da aprendizagem transformadora está voltada para a educação de adultos, possuindo uma abordagem que dirige a interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, pelas quais os indivíduos são constituídos em sociedade (Cranton, 2006). Na educação de adultos, os indivíduos carregam consigo experiências de vivências e, com isso, suas próprias conclusões de mundo. Estas experiências são sensibilizadas com novas interpretações que modificam a sua perspectiva atual de significado, proporcionando uma nova maneira de enxergar uma circunstância que conduza a uma concepção que obteve anteriormente, ocorrendo, dessa forma, um processo de aprendizagem transformadora, a partir da reflexão crítica e individual sobre a compreensão de si próprio (Lima, 2011).

Na pós-graduação, ambiente no qual a pessoa aprofunda seus conhecimentos da graduação e potencializa o aprendizado sobre um tema específico, tem-se um processo de aprendizagem que pode ser significativo na formação acadêmica, possibilitando a compreensão da aprendizagem a partir de suas vivências (McAllister, 2015). Cabe ressaltar, contudo, que na maioria dos programas de pós-graduação, é possível encontrar estudantes estressados, currículos lotados, tensões em preparação para o papel de graduação e pós-graduação e, por vezes, educadores desmotivados em relação à formação efetiva de seus alunos (Lima & Silva, 2018).

A literatura internacional, bem como a nacional tem investigado e contribuído para a perspectiva da abordagem transformadora. Questões sobre as dimensões transformadoras de aprendizagem de adultos (Mezirow, 1990; Mezirow, 2000); contribuições da aprendizagem transformadora para a aprendizagem gerencial (Dilva Rebelo, & Cunha, 2006; Closs&Antonello, 2010:);mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira (Reis, Nakata,& Dutra, 2010); em distintas áreas,sustentabilidade e geografia (Brunnquell, 2014: Solem &Boehm, 2018) e em mestrados de administração (Lima & Silva, 2018). No entanto, percebe-se a carência de pesquisas com abordagens em torno da teoria da aprendizagem transformadora no que tange a os significados e transformações em programas de pós-graduação em contabilidade.

Na abordagem qualitativa, a análise do discurso na perspectiva de Bakhtin (2003 [1979]) argumenta sobre os gêneros do discurso, os quais são produtos das diferentes esferas sociais da produção de conhecimento e linguagem. Não bastando vasculhar, esmiuçar ou examinar minuciosamente as peculiaridades sociais e verbo-visuais do enunciado, é preciso considerar a sua inteireza que se projeta para além desses limites. A análise do discurso também ressalta a necessidade de não se perder de vista a dimensão extraverbal, ou seja, a situação, a integração do contexto ao enunciado como parte que o constitui, sendo essencial a

estrutura e a significação. Todo enunciado constitui-se em um cronotopo, que, por sua vez, corresponde ao campo de atividade humana em que são produzidos. Bakhtin (2003) também apresenta o conceito de valoração, o qual simboliza a subjetividade do contexto, visto que depende da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.

Estes quatro elementos evidenciados na perspectiva de Bakhtin alinham-se à abordagem da aprendizagem transformadora, a qual explora algumas nuances adentrando em aspectos como: o ritmo ou experiências individuais anteriores de aprendizado do discente; aprendizagem com o mestrado; além de outras percepções e vivências acadêmicas.

Diante do exposto, a questão que norteia esta pesquisa consiste em: **Como ocorreram transformações significativas no processo de aprendizagem ocorridas no período de formação de mestres egressos de um programa de pós-graduação em Contabilidade?**

Para responder a esta questão, o estudo tem como objetivo: compreender transformações significativas no processo de aprendizagem ocorridas no período de formação de mestres egressos de um programa de pós-graduação em Contabilidade.

Para tanto, foram seguidas algumas etapas, orientadas pela teoria da aprendizagem transformadora: a identificação das diferenças de aprendizado significativo em egressos com ou sem dedicação exclusiva; a averiguação de como as experiências vivenciadas durante o mestrado contribuíram para o processo de aprendizagem dos mestrados; a compreensão do significado do mestrado na mudança do aprender, pensar, agir e visão de mundo dos mestrados e a verificação de como a prática reflexiva colaborou no processo de autoconhecimento.

Explorar o processo de aprendizagem dos alunos de um programa de pós-graduação em Contabilidade do Sul do Brasil, no qual a capacidade reflexiva de assimilação dos conteúdos e a demanda de atividades podem ocasionar transformações significativas no processo de aprendizagem.

Este estudo está estruturado em cinco seções: além da introdução já apresentada, temos na segunda seção o estudo disposto com a revisão da literatura abordando a teoria da aprendizagem transformadora, bem como suas etapas e elementos constitutivos, além de estudos anteriores relacionados ao tema. A seção três apresenta a metodologia empregada na pesquisa sob as perspectivas de análise do discurso pautadas pelos estudos de Bakhtin; Na sequência, na seção quatro, são apresentados trechos das entrevistas juntamente com as análises e discussões dos elementos constitutivos em consonância com a perspectiva de Bakhtin. Na quinta e última seção, discorre-se sobre as conclusões da pesquisa, como também se apresentam as oportunidades e possibilidades de estudos futuros.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção aborda a teoria da aprendizagem transformadora, apresentando o objetivo da mesma, bem como as suas abordagens e definições, concluindo com a discussão de suas etapas e dos seus elementos constitutivos. Por último, são apresentados alguns estudos internacionais e nacionais sobre a temática da aprendizagem transformadora.

