SINERGIA

REVISTA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS (ICEAC)

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO MESTRANDO EM ADMINISTRAÇÃO: PERCEPÇÕES A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS DISCENTES

LUANA SODRÉ DA SILVA SANTOS[*]
GABRIELA IZABEL ALVARENGA[**]
LEONARDO VASCONCELOS CAVALIER DARBILLY[***]

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em um Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. O objetivo foi compreender como é percebida a abordagem crítica na formação do mestrando em Administração. A pedagogia crítica questiona as ideologias gerencialistas, a partir do uso de uma filosofia crítica, incentivando os estudantes a construírem uma reinterpretação crítica da gestão e da Teoria Organizacional. Procurou-se identificar o entendimento e as opiniões dos discentes. Por isso, foram realizadas entrevistas individuais com sete alunos, abrangendo desde a primeira até a terceira turma do Programa. Os resultados estão apresentados em duas categorias de análise: (a) O método de ensino no Mestrado Acadêmico em Administração, considerando as suas percepções quanto aos recursos utilizados para a exposição de posicionamentos; (b) O conteúdo crítico no Mestrado Acadêmico em Administração, incluindo a inserção ao conteúdo crítico e as percepções quanto à abordagem no Mestrado. Os resultados permitem concluir que há ainda muitas dúvidas quanto a este tipo de abordagem no curso, porém, ao mesmo tempo, percebe-se que os mestrandos acreditam ser uma possibilidade para superar os métodos e conteúdo tradicionais da Administração, evidenciando que pode ser uma contribuição do mestrado ao enfoque crítico, reflexivo e dialético na vida dos discentes.

Palavras-Chave: Formação do mestrando. Abordagem crítica. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

The article presents the results of a qualitative research carried out in an Academic Master's Degree Program in Administration. The main purpose was to understand how students perceive the role of critical approach in their process of education. Critical pedagogy questions managerial ideologies based on the use of a critical philosophy, encouraging students to critically reinterpret management and Organizational Theory. We sought to identify students' understanding and opinions. For this reason, individual interviews were conducted with seven students who belonged to the first, second and third classes The results are presented in two categories of analysis: (a) The teaching method in the Academic Master's Degree in Administration, considering their perceptions of the resources used to expose positions; (b) Critical content in the Academic Master's Degree in Administration, including an introduction i to the critical approach and perceptions about it in master's degree. The results allow us to conclude that there are still many doubts about this type of approach in the course. However, students perceive critical approach as an opportunity to overcome management traditional content and methods, as well as a contribution to a critical reflective and dialectical focus on their lives.

Keywords: Master student training. Critical approach. Critical pedagogy.

Recebido em: 30-05-2020 Aceito em: 19-08-2020

1. INTRODUÇÃO

Desde a graduação, verifica-se que a estrutura curricular das escolas de administração no Brasil entende que os estudantes trabalharão em empresas orientadas pelos princípios funcionalistas (VILLARDI; VERGARA, 2011). De acordo com Paes de Paula e Rodrigues (2006), quando o panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo é examinado, observam-se vertentes que levam à "mercantilização" do ensino, além da utilização de conteúdos e métodos pedagógicos alinhados às necessidades do mercado. Assim, constata-se a expansão de um curso historicamente ligado aos sistemas de valores capitalistas, e

[*] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestra e Bacharela em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: luana.sodre4223@gmail.com
[**] Mestre em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Articuladora acadêmica do curso de segurança pública UFF/Cederj.
[***] Doutor em Administração e Mestre em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). Professor adjunto do Departamento de Administração e Turismo do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

uma educação voltada para o indivíduo competitivo, com poucos caminhos para fornecer um ensino libertador e formativo (SARAIVA; PEREIRA; REZENDE, 2019).

Essa expansão não se restringiu ao âmbito da graduação. Houve, também, um crescimento dos programas de pós-graduação. Esse aumento pode estar associado à necessidade de adequação a um mercado de trabalho competitivo. Nesse cenário, a titulação de Mestre atesta uma alta competência científica em determinada área do conhecimento, podendo ser utilizada na docência e na pesquisa. O Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi o primeiro documento oficial com o objetivo de conceituar os cursos de pós-graduação no Brasil. Este documento aborda, notoriamente, a pós-graduação norte-americana como referência a ser seguida pelo país. E, neste mesmo período, ocorreu o estabelecimento de novas teorias para a Administração, como a Teoria das Relações Humanas e a Teoria dos Sistemas, que consolidavam o pensamento do *management* em territórios globalizados durante a Guerra Fria (1946 - 1989) (KELLY, MILLS, COOKE, 2006). O *management*, segundo Alcadipani e Rosa (2011), é um tipo específico de administração que surgiu nos EUA e, que preza por eficácia, eficiência, maximização de resultados, apresentando uma racionalidade instrumental e voltada para uma lógica de mercado.