### 2.1 Teoria da Abordagem Transformadora

A teoria da aprendizagem transformadora foi desenvolvida por Mezirow em 1990, tendo o objetivo de compreender como o processo na educação de adultos pode promover

mudanças na construção da realidade pelas pessoas e, ainda, ocasionar transformações a partir de elementos significativos.

De acordo com Mezirow (1990), na educação de adultos os indivíduos carregam consigo experiências vivenciadas e suas próprias visões de mundo. Essas visões são afetadas com novas interpretações que alteram a sua perspectiva atual de significado, promovendo uma nova forma de enxergar uma situação que conduz a uma percepção diferente da que tinha anteriormente, ocorrendo, dessa forma, um processo de aprendizagem transformadora a partir de uma reflexão crítica e individual sobre a compreensão de si próprio.

Corroborando com esse processo de transformação, Merriam e Caffarella (1991) expõem que a aprendizagem em adultos depende de uma série de fatores e que alguns desses são significativos na construção do conhecimento, como, por exemplo, o estímulo da pessoa em aprender; a capacidade de lidar com suas competências; a experiência com o conteúdo a ser apreendido e, principalmente, o ambiente. Esse último fator (ambiente), não só interfere no modo como as pessoas constroem o conhecimento, como em toda a fonte de aprendizagem (Carvalho, Carvalho, Barreto, & Alves, 2010). Um ambiente de aprendizagem mediado por um professor que permita um senso de hospitalidade possibilita que o processo de ensino-aprendizagem possa promover interações sociais significativas, como felicidade e auto eficácia, gerando transformações na vida dos discentes (Kramer, 2016).

Segundo a teoria da abordagem transformadora na educação de adultos, os professores se deparam com discentes que carregam uma independência, cabendo ao professor apoiá-los e estimulá-los a descobrir novas experiências (McAllister, 2015). Essas novas experiências, na maioria das vezes, acontecem na interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, visto que as pessoas integram a sociedade e estes elementos são determinantes para o seu desenvolvimento (Cranton, 2006).

Em suma, percebe-se que o educador de adultos tem um papel significativo no processo de construção do conhecimento, cabendo a ele ser facilitador dessa transformação.

Entretanto, Mezirow (1990) apresenta algumas fases e elementos, os quais podem ocorrer nessa transformação. Nas seções seguintes, são abordados cada um desses aspectos propostos pelo pesquisador.

## 2.2 Etapas e Elementos Constitutivos na Teoria da Aprendizagem Transformadora

A partir da compreensão de que indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem, estilos cognitivos e traços de personalidade podem assimilar e reconstruir as estruturas de referências de maneiras distintas, Cranton (2006) indica que esta teoria envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, dirigindo-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, pelas quais os indivíduos constituem-se em uma sociedade.

Mezirow (2000) relata que existem algumas fases que os adultos passam quando ocorre a aprendizagem transformadora. Estas fases são: um dilema desorientador; um exame de consciência envolvendo sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha; uma avaliação crítica das hipóteses; reconhecimento de que a própria insatisfação e o processo de transformação são compartilhados; a exploração de opções para novos papéis, relações e ações; o planejamento de um curso de ação; a aquisição de conhecimentos e habilidades para programar os planos de ação; tentativa provisória de novos papéis; desenvolvimento de competências e autoconfiança em novos papéis e relações e a reintegração na sociedade a partir de um novo esquema ou perspectiva de significado. Entretanto, Cranton (2006)



argumenta que essas fases nem sempre ocorrem sequencialmente e algumas podem ser omitidas ou levarem mais tempo do que outras para aparecerem.

Aprofundando-se nesta descrição das fases, percebe-se que a aprendizagem transformadora foca em como os adultos aprendem por meio de novos significados em suas estruturas de referências, as quais orientarão as suas futuras ações. Portanto, há três elementos principais da teoria da aprendizagem transformadora propostos por Mezirow (2000), que são: perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e os tipos de reflexão, os quais são descritos no Quadro 1.

DIMENSÕES	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	DEFINIÇÃO
PERSPECTIVA DE SIGNIFICADO	Epistêmica	Aquilo que a pessoa sabe e como e como ela aprendeu.
	Sociolinguística	Normas sociais e culturais; seus hábitos profundamente enraizados.
	Psicológica	Como a pessoa se vê como indivíduo.
DOMÍNIOS DA APRENDIZAGEM	Instrumental	Conhecimento empírico do paradigma positivista.
	Comunicativo	Cognitivo da prática; por meio de códigos simbólicos de comunicação.
	Emancipatório	Autorreflexão crítica.
REFLEXÃO	Conteúdo	“O que saber”
	Processo	“Como saber”
	Premissa	“Por que se precisa saber”

Quadro 1 - Dimensões e elementos da teoria da aprendizagem transformadora.

Fonte: Adaptado dos estudos de Mezirow (1990; 2000; 2009).

Mezirow (1990;1991) explica que as perspectivas de significado determinam as condições essenciais para interpretar um significado para a experiência. Assim, a perspectiva de significado ordena, seletivamente, o que se pretende aprender, bem como a forma de aprender. Cada perspectiva de significado contém uma série de esquemas para tal.