Apesar da aparente unicidade da perspectiva tradicional, são feitas críticas aos conteúdos e métodos pedagógicos envoltos (SARAIVA; PEREIRA; REZENDE, 2019) por esta perspectiva no campo disciplinar da Administração. É importante frisar que a relação entre método e conteúdo não pode ser dissociada, pois, se o conteúdo visar somente à reprodução do fazer dos administradores, o método também estará associado a isso. Mas se o conteúdo da formação do administrador estiver a serviço de um objetivo mais social, de uma visão coletiva e comunitária, o método também buscará este fim (AKTOUF, 2005).

Estudos recentes (BISPO, 2020; BAUER; DARBILLY, 2020) apontam que o ensino da pós-graduação também apresenta controvérsias, em que dão "'demasiada atenção à produção acadêmica' e se assemelham a 'equipes de produção', uma vez que precisam 'produzir' artigos como se fosse uma 'lógica industrial'" (BAUER; DARBILLY, 2020, p.100). De forma semelhante, Bispo (2020, p.177) comenta que os programas de pós-graduação estão "substituindo o foco de formar pessoas doutas e com pensamento crítico, para treinar escritores de artigos." Se torna salutar, então, discutirmos a formação de mestres e doutores dentro de uma lógica que seja voltada a uma contribuição efetiva para a sociedade (BISPO, 2020).

Assim, o presente estudo envolve a formação do mestrando acadêmico em Administração, visto que ele é um ator social capaz de pensar e provocar mudanças. Sendo assim, foram realizadas entrevistas com alunos de um Programa de Mestrado Acadêmico em Administração de uma Universidade do Rio de Janeiro. Dentre os objetivos do Programa em questão, há a preocupação com que os alunos ingressos estejam comprometidos em desenvolver uma visão crítica, autônoma e propositiva.

Dessa forma, partindo-se da perspectiva de que vivenciar um processo de mestrado é uma oportunidade para a construção de conhecimento por meio da reflexão e da articulação dos conteúdos, objetiva-se com este estudo compreender como é percebida a abordagem crítica na formação do mestrando em Administração. Pretende-se assim, contribuir para a ampliação acerca do método de ensino no mestrado acadêmico em administração, assim como para o desenvolvimento de conhecimento científico em Administração.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Reflexões críticas sobre o ensino do Mestrado Acadêmico em Administração

Estudiosos de diferentes campos e matizes ideológicos têm discutido, nas últimas décadas, a necessidade de uma pedagogia crítica na educação em Estudos Organizacionais, principalmente, por esta área ter, predominantemente, um viés instrumental e pensar, majoritariamente, no campo econômico, centrado no mercado (CUNLIFFE, 2002; DEHLER, 2009; GABRIEL, 2009; PATRUS; LIMA, 2012; VERGARA *et al.*, 2012; HIGGINS, 2015). No que diz respeito aos cursos de mestrado acadêmico em Administração, apesar da presença de estudos sobre possíveis aproximações do ensino crítico na graduação (ARAÚJO *et al.*, 2012; GUERRA *et al.*, 2013; ASSIS *et al.*, 2013; MAGALHÃES; PENA, 2014; MACIEL; PRADO, 2016), a preocupação com seus efeitos reflexivos na formação dos docentes é incipiente (VERGARA et al., 2012, PATRUS; LIMA, 2012).

De fato, o ensino em Administração tem em seu histórico uma lógica funcionalista (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; GABRIEL, 2009), sendo clara a influência crescente do modelo de pensamento empresarial sobre todos os outros âmbitos da vida social (RAMOS, 2004). Tal pensamento também é visto nas salas de aula, uma vez que o ensino se tornou um grande negócio, em que alguns professores adaptaram suas aulas para formar alunos para o mercado e não mais para a vida e para a cidadania (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011). Nessa mesma linha de pensamento, Santos e Gouveia (2016) observam que essa lógica vem se massificando no contexto

organizacional, inclusive nos Estudos Organizacionais, resultando numa formação na qual todos os interesses se aliaram ao capital, obedecendo às exigências do mercado e aos imperativos de uma sociedade consumista, enquanto deveriam estimular a capacidade de autorreflexão, a formação de sujeitos críticos, conscientes reflexivos em relação à realidade (LOPES *et al*., 2008).

Autores como Dehler (2009), Araújo *et al.* (2012), Guerra e Teodósio (2013) e analisaram o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico no processo de formação de alunos de graduação em Administração. Os autores defendem o estímulo a tal pensamento, como o estímulo de discussões entre alunos com mediação de professores e a realização de atividades que encoraje o posicionamento do aluno em determinadas situações (ARAÚJO *et al*., 2012). Para Guerra e Teodósio (2013), é importante sustentar programas que busquem a interdisciplinaridade do conhecimento no eixo do ensino integrado à pesquisa e extensão, possibilitando diminuir a lógica empresarial orientada para a produção em massa. Dehler (2009) complementa afirmando que os alunos devem adotar uma postura de questionamento, desafiando o *status quo* por meio da ação.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2013) argumentam que o conservadorismo do conteúdo da formação em Administração e o discurso criado para a mudança merecem ser debatidos. A mudança só ocorreria com a formação de administradores com uma postura mais reflexiva, com consciência crítica, e que reflitam e questionem o seu papel no âmbito organizacional e social (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006). Desse modo, considerando-se que o conteúdo da formação do administrador deve estar a serviço de um objetivo mais social, de uma visão mais coletiva e comunitária, o método também deve buscar este fim (AKTOUF, 2005). Uma proposta é o ensino a partir da pedagogia crítica, uma vez que o conteúdo e o método de ensino devem estar associados na Administração, a fim de promover a reflexão dos estudantes (HIGGINS, 2015).

No que se refere, especificamente, ao ensino no mestrado em Administração, Patrus e Lima (2012, p.1) afirmam que, em via de regra, os programas de pós-graduação stricto sensu "contribuiriam para formar professores e pesquisadores críticos, capazes de refletir e compreender o processo educativo e a epistemologia do conhecimento, seus limites, métodos e possibilidades". De modo semelhante, Vergara *et al.* (2012) defendem que para que os futuros docentes executem o processo de ensinar-aprender, devem ter domínio conceitual e capacidade crítico-reflexiva, a fim de provocar essa competência em seus alunos, ensinando-os a desenvolver "o olhar crítico, a capacidade e a habilidade em lidar com diferenças e semelhanças em sala de aula" (VERGARA *et al*., 2012, p. 10), e, precisam ainda, ter a capacidade de conduzir questionamentos e contribuições dos alunos, uma vez que o questionamento facilita a outros aprendizados.

De modo geral, observa-se uma maior preocupação dos programas de pós-graduação em formar principalmente pesquisadores, se distanciando da formação pedagógica, e da formação da consciência reflexiva e da capacidade crítica (PATRUS; LIMA, 2012). Patrus e Lima (2012) enfatizam que os currículos dos cursos stricto sensu deveriam ir além dos saberes e competências relacionadas à pesquisa. Nesse sentido, Paes de Paula e Rodrigues (2006) manifestam a possibilidade de adoção de uma pedagogia crítica, envolvendo questões relacionadas não só ao método de ensino, mas também à adoção de práticas interdisciplinares, a um conteúdo que esteja vinculado à epistemologia crítica, e "ao estímulo de uma posição mais crítica dos alunos em relação aos conteúdos típicos de Administração" (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006, p.13). Magalhães e Pena (2014) sugerem a adoção de uma orientação pedagógica histórico-crítica na estruturação do curso, em que o discente passa a ter domínio do saber historicamente produzido, conhecendo o contexto em que ele se insere, para que tenha condições de garantir a mudança da realidade.

Para Paes de Paula e Rodrigues (2006), na prática surgem duas questões: a problematização da natureza da linguagem, revelando que as realidades sociais são criadas pelas práticas dialógicas nas conversações e interações cotidianas; e a reflexividade, que significa ampliar a complexidade do pensamento ou da experiência por meio da exposição de contradições, dúvidas, dilemas e possibilidades. Desse modo, tanto os alunos como os professores devem ser capazes de analisar também a totalidade dos materiais didáticos, os quais devem ser "despidos de sua aura de neutralidade e cientificidade, bem como denunciadas suas estratégias de reprodução da ordem dominante." (MARANHÃO; PAES DE PAULA, 2011, p. 451). O questionamento é a base da formação crítica, seja em um texto, em um livro ou em um filme. Nessa mesma linha de pensamento, Magalhães e Pena (2014, p. 41) observam ainda que é preciso que "o currículo seja concebido tendo os conteúdos como elemento central, aliado ao estímulo à autonomia através da valorização das contradições, dúvidas e questionamentos."

Para melhor elucidar a adoção de tal abordagem pedagógica, Davel e Alcadipani (2003) apontam três características fundamentais para que um estudo em Administração possa ser considerado crítico. A primeira refere-se à visão desnaturalizada da Administração, indo de encontro às abordagens tradicionais, pois, essas teorias procuram abstrair o processo e o contexto histórico de formação social, com isso as organizações acabam vistas como algo dado e não construído (DAVEL; ALCADIPANI, 2003). E, para a

perspectiva crítica, abstrair a história e desconsiderar as relações de poder na formação das Organizações, acabam sendo formas de manipulação com vistas a atender interesses particulares (KOPELKE; BOEIRA, 2016). Assim, a pedagogia crítica segundo Cunliffe (2002), questiona tais práticas a partir do uso de uma filosofia crítica para abordar a questão da natureza do conhecimento e da educação, buscando encorajar os estudantes a construírem uma reinterpretação crítica da gestão e da teoria Organizacional.