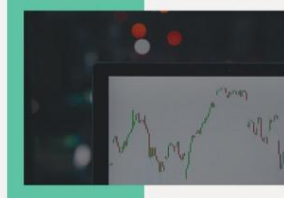
Na dimensão dos domínios da aprendizagem, Mezirow e Cranton (1990; 2006) explicam que o elemento emancipatório envolve a forma como o indivíduo constrói a sua própria história, seus papéis e expectativas sociais. Os domínios de aprendizagem instrumental e comunicativo podem trabalhar juntos e interagir entre eles. Já o domínio emancipatório pode trabalhar em conjunto com qualquer um desses domínios, bem como de forma independente.

Desta forma, “a reflexão de conteúdo, de processo e das premissas está presente nas três perspectivas de significado, como também em todos os três domínios de aprendizagem” (Cranton, 2006; Mezirow, 1990, 1991). Contudo, o processo de aprendizagem pode ser realizado por meio da reflexão e do discurso racional, atendendo aos fundamentos de suas crenças. O discurso racional deve ser visto como uma forma especial de diálogo para promover a aprendizagem reflexiva.

Para tanto, é fundamental a compreensão do estilo de aprendizagem dos alunos, uma vez que oferecem subsídios para aprimorar as práticas do ensino superior, tornando o aprendizado significativo para o professor e o aluno.

## 2.3 Estudos anteriores

Alguns estudos, tanto na literatura internacional como na nacional, já discutiram e contribuíram com a teoria da abordagem transformadora. Entre esses estudos, citam-se: (Closs



100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



&Antonello, 2010); (Reis, Nakata, & Dutra, 2010); (Brunnquell, 2014); (Cliffor, Boonyuen, Charungkattikul, & Ratana, 2016); (Lima & Silva, 2018).

Closs e Antonello (2010) tiveram como objetivo compreender as transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos ocorridos entre gestores. Os resultados indicaram que processos de aprendizagem transformadora não podem ocorrer de modo individual em meio a pressões sociais e corporativas contrárias, mas, sim, como um processo de transformação coletiva, compartilhado por outros em meio a mudanças sociais e culturais.

Reis, Nakata e Dutra (2010) investigaram a maneira como os dilemas desorientadores catalisam o processo reflexivo e a aprendizagem em profissionais atuantes em empresas nacionais e multinacionais. A pesquisa evidenciou que situações desorientadoras na vida profissional configuram-se como oportunidades especiais para aprendizados, pois promovem reflexão, revisão de perspectivas, experimentação de novos comportamentos e a adoção de novas formas de agir.

Brunnquell (2014) analisou as propostas de incorporação da sustentabilidade em distintas disciplinas dos cursos de Administração em instituições de ensino superior no Brasil à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. Os resultados demonstraram que existem experiências significativas, como também um debate da sustentabilidade para dentro das salas de aula, porém, a maioria das propostas de ensino apresentou um caráter instrumental.

Clifford e Montgomery (2015) investigaram como os alunos de cursos online exploram uma interpretação transformadora e apresentam medidas de mudança no seu próprio currículo. Os resultados mostraram que os participantes expressam ampla vontade de se engajar em um processo de transformação, como ainda traçam metas para serem agentes de mudança.

Boonyuen, Charungkattikul e Ratana (2016) objetivaram explorar como a aprendizagem transformadora pode contribuir para melhorar a liderança e a ética nas empresas. Os autores concluíram que a abordagem transformadora pode ser usada como ferramenta de transformação para qualquer tipo de contexto social ou profissional.

Lima e Silva (2018) tiveram como objetivo compreender o processo de aprendizagem de mestrandos em um Programa de pós-graduação sob a perspectiva da aprendizagem transformadora. O estudo revelou a necessidade de empreender ações que contribuam para a formação do professor e do pesquisador a partir de uma avaliação das perspectivas de significado, bem como dos domínios de aprendizagem e dos tipos de reflexão que podem ser incorporados no processo de ensino nas relações professor-aluno, além da criação de um ambiente de aprendizagem que não considere apenas a dimensão física, mas, também, a comportamental, a social, a tecnológica e a política.

Com base nos estudos apresentados, observa-se a escassez de pesquisas sobre a teoria da aprendizagem transformadora, contudo, faz-se necessário ampliar as discussões das transformações durante o período de mestrado.

### 3 METODOLOGIA

O delineamento desse estudo, quanto aos objetivos, se classifica como uma pesquisa explicativa; quanto aos procedimentos, estudo de caso e, quanto à abordagem do problema, se caracteriza como qualitativa (Colaço & Beuren, 2003).

O contexto do estudo foi o programa de pós-graduação em contabilidade de uma universidade pública no sul do Brasil, o qual foi criado em 2015 e tem como objetivo formar



100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



docentes e pesquisadores capazes de aplicar os conhecimentos na área contábil e desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão com ênfase na área de controladoria. Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados egressos que pertenciam às linhas de pesquisa Contabilidade Financeira, Contabilidade Gerencial e Controle das Organizações, os quais totalizaram seis egressos da turma 2015 e seis egressos da turma 2016. Foram analisadas as perspectivas de três egressos de cada turma que possuíam dedicação exclusiva ao mestrado e de três egressos de cada turma que não possuíam dedicação exclusiva ao programa.

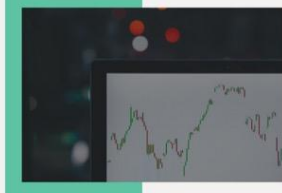
Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com 10 perguntas advindas da teoria da aprendizagem transformadora. Estas entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e transcritas literalmente. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 35 minutos, totalizando 123 páginas de transcrições para análise. O roteiro foi elaborado a partir de dimensões de elementos constitutivos da aprendizagem transformadora proposta por Mezirow (2009), conforme descrito no Quadro 2:

ÁREA PESQUISADA	QUESTÃO	FONTE
Reconhecimento dos sujeitos da pesquisa	1	Lima e Silva (2018)
Como você buscava o conhecimento antes e após o mestrado?	2	Mezirow (2009)
Como você aprende no mestrado? Relate algum aprendizado adquirido durante este primeiro ano do Mestrado e que tenha sido utilizado em suas atividades diárias. O que isso significa para você?	3	
Depois que você ingressou no Mestrado, houve alteração na forma de questionar ou refletir sobre o mundo e sobre si próprio? Relate alguma situação que ilustra essa mudança.	4	
Como os professores contribuíram para estimular a busca por conhecimentos e a descoberta de novas experiências?	5	
Até que ponto os seus valores e sentimentos, bem como as normas sociais têm impactado na sua forma de aprendizagem?	6	
Como o mestrado contribui para sua formação profissional? Teve diferencial? Abriu portas?	7	
Como o mestrado colaborou no desenvolvimento de valores e sentimentos na comunicação com as pessoas?	8	
Quais foram as suas experiências negativas ou positivas com o mestrado?	9	
Fazendo uma auto-reflexão: Pelas experiências vivenciadas, como você avalia sua trajetória? Como avalia o seu empenho, sua dedicação e o seu comprometimento? Quais os fatores que ajudaram e quais limitaram o seu percurso? Como seria o mestrado perfeito para você?	10	

Quadro 2- Roteiro coleta de dados

Fonte: Adaptado dos estudos de Lima e Silva & Mezirow (2018; 2009).

A análise dos dados foi desenvolvida à luz da análise dialógica de Bakhtin (2003), a qual compreende: a) estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações; b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação que constituem seus elementos, c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual. O Quadro 3 apresenta o roteiro das categorias de análise.



100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



Categorias - Dimensões da Aprendizagem transformadora	Análise	Perspectiva - Bakhtin (2003)
Perspectiva do Aprendizado	Significados e Transformações	Dialogismo
Domínios da Aprendizagem		Cronotopo
Tipos de Reflexão		Extra-verbal
-		Valoração

Quadro 3- Categorias análise

Fonte: Adaptado dos estudos de Bakhtin & Mezirow (2003; 2009).

Na perspectiva de Bakhtin (2003[1979]), a análise do discurso direciona-se para a dimensão extra-verbal, na qual o autor defende a importância do reconhecimento da natureza do enunciado no estudo da língua. Volochínov e Bakhtin (1926) ressaltam, ainda, a necessidade de não perder de vista a dimensão extra-verbal. “A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra-verbal da vida e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação” (Volochinov & Bakhtin, 1926, p. 9). Com base nesses elementos teóricos, foram elencados os gêneros nas relações dialógicas, os quais apresentam como conceito central: valores, interação social e comunicação. Para efeitos de análise, considera-se também o cronotopo, o qual representa o tempo e o espaço em que foi produzido o texto/enunciado e, por fim, a valoração, que é o contexto mais subjetivo segundo Bakhtin (2003), pois representa a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, os egressos foram questionados sobre como o mestrado colaborou no desenvolvimento de valores e sentimentos na comunicação com as pessoas e quais foram os elementos significativos para que isso acontecesse.

Na sequência, são transcritos os relatos extraídos das entrevistas feitas com os mestrandos que não possuíam dedicação exclusiva ao programa:

Totalmente, pois através dos seminários você se desenvolve de uma maneira expressiva. [M1]

Socializações, sejam nos momentos que a gente faz as atividades dentro da universidade e também em eventos dentro e fora da universidade. [M2]

Devido à metodologia de ensino, pelo mestrado ser basicamente seminário, isto te expõe e te exige um aperfeiçoamento, da sua fala e da sua comunicação. [M3]

A forte interação em sala de aula, a provocação, a questão do seminário de preparação do conteúdo e entregas de conteúdo. [M4]

Percebe-se, nas entrevistas dos discentes que não possuíam dedicação exclusiva com o mestrado, que, para alguns, os seminários foram relevantes para o desenvolvimento na comunicação e interação com as pessoas, pois foram atividades que exigiram do locutor a imersão ao conteúdo elencado para difundir as informações na comunicação efetiva com o interlocutor. Pelos depoimentos, percebe-se que os eventos como: congressos, mesas redondas, oficinas e visitas técnicas, contribuíram para a exposição de pensamentos e a construção de aprendizagens a partir da troca de experiências vivenciadas e sobre os *feedback*



das atividades realizadas nas disciplinas do mestrado, momentos que proporcionaram evolução no processo de construção do conhecimento.

Nos discursos, percebe-se ainda a utilização de elementos que foram significativos no desenvolvimento de valores e sentimentos para uma melhor interação social e, certamente, na comunicação com as pessoas, intimamente ligada às perspectivas do aprendizado de Mezirow. Essas considerações estão atreladas ao dialogismo, no qual, segundo Bakhtin (2003), toda palavra comporta duas faces, visto que a mesma procede de alguém ou se dirige a alguém, ou seja, constitui justamente o produto da interação do locutor e do interlocutor, pois representa a expressão de um em relação ao outro.