A segunda característica diz respeito à intenção de desvincular-se da performance, pois a abordagem crítica não se preocupa em gerar conhecimento em função da melhoria da performance econômica da Organização, mas sim na busca de emancipar as pessoas dos mecanismos de opressão, tendo como ponto chave o ser humano (DAVEL; ALCADIPANI, 2003). Por fim, a terceira característica refere-se à intenção emancipatória, abrangendo o fato de que a abordagem crítica visa ao favorecimento de um desenvolvimento democrático das instituições modernas, com cidadãos responsáveis, auto reflexivos e autônomos, que se tornam cada vez menos dependentes de receber entendimentos sobre quais são suas necessidades (DAVEL; ALCADIPANI, 2003). A partir disso, é possível constatar que os estudos críticos se centram em promover a reflexão, gerando questionamentos contra as práticas opressivas. Com isso, ampliam-se os níveis de autonomia e responsabilidade das pessoas.

Lopes *et al.* (2008) ao abordarem sobre a proposta pedagógica de Paulo Freire nos Estudos Organizacionais, evidenciaram grandes contribuições, principalmente quanto à importância da ação transformadora, do engajamento político libertador e da consciência crítica. Freire (2005) busca combater a educação "bancária" e promover a educação problematizadora, sendo a primeira destinada à dominação, enquanto a segunda está relacionada à libertação (FREIRE, 2005). De acordo com Freire (2005), a educação "bancária" é caracterizada pelo ato de "depositar", em que os educandos são os depositários e os educadores os depositantes. A partir desta concepção, os educandos recebem passivamente o conhecimento, memorizam e repetem este conhecimento. Já a concepção de educação problematizadora, que envolve a implementação da pedagogia crítica, almeja o pensar autêntico, que para alcançar este fim, não pode acontecer de forma impositiva imposto. Educandos e educadores devem comunicar-se entre si, estabelecendo uma relação dialógica. Com isso, o educador deixa de ser quem apenas educa, passando a ser o que educa, enquanto é educado, a partir de diálogos com o educando, que, ao ser educado, também termina por educar (FREIRE, 2005).

A mudança de perspectiva pedagógica da visão tradicional para a crítica, não se dá de maneira espontânea. A implementação desta perspectiva não ocorre sem dificuldades. De acordo com Mingers (2000), há dois problemas que circundam esse tipo de experiência pedagógica: a crítica pode, com certa facilidade, tornar-se negativa ou destrutiva; e as pessoas, em geral, possuem dificuldades em aceitar uma abordagem crítica por não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido.

Em relação a este segundo problema, há a possibilidade de existir até mesmo resistências dos próprios docentes que, em muitos casos, tendem a acreditar que a perspectiva crítica é irrelevante, irreal e pouco prática no âmbito da Administração, e inclinam-se a supor que os alunos serão avessos a considerar questões sociais e ambientais. Este tipo de preconceito colabora para o reforço da ênfase nos aspectos técnicos da Administração e perpetua a difusão de uma versão intelectualmente empobrecida da gestão (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006). Reynolds (1999) aponta que as resistências podem surgir porque o posicionamento crítico confronta interesses, desigualdades e diferenças de poder, além de gerar maior complexidade aos fenômenos em vez de simplificá-los, causando uma maior incerteza com a qual os alunos terão que lidar.

Além disso, a assimilação por parte dos alunos pode nem sempre ocorrer de acordo com a expectativa do professor. De acordo com Paula e Rodrigues (2006), os alunos podem acabar trocando algumas certezas por outras, permanecendo com o dogmatismo que se pretende combater com a inserção da crítica. Outro ponto importante é que a consciência adquirida pela reflexividade pode levar a sensação de perda de identidade por parte dos estudantes, já que os que fizeram graduação em Administração encontram-se diante de ideias que vão de encontro à perspectiva funcionalista, que continua sendo a base de grande parte dos cursos de Administração.

Hagen, Miller e Johnson (2003) acreditam que há um risco em pressupor que as novidades nos processos na sala de aula, como o arranjo de cadeiras na forma circular, os trabalhos em pequenos grupos, os projetos cooperativos e os modos coletivos de ensinar, sejam em si mesmos suficientes para romper o padrão tradicional de ensino. Paes de Paula e Rodrigues (2006) realizaram a experiência de utilização da pedagogia crítica em um curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão de negócios de uma universidade pública. Para tanto, a disciplina foi ministrada por dois professores, de áreas diferentes, atuando ao mesmo tempo, com a intenção de proporcionar aos alunos uma visão ampliada e interdisciplinar da temática, assim como o confronto de perspectivas. Em um recente estudo, Assis *et al.* (2013) estudaram a utilização do método de aplicação de estudo de caso como estratégia pedagógica para inserir a pedagogia crítica no ensino da Administração. Tais autores perceberam que a aplicação é mais complexa do que se considera, e que há um longo caminho para de fato estimular o pensamento crítico.