Em seguida, alguns trechos das entrevistas de mestrandos com dedicação exclusiva:

Eu tinha bastante dificuldade de me comunicar e apresentar trabalhos. Com o mestrado, temos bastante seminário, então, a gente acaba sendo forçado a trabalhar essa questão de comunicação. Eu lembro que teve dias que cheguei a apresentar quatro seminários no mesmo dia. [MB2]

Então, você sai do mestrado sabendo se comunicar melhor. Eu era um cara extremamente tímido, até hoje sou ainda, mas daí quando chego a uma turma com 50 alunos, vejo que consigo dominar e me relacionar com todos eles, mantendo o controle. [MB3]

Como bolsista, você acaba participando um pouco mais, está um pouco mais perto do corpo docente e da parte administrativa, você se aproxima deles. [MB3].

Quando você é apresentado a novas obras, novos autores, você muda e vai aprendendo também como pessoa. Isso eu aprendi com a disciplina de metodologia do ensino em contabilidade. [MB4].

Alinhados com a perspectiva do significado sociolinguístico, os depoimentos supracitados serviram de suporte para analisar como o mestrado colaborou no desenvolvimento de valores e sentimentos na comunicação com as pessoas e quais foram os elementos significativos para que isso acontecesse. Na percepção dos mestrandos que possuíam dedicação exclusiva ao programa, os seminários proporcionaram o desenvolvimento de técnicas e maior segurança para falar em público e, ainda, propiciaram uma melhor dicção na comunicação com as pessoas nos ambientes de convívio. Ademais, observa-se, pelos depoimentos dos discentes, que estes ampliaram sua rede de contatos com os agentes envolvidos no programa. E, por último, foi detectado que a disciplina de metodologia do ensino na contabilidade contemplou materiais que permitiram reflexões para alcançar habilidades nas interações sociais.

Apresentam-se, na sequência, alguns trechos dos relatos de mestrandos sem dedicação exclusiva:

Livros e literalmente jornais que veiculam notícias de caráter técnico de nossa profissão. [...] consegui estabelecer uma rede de cooperação com os professores, entretanto, os mecanismos eu acredito que continuam os mesmos, apesar de eles terem um refino nessa busca. [M2]

Eu nem chegava a ler um capítulo de livro por completo e, assim, bastante vídeo na internet, aquelas coisas mais rasas. [...] a parte de legislação, normatização contábil, livros também, trabalhos científicos, teses e dissertações, artigos. A gente começa a ter um crivo mais crítico. [M3]

Sim, e até criar! [...] já fui professora conteudista. [M5]

Os mestrandos egressos que não possuíam dedicação exclusiva para o mestrado foram questionados sobre como buscavam conhecimento antes e após o mestrado. Por meio de relatos, observou-se que antes os instrumentos eram livros, jornais e alguns recortes de artigos, porém, com um olhar superficial para atender à necessidade momentânea. Entretanto, após o mestrado, essa procura por conhecimento aconteceu por intermédio de artigos, dissertações, teses e até livros, conteúdos importantes que auxiliaram os egressos a desenvolverem uma visão mais aprofundada sobre as temáticas abordadas e a produzirem seus próprios materiais. Essa averiguação do conhecimento foi percebida pelos discentes quando começaram a desenvolver o hábito de buscar os materiais em bases de dados nacionais e internacionais, como também em plataformas renomadas e ainda quando estabeleceram redes de cooperação com os professores e colegas de classe.

Os depoimentos relatados anteriormente podem ser associados à dimensão cronotopo, visto que os mestrandos relatam as mudanças que desenvolveram na busca pelo conhecimento durante um determinado espaço temporal, entendido aqui como o antes, o durante e o depois do programa de mestrado. Corroborando com este entendimento, Bakhtin (2003[1979]) expõe que a capacidade de observar o tempo e ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço, não como um fundo imóvel e um dado acabado, mas como um todo em formação como acontecimento, começando pela natureza e terminando pelo tempo, regras e ideais humanos.

Em seguida, são apresentados mais depoimentos:

Você começa já não ter muita paciência para aquelas coisas de senso comum, sabe, pessoas que vem querer dar a entender. [...] Eu passei a ter muito mais paciência para ouvir as pessoas e para auxiliá-las no que eu posso [M3]

Por vezes, as pessoas estão falando e eu me pergunto, mas com base em que ele está falando isso? Você não aceita mais superficialidades. [M6]

As reflexões em cima das leituras que os professores tinham proposto. Uma leitura sem orientação leva a ter um entendimento; quando essa leitura tem orientação, o foco, a maneira que você compreende, essa leitura é alterada. [M2]

No sentido de averiguar os acontecimentos em um espaço-temporal, os egressos que não possuíam dedicação exclusiva ao programa foram questionados sobre como o mestrado contribuiu para uma reflexão no modo de pensar e agir e se houve elementos significativos nessa transição. Com base nos depoimentos, concluiu-se que os discentes evoluíram, saindo de um estado de senso comum e adentrando à criticidade, começando a não aceitar argumentos sem respaldo científico. Do mesmo modo, esse desenvolvimento de uma criticidade vem acompanhado à solicitude de contribuir, quando necessário, com as pessoas nos ambientes de convívio. Vale destacar que alguns elementos foram significativos para essa evolução, destacando-se: as pesquisas, as orientações com os professores, os seminários, os congressos e também as disciplinas do programa.

Logo, é possível estabelecer uma relação entre os depoimentos e a dimensão cronotopo, que, segundo Bakhtin (2003), é um ponto de observação único, irrepetível, no tempo, que não volta mais, a partir do qual o sujeito observa o seu objetivo. Analisando as reflexões entre discentes sem dedicação e com dedicação exclusiva ao mestrado, pode-se

estabelecer o cronotopo de dois sujeitos que, observando o mesmo objetivo, não são intercambiáveis, ou seja, não partilham o mesmo horizonte.

Na sequência, alguns relatos de discentes com dedicação exclusiva ao programa sobre como buscavam conhecimento antes e após o mestrado:

Eu sempre, antes do mestrado, dava preferência para algo que fosse mais mastigado, qualquer blog ou site que viesse “mastigado”. [...] depois do mestrado, eu percebi que o artigo te dá uma garantia melhor, porque existe um método científico que te ajuda melhor. [MB3]

Eu só utilizava o *google scholar* para buscar alguma referência porque precisava, e livros e alguns artigos limitados. [...] Questão de postura, ela foi de imediato, com seis meses de mestrado, já dava para perceber uma maturidade em relação à pesquisa; com relação à escrita, a gente conseguiu aprovar o primeiro artigo do programa, lá de São Paulo. [MB4]

Nota-se que, antes do mestrado, as ferramentas de busca utilizadas eram cursos, palestras, blogs, vídeos, livros e até questões já solucionadas, posicionando a dimensão da Reflexão de Mezirow (2000), composta pelos elementos constitutivos do conteúdo, do processo de aprendizado e da premissa do por que se precisa saber. Porém, os mestrandos explicitaram que buscavam esses instrumentos de uma maneira superficial. Contudo, após o mestrado, eles recorreram a artigos, livros e base de dados com um olhar mais aprofundado nas interpretações. Observou-se, através dos depoimentos, que eles começaram a apresentar melhor desempenho nos seminários, como também a aprovação de trabalhos em eventos, além de demonstrarem autoconfiança para começar a lecionar.

Nos relatos desses discentes, observou-se uma unanimidade no que tange ao desenvolvimento do senso crítico em relação à contribuição do mestrado na maneira de pensar e de agir de cada um, bem como sobre o entendimento de quais foram os elementos significativos para essa modificação. Essa constatação pode ser observada pela análise da dimensão Domínio da Aprendizagem, no elemento constitutivo Emancipatório, o qual, segundo Mezirow (2000), trabalha a autorreflexão crítica do discente. Também foram encontrados elementos sobre segurança na tomada de decisão com soluções fundamentadas. Já, no contexto sobre elementos que foram significativos para tal prática, encontram-se: desenvolvimento de pesquisas, *papers*, *positions* e metodologia de pesquisa.

Relatos de mestrandos sem dedicação exclusiva:

Ahhh... (risos) quando os via com bons salários, efetivos dos professores na Universidade e hoje eu estou entre eles. [M1]

Muitos professores assim, (pensativa) que realmente orientavam, o que a gente tinha dúvida eles pararam e orientavam. [...] eu falo e não é “puxa-saquismo”, tive professores que são seres abençoados (emocionada em gratidão). [M3]

Com a carga e a sobrecarga de atividades a desenvolver, eu ficava muito feliz com aqueles professores que realmente demonstravam ter lido os trabalhos, nos dando *feedback* (suspirando, com alívio). [M4]

Meu atual chefe, na época, olhou pra mim e falou: você vai passar na tua defesa? Porque não posso te contratar. [...] De dar aula, vídeo aulas, já fui professora conteudista, agora estou no presencial. Foi tudo uma evolução e sempre mostraram dar muita importância para o mestrado (olhar de gratidão e felicidade). [M5]

Quando analisadas as falas dos mestrandos que não possuíam dedicação exclusiva para o programa sobre as contribuições dos professores na descoberta de novos conhecimentos, como também a contribuição do mestrado na formação profissional, os discentes expressaram, pela entonação de suas falas, gestos e expressões faciais, os valores positivos que atribuíram a esses fatores. Dessa maneira, observou-se que em relação aos aspectos dos professores, houve forte motivação no que se refere aos elementos: comunicação, retroação, *feedback*, altas remunerações e renome profissional (*status*). No tocante à contribuição do programa, percebe-se que o mesmo propiciou a inserção e ascensão no mercado de trabalho, tanto no âmbito acadêmico como no empresarial, representando a realização dos seus propósitos.

Depoimentos de discentes com dedicação exclusiva:

Com absoluta certeza. O mestrado abriu portas que antes nem sonhava em conseguir! (Afirmando com felicidade). [MB1]

Hoje eu sou professor devido ao mestrado (em um largo sorriso). [MB3]

Primeira coisa, antes de terminar o mestrado eu fui convidado a ser Coordenador de uma instituição de Ensino Superior lá no Mato Grosso, que é o meu estado. [...] E aqui em Salvador, na primeira semana que eu cheguei, já comecei a lecionar em outra instituição aqui. Sou professor na graduação em duas instituições e leciono em pós-graduação. Por aqui, faço parte também do CRC de duas comissões, CRC de jovens lideranças e do CRC de normas para pequenas e médias empresas e sou convidado para participar de eventos científicos aqui do estado. Sou convidado, também, para lecionar em cursos de graduação e pós-graduação (entoando muito orgulho, emocionado). [MB4]

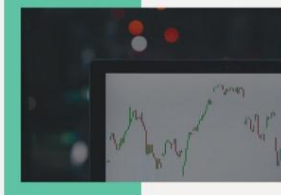
Estes depoimentos estão em consonância com a dimensão extraverbal de Valoração, a qual, segundo Bakhtin (2003), aborda que a expressividade marcada pela relação emotiva-valorativa do locutor com o objeto do discurso, manifestada, por vezes, pela entonação ou pela efusividade da expressão, é uma forma de definir o seu estilo individual, fora do enunciado. Assim, se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo. Para Bakhtin (2003, p.310), “a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal”.