Outro problema é que o termo “crítico” ainda tem sido, em alguns casos, utilizado com base no senso comum e com usuais avaliações negativas (VIANA; COSTA; DE BRITO, 2015). Com isso, percebe-se que este termo precisa ser melhor compreendido, e uma maneira para que isto seja feito é por meio do acesso a estudos e pesquisas que envolvam o tema. Assim, haverá maior consciência de que ser crítico não é simplesmente apontar defeitos e propor soluções.

Com isso, percebe-se que a adoção de uma pedagogia crítica, em um ambiente que apresente vínculos com as abordagens tradicionais da Administração, pode ser desafiante e apresentar atitudes de resistência por parte dos alunos. Porém, ao mesmo tempo, exaltam-se os professores e programas que tentem implementá-la, já que sua intenção emancipatória, que combina teoria e prática, tem o intuito de promover a libertação do indivíduo e dos grupos sociais das forças subjetivas que os vinculam às formas de opressão e exploração (GIROUX, 1997).

Retira-se de fundamental que alternativas precisam continuar sendo exploradas e que os pesquisadores precisam ser engajados em uma via de conhecimento sempre renovado e relacionado com o ideal de emancipação individual e coletiva, promovendo o desenvolvimento de sensibilidades críticas com relação à retórica, à tradição, à autoridade e à objetividade (MINGERS, 2000).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa, pois, sua matéria-prima constitui um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam por meio das experiências vividas pelos mestrandos durante o curso (MINAYO, 2011). A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas individuais, pois permitem uma descrição detalhada de um meio social específico (GASKELL, 2002).

Este estudo foi realizado em um Programa de Mestrado Acadêmico em Administração de uma universidade federal do estado do Rio de Janeiro. O desenho metodológico pautou-se no objetivo da pesquisa. Desta forma, priorizou-se a compreensão aprofundada sobre a relação existente entre a abordagem crítica e a formação do mestrando, alunos e ex-alunos do Programa que já tivessem cursado as disciplinas. Considera-se que, devido às particularidades e aos significados existentes em cada programa de mestrado, estudos envolvendo somente um programa sejam complexos e potencialmente capazes de contribuir cientificamente. A partir dessas considerações, a seleção de alunos que fizessem parte do programa de mestrado acadêmico em Administração em questão estabeleceu-se por conveniência (GIL,1999).

O Programa foi criado em 2013, com o propósito de "gerar, disseminar conhecimento e reflexão na Área da Administração, construídos, em torno dos focos definidos pela área de concentração e pelas linhas de pesquisa do curso” (UFRRJ, 2020, on-line).A Área de Concentração é Gestão e Estratégia, cujo enfoque é "a dinâmica intra e interorganizacional nas suas diversas expressões gerenciais e estratégicas, nas esferas de poder e de desenvolvimento local, regional e global, nos âmbitos de atuação pública e privada" (UFRRJ, 2020, *on-line*). São duas as linhas de pesquisa do Programa: Organizações, Estado e Sociedade**,** que envolve estudos sobre "as relações entre as organizações, a sociedade e o Estado e suas implicações sobre a administração, o trabalho, o desenvolvimento e a sustentabilidade" (UFRRJ, 2020, *on-line*). A outra linha é Estratégias, Mercados e Aprendizagem, que envolve a "construção de cenários estratégicos, proposição de modelos teóricos, práticas e instrumentos de gestão com vistas à capacitação e formulação de novas abordagens de gestão, tecnologias sociais e inovação nos diversos setores produtivos" (UFRRJ, 2020, *on-line*).

O Programa desta instituição é multicampi e abrange duas cidades localizadas na região da Baixada Fluminense da cidade do Rio de Janeiro. Segundo D’Avila (2014) a região é marcada por grandes desigualdades sociais, o que ocasiona dificuldade para essa população acessar a diferentes serviços, dentre eles a educação. Sendo assim, essa Universidade, por ser a única universidade federal com sede na região, pode representar aos moradores locais a possibilidade de cursarem uma pós-graduação *stricto sensu*. Quanto à seleção dos participantes, inicialmente, foram instituídos os seguintes critérios: a) ser ou ter sido aluno regularmente matriculado no Programa; b) ter concluído todas as disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de mestre; c) interessar-se em participar da pesquisa e d) disponibilidade de tempo. No momento em questão, 38 alunos incluíam-se nos critérios a e b simultaneamente.