Na perspectiva dos mestrandos que possuíam dedicação exclusiva ao programa, quando questionados sobre as contribuições dos professores na descoberta de novos conhecimentos, como também na contribuição do mestrado na formação profissional, foi observado pelas expressões em seus olhares, pela entonação de suas falas e em seus gestos, os valores positivos que os mesmos atribuíram a essas contribuições. Desse modo, os pontos elencados em relação aos professores foram: as referências teóricas, o relacionamento e o construir de saberes através das críticas. Em relação ao programa, os discentes enfatizaram a contribuição para a inserção na docência e a realocação no mercado empresarial.

Na sequência, alguns relatos dos discentes em relação a experiências vivenciadas durante o programa de mestrado, bem como a auto avaliação sobre desempenho, dedicação e comprometimento com o programa:

Positiva: as amizades que construí durante o mestrado. [...] possibilidade de participar de eventos de grande porte no cenário nacional, permitindo a troca de conhecimentos, além de me permitir conhecer pessoas que a gente só ouve falar. [MB1]





100% ON-LINE

A Contabilidade e as  
Novas Tecnologias

10º Congresso UFSC de Controladoria e Finanças  
10º Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade  
3º UFSC International Accounting Congress

7 a 9 de setembro



De alguma forma ou de outra ele veio para agregar, claro que sempre era corrido e bem sofrido, mas a vida é assim, tudo que vale a pena é mais difícil. [...] o mestrado perfeito, quem sou eu para falar, mas o nosso mestrado em contabilidade foi bem desenhado. Não é qualquer mestrado que você aprende metodologia de pesquisa, metodologia do ensino, metodologia de pesquisa quantitativa e qualitativa. [MB2]

E tinham professores que exigiam uma perfeição muito grande, que fizeram avaliações difíceis e liberou com consulta um livro em inglês, sem versão do português. Todos os alunos foram mal e o professor mandou mensagem pessoal no *whatsapp* falando que a turma não tinha atendido às suas expectativas. (com entonação triste, magoado). [MB3]

O mestrado perfeito que eu fiz foi válido, mas o que me deixava de cabelo em pé era a produção de artigo, mas que, depois de um tempo, a gente viu que começou a ser uma coisa boa. [MB4].

Em relação às experiências positivas e negativas durante o mestrado, bem com a auto avaliação sobre desempenho, dedicação e comprometimento com o programa, os mestrandos que não possuíam dedicação exclusiva ao programa, em seus relatos, foram diversos. Como aspectos negativos, foram elencados: problemas com colegas ao realizar atividades em pares ou grupo; volume de atividades; cobranças por parte dos docentes e docentes sem tempo para orientações. Em contrapartida, foi positiva: à aproximação aos docentes do programa e a realização das ambições no mundo acadêmico. Já sobre o programa, o desempenho foi razoável, sendo considerado como a maior limitação, o tempo.

O mestrado adequado, para os discentes, é descrito como aquele que: todos os alunos teriam acesso à bolsa auxílio; exigiria um número menor de produções, todas direcionadas para a qualidade; teria um menor número de disciplinas no semestre, o que representaria um melhor aproveitamento.

Os mestrandos que possuíam dedicação exclusiva também elencaram as suas experiências positivas e negativas durante o mestrado, bem como as suas auto avaliações sobre o desempenho, dedicação e comprometimento com o programa. Como experiências negativas, os discentes elencaram: fortes pressões psicológicas em prazos: volume de atividades: palavras e situações depreciativas por parte de alguns professores e, como consequência, prejuízos à saúde mental. Por outro lado, as experiências positivas foram: a network construída em eventos; contato com a docência e projetos de extensão. Os mestrandos relataram que tiveram um bom desempenho, contudo, a qualidade de algumas atividades ficou limitada devido ao volume de trabalhos, às línguas estrangeiras e aos problemas pessoais. O mestrado perfeito, idealizado por esses discentes, teria um número menor de disciplinas, maior aprofundamento em alguns temas e uma interação do mestrado acadêmico com o profissional.

Bakhtin (2003) ressalta tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros, com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

A valoração, observada por esses sujeitos, representa a gratidão ao programa, não apenas pela ascensão a partir da certificação, mas pela oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos, os quais serão ofertados à sociedade na condição um docente qualificado, o qual poderá contribuir substancialmente no ensino e no desenvolvimento dos cursos de ciências contábeis.

Portanto, considerando os depoimentos dos egressos em consonância aos aspectos teóricos, percebe-se que o mestrado contribuiu de maneira significativa na aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, o programa permitiu a realocação dos mestrandos no mercado de trabalho, tanto no âmbito acadêmico como no empresarial.

Os resultados encontrados nesta pesquisa divergem do estudo de Lima e Silva (2018), pois aquele indicou a presença de alguns elementos constitutivos da aprendizagem transformadora, contudo, não é possível concluir que o mestrado tenha promovido uma aprendizagem transformadora nos alunos. Entretanto, quando comparados os resultados dos dois estudos, leva-se em consideração que o estudo de Lima e Silva (2018) analisou as perspectivas de mestrandos que estavam na fase final de elaboração de suas dissertações, enquanto este estudo examinou a concepção de egressos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à pergunta de pesquisa deste estudo, a qual consiste em como ocorreram transformações significativas no processo de aprendizagem ocorridas no período de formação de mestres egressos em um programa de pós-graduação em contabilidade, tem-se que os discursos revelaram:

A busca por conhecimento após o mestrado se dá por meio de materiais que suscitem interpretações mais profundas. Em todos os sujeitos pesquisados, tanto para os com dedicação exclusiva, quanto para os sem, destacou-se o desenvolvimento de uma maior criticidade, a qual se deve principalmente aos instrumentos e técnicas utilizados pelos professores no transcorrer do curso.