É importante destacar que as duas pesquisadoras deste estudo pertenciam ao corpo discente e o pesquisador ao corpo docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração investigado. De acordo com Minayo (2017, p.9), na pesquisa qualitativa, a presença do pesquisador, “suas interlocuções, seus estranhamentos e suas indagações passam a ser vivências em intersubjetividade quando estão no campo, gerando um conhecimento empírico que vai muito além daquilo que ele pergunta.” Desta forma, o trabalho de campo foi finalizado quando as recorrências atingiram o que se convencionou chamar de “ponto de saturação” (DUARTE, 2002). Porém, evidencia-se que a qualidade das interações durante o período de coleta contribuiu para a profundidade e abrangência das entrevistas. Foram entrevistados sete discentes do

Programa, sendo 4 pertencentes à linha Organizações, Estado e Sociedade e 3 a Estratégias, Mercados e Aprendizagem. O roteiro de entrevistas continha 11 questões envolvendo as seguintes dimensões: percepção quanto aos recursos utilizados para a exposição de posicionamentos críticos, percepção quanto à postura dos professores em sala de aula para a construção de um ambiente propício ao pensamento reflexivo e crítico e conteúdo crítico no ensino do Mestrado Acadêmico em Administração. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos e foram gravadas em áudio por meio de um gravador, em seguida, foram transcritas integralmente para que os pesquisadores fizessem a análise dos dados.

Todos os relatos foram analisados por meio da técnica de Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Seguiram-se as seguintes fases no processo de análise: pré-análise, exploração do material e o tratamento/interpretação dos resultados (BARDIN, 2011). Iniciou-se a pré-análise, explorando o *corpus* com os materiais provenientes das entrevistas, em que se iniciou o processo de codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras e estas foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

Com a finalidade de refinar a análise dos dados, foi realizado o agrupamento progressivo das categorias, resultando nas subcategorias e, posteriormente, nas categorias finais. A primeira subcategoria, "Percepção quanto aos recursos utilizados para exposição de posicionamentos críticos", diz respeito a como foi o processo de adaptação dos discentes aos métodos de ensino propostos pela pedagogia crítica, tais como a elaboração das resenhas críticas, os debates e o arranjo físico da sala. Por ser uma proposta diferente da graduação, eles comentam sobre as dificuldades, "choques", e a importância de ter um posicionamento e opinião para os debates. A segunda subcategoria, "Percepção quanto à postura dos professores em sala de aula para a construção de um ambiente propício ao pensamento reflexivo e crítico", discute e analisa o papel dos docentes na condução e facilitação dos diálogos. Como essas duas subcategorias englobam o método de ensino empregado durante as aulas no mestrado: tanto os recursos utilizados, como o modo que os professores conduzem suas aulas, estas foram agrupadas na categoria final "O método de ensino no Mestrado Acadêmico em Administração".

A terceira categoria, por abranger a opinião dos entrevistados quanto ao conteúdo da Teoria Crítica, e não à pedagogia crítica, agrupou as falas que dizem respeito à inserção quanto ao conteúdo crítico, tais como textos, artigos, livros, e a resistência inicial para estas leituras ditas como mais densas, complexas e diferentes das tradicionais. Por isso, essa categoria final foi intitulada de: "O conteúdo crítico no ensino do Mestrado Acadêmico em Administração".

Assim, o processo de refinamento para a obtenção das categorias finais foi elaborado em uma planilha, exposta a seguir.

Quadro 1 – Categorias de Análise Instituídas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS INICIAIS
O método de ensino no Mestrado Acadêmico em Administração.	Percepção quanto aos recursos utilizados para a exposição de posicionamentos crítico.	A) Método de ensino (as resenhas críticas, a abertura de espaço para o debate e o arranjo das cadeiras); B) Dificuldade em fazer resenhas críticas (tempo e conteúdo); C) A importância das leituras prévias; D) "choque" e o "baque"- se não lerem, não tem debate, não tem aula; E) ter o posicionamento.
	Percepção quanto à postura dos professores em sala de aula para a construção de um ambiente propício ao pensamento reflexivo e crítico.	A) O professor como facilitador/condutor do diálogo; B) A questão do debate; C) Características do professor e da disciplina; D) Professor detentor do saber e o aluno como aprendiz; E) Mais de um professor em sala.

Continuação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS INICIAIS
O conteúdo crítico no ensino do Mestrado Acadêmico em Administração.	O conteúdo da Teoria Crítica.	A) Inserção ao conteúdo crítico - textos, artigos, livros, entre outros; B) Resistência quanto ao conteúdo crítico; C) Leituras mais densas, complexas, diferentes das tradicionais; D) Reflexões críticas como desafiantes.

Fonte: Autores

Posteriormente, este material foi interpretado de acordo com o referencial teórico, a fim de identificar eventuais semelhanças ou diferenças quanto ao método e ao conteúdo críticos. É importante salientar que os nomes de todos os entrevistados foram trocados por nomes fictícios.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O método de ensino no Mestrado Acadêmico em Administração

Esta categoria apresenta, de maneira geral, como os entrevistados compreendem o método de ensino do mestrado acadêmico em administração, considerando as suas percepções quanto aos recursos utilizados para possibilitar à exposição de posicionamentos, quais sejam: as resenhas críticas, a abertura de espaço para o debate e o arranjo das cadeiras; bem como suas percepções acerca da postura dos docentes em sala de aula para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. A existência desses recursos foi constatada por meio das orientações advindas do referencial teórico, tais como Vergara et al. (2012), Davel e Alcadipani (2003), Freire (2005), Maranhão e Paes de Paula (2011), entre outros.

4.1.1 Percepção quanto aos recursos utilizados para a exposição de posicionamentos críticos

Esta subcategoria visa identificar como os mestrandos compreendem o método de ensino a partir dos recursos utilizados pelos docentes para que os alunos exponham seus posicionamentos. São eles: as resenhas críticas, a abertura de espaço para o debate e o arranjo das cadeiras.

Os pesquisados afirmaram que, no início do curso, havia o problema de tempo e conteúdo para realizarem as resenhas críticas. De acordo com Rafael, “houve pouco tempo e conteúdo para elaborar resenhas sólidas”. E, complementou, dizendo que por isso, tiveram receio em apresentar seus posicionamentos sem embasamento teórico sólido. Guimarães afirmou ter dúvidas se conhecia suficientemente o conteúdo a ponto de identificar falhas. De acordo com Amanda, “produzir um posicionamento era muito complicado”, ela ainda complementou afirmando que “não tinha a menor noção, então foi um processo muito construído mesmo ao longo do tempo [...]”. Rafael, Maria e Júlia relacionaram este obstáculo ao fato de não terem aprendido como fazer anteriormente. Rafael declarou que “não tava acostumado, não tinha esse hábito de fazer resenha crítica”. Assim, alguns entraves surgiam ao longo do processo de elaboração das resenhas. Para Maria, essa dificuldade estava relacionada ao costume de perceber “aquele texto como sendo o dono da razão”. Júlia aponta como consequência o recebimento de avaliações indicando que a sua resenha parecia um resumo. Pode-se constatar que estes obstáculos iniciais podem estar relacionados à dificuldade que, geralmente, as pessoas possuem em questionar o que está instituído (MINGERS, 2000).

No entanto, Amanda, Regina, Júlia e João afirmaram que tais resenhas foram fundamentais para que começassem a desenvolver a reflexão crítica, pois ao longo curso do mestrado, eles foram adquirindo conhecimentos de vários assuntos, que permitiram que eles aprimorassem seus posicionamentos. O argumento de João mostra como a elaboração da resenha crítica contribuiu para busca de ampliação do conhecimento. S, segundo ele, “ela vai te estimular a criticar alguma coisa e de repente até pesquisar [...]” (João). Além disso, os entrevistados lembraram que a leitura prévia do conteúdo é fundamental para que a aula aconteça, fazendo referência aos frequentes momentos de abertura ao debate que ocorriam durante as aulas. Para Maria, as aulas só aconteciam por causa dos alunos. Amanda recordou a importância das leituras prévias para que as aulas acontecessem. Sendo assim, a utilização desses recursos pelos professores parece estimular a participação dos alunos, encorajando-os a ter um pensamento reflexivo e crítico (ARAÚJO *et al.*, 2012). Porém, João lembrou que estes momentos de debate também faziam parte de “um método de avaliação” (João), quanto a isso, Guimarães afirmou ser um pouco constrangedor, pois o

estudante se vê obrigado a se pronunciar. Para Amanda, às vezes é angustiante, assustador". Regina corroborou, afirmando o receio por saber que seria julgada ao final. Essas preocupações por parte dos alunos também foram observadas por Minger (2010) em sua pesquisa.

Entretanto, os entrevistados concordam que podem, por meio da exposição de seus posicionamentos, contribuir para o campo da Administração. Amanda, Regina e Júlia sugeriram a importância de se posicionarem para a produção de pesquisas. Segundo Amanda, "se a gente se cala a gente acaba não contribuindo com nada né. O nosso papel na academia fica vazio [...]". De acordo com Regina, "[...] às vezes, no meio das discussões, surgiam ideias de artigo[...]". Porém, os autores Patrus e Lima (2012) alertam que é preciso que os currículos dos cursos *stricto sensu* ultrapassem saberes e competências relacionados à pesquisa, contribuindo para formar professores e pesquisadores críticos com potencial para refletir e compreender limites, métodos e possibilidades da epistemologia do conhecimento. Para isso, Amanda, Maria, Regina e Guimarães afirmaram ser fundamental que todos participem. Segundo Amanda, "os mestrandos podem ser fundamentais para ampliar o espaço da administração [...] tirar tanto a concentração das questões do *mainstream*". Essa observação coloca em evidência a afirmação de Dehler (2009) de que os alunos precisam ter uma postura que desafie o *status quo*. Maria demonstrou acreditar nisso, ela afirmou que "a contribuição dentro da sala de aula é muito boa ... a troca que tem, as visões que cada um traz". Assim, as falas dos alunos vão ao encontro do que foi apontado por Paes de Paula e Rodrigues (2006), ou seja, que a existência de contradições e dúvidas criadas pelas interações amplia a complexidade do pensamento ou da experiência.