Em relação à identificação de diferenças no que tange ao aprendizado significativo em egressos, tanto para os com dedicação exclusiva, quanto para os sem, os discursos não evidenciaram diferenças significativas nos relatos sobre facilidades e dificuldades. Ambos foram bem similares neste quesito.

Os resultados permitiram conhecer como as experiências vivenciadas durante o mestrado contribuíram para o processo de aprendizagem destes egressos. Ambos os grupos estudados tiveram experiências negativas com o volume de atividades e o comportamento de alguns professores e, isso, por vezes, afetou negativamente sua forma de aprendizagem. Por outro lado, nas concepções dos dois grupos, as experiências positivas foram destacadas na construção de redes de relacionamentos, as quais proporcionaram o fortalecimento de um alicerce de conhecimento para realocação no mercado de trabalho, tanto no âmbito empresarial como no âmbito acadêmico.

No que tange à avaliação de como a prática reflexiva colaborou no processo de autoconhecimento, os egressos que possuíam dedicação exclusiva ao programa de mestrado avaliaram como aceitáveis os seus desempenhos e, para alguns, o domínio de língua estrangeira destacou-se como fator limitante. De outro lado, os mestrandos que não possuíam dedicação exclusiva ao mestrado avaliaram como satisfatório os seus níveis de desempenho e atribuem à correta gestão do tempo o alcance dos resultados.

No que se refere à compreensão do significado do mestrado na mudança do aprender, pensar, agir e visão de mundo, os mestrandos foram impactados com novas interpretações, ocasionando uma nova maneira de enxergar suas concepções por intermédio de alguns elementos significativos, concernentes com a aprendizagem transformadora.

O estudo trouxe contribuições no âmbito acadêmico, para a linha de pesquisa em ensino e aprendizagem, por aproximar a teoria discutida na academia, com a realidade dos programas de pós-graduação. Além de fornecer subsídios ao colegiado que possibilitem

repensar as estratégias de ensino, as quais são significativas na aprendizagem e impactam na transformação dos mestres em contabilidade. E aos mestrandos refletir sobre as mudanças na forma de conduzir a construção de conhecimento.

Sugere-se para pesquisas futuras, explorar, como as culturas organizacionais de programas *stricto sensu* em contabilidade se relacionam nas transformações dos mestrandos.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, M. L. M., Vieira-Silva, M., & Abade, F. L. (2009). O processo grupal e a educação de jovens e adultos. *Psicologia em estudo*, 14(4), 707-715.
- Bakhtin, M. (2003). Metodologia das ciências humanas. *Estética da criação verbal*, 4, 393-410.
- Bakhtin, M. M.; Voloschinov, V. N. (1926). Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. *Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo*.
- Batista de Lima, T., & Barbosa da Silva, A. (2018). Como os mestrandos aprendem: Significados e transformações em um programa de pós-graduação em Administração. *REUNIR: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, 8(1).
- Boonyuen, S., Charungkaittikul, S., & Ratana-ubol, A. (2016). Integrating transformative learning and action learning approaches to enhance ethical leadership for supervisors in the hotel business. In *SHS Web of Conferences*. Vol. 26. EDP Sciences.
- Brait, B. (2006). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Editora Contexto.
- Brunnquell, C. (2014). Sustentabilidade nos cursos de administração: um olhar para as experiências docentes à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. *Dissertação*, São Paulo. SP.
- Carvalho, J. A., Carvalho, M. A. R. L. E. N. E., Barreto, N. A. M., & Alves, F. A. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 3(1).
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64.
- Closs, L. Q., & Antonello, C. S. (2010). Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. *Cadernos EBAPE. BR*. Vol. 8, n. 1 (mar. 2010), p. 19-37, artigo 2.
- Colaço, R. D., & Beuren, I. M. (2003). Coleta, análise e interpretação dos dados. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*, 3, 117-144.
- Cranton, P. (2006). Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults. San Francisco: *Jossey-Bass Publishers*. Second edition.

- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning*, 15(4), 167-178.
- Kramer, J. (2016). A Deweyan reflection: the potential of hospitality and movement in the classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 18(1/2), 75A.
- Lima, T. B. D. (2011). Estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação: um estudo no curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. *Dissertação*, João Pessoa. PB.
- McAllister, M. (2015). Exploring transformative learning and the courage to teach a values based curriculum. *Nurse education in practice*, 15(6), 480-484.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009). Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. *John Wiley & Sons*.
- Mezirow, J. (1990). Fostering critical reflection in adulthood (pp. 1-18). San Francisco: *Jossey-Bass Publishers*.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. *Jossey-Bass*, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. *Jossey-Bass Publishers*, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Reis, G. G., Nakata, L. E., & Dutra, J. S. (2010). Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 243-255.
- Silva, A. B., Rebelo, L. M. B., & Cunha, C. J. C. D. A. (2006). Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. Faculdade XV de Agosto, Socorro, SP.
- Solem, M., & Boehm, R. G. (2018). Research in geography education: moving from declarations and road maps to actions. *Pesquisa Internacional em Educação Geográfica e Ambiental*, 27 (3): 191-198.