Quando questionados em relação à arrumação das cadeiras em forma circular, em vez do ajuste em fileiras, os entrevistados afirmaram que isso pode contribuir para que os alunos exponham seus posicionamentos. Porém, é unânime que acreditam que isso não seja essencial. Rafael alertou que "não pode se limitar a isso". E, para Júlia, "o que faz diferença [...] é a condução do docente na aula dele." Quanto a isso, Hagen, Miller e Johnson (2003) alertam que não se pode presumir que o arranjo de cadeiras na forma circular e os modos coletivos de ensinar, por exemplo, sejam por si capazes de romper o padrão tradicional de ensino.

Dessa forma, constata-se que, inicialmente, todos os alunos sentiram um certo estranhamento ao terem contato com os recursos que exigiam deles um posicionamento diferente do que estavam acostumados. De acordo com João, "há um susto". Para Rafael, "no início [...] as pessoas podem ter um baque". Amanda complementou essa sensação: "a gente se comportava de um jeito lá na graduação ... No mestrado foi tudo diferente ... A gente precisa ler os textos .... A gente precisa compreender, levar questões para discussão, porque lá a gente vai construir a aula junto, então se não tiver esse estudo prévio, essa leitura, a aula não acontece muito bem". Maria corrobora essa ideia ao afirmar que: "foi muito chocante [...] se a gente não lesse e a gente não trouxesse o debate ... Não ia ter aula [...]". Todas essas sensações se mostram ainda mais evidentes devido ao fato de saberem que são avaliados por meio desses recursos. Segundo Maria, "eu sei que algumas pessoas sofreram um pouco com isso ... Com essa obrigatoriedade de falar, de trazer, de expor". Porém, apesar do estranhamento, a exigência de uma postura mais participativa foi vista como relevante pelos alunos. De acordo com Maria, "foi muito importante também que [...] a gente pudesse refletir a partir do texto e, também, se colocar em público". Júlia declarou que a cada semana tentava melhorar e desenvolver mais seu posicionamento. Regina lembrou que quando um fazia uma reflexão, o outro emendava para poder ajudar. Conforme Vergara *et al.* (2012), a existência desses recursos pode desenvolver um olhar mais crítico, além de estimular a capacidade de os alunos lidarem com diferenças e semelhanças entre os posicionamentos.

Ademais, percebeu-se, por meio das falas, que além dos recursos supracitados, a postura dos docentes também é fundamental na composição do método de ensino adotado pelo programa.

4.1.2 Percepção quanto à postura dos professores em sala de aula para a construção de um ambiente propício ao pensamento reflexivo e crítico

Esta subcategoria visa identificar como os mestrandos compreendem o método de ensino a partir da postura que os professores adotam em sala de aula, envolvendo a importância da mesma na construção de um espaço propício ao pensamento crítico e reflexivo.

Os entrevistados comentaram sobre a importância do papel do professor na sala de aula, frisando a relevância do diálogo e da condução dos debates, conforme apontado por Vergara *et al.* (2012). Para eles, depende do professor saber conduzir as aulas para criar um espaço aberto às discussões, que permita um diálogo entre professores e alunos, o que pode ser confirmado pelo depoimento de Júlia: "o que faz diferença pra mim é a condução do docente na aula dele ... Instigando sempre a participação ... A livre participação [...]". De acordo com Maria, "o protagonista pra condução e pro estímulo ao debate acaba sendo o professor." Rafael corrobora dizendo que: "a abertura maior, ela vem, principalmente, das atitudes do professor, porque é ele que comanda a aula". Em relação à utilização dos diferentes recursos para a

exposição de posicionamentos críticos, Maria afirma que depende de como estes recursos são utilizados pelo professor.

Para Maranhão e Paes de Paula (2011), a perspectiva pedagógica adotada pelo professor está vinculada ao que será valorizado e problematizado por ele nas aulas, que também está relacionado às próprias temáticas presentes nos programas de curso e currículos. Todos os entrevistados destacam que a escolha por determinado método está relacionada com as características do professor e da disciplina, corroborando a visão dos autores. Guimarães apontou que determinadas disciplinas podem facilitar ou não a utilização de métodos que valorizem mais o diálogo: “os métodos são variados, em razão da característica do professor e, também, da disciplina” (Guimarães). De acordo com Amanda, “cada professor tem um jeito de desenvolver a disciplina, mas de uma maneira geral, todos eles se preocupavam muito com a questão do debate”. Segundo Rafael, “a reflexão crítica [...] é mais presente em umas aulas do que em outras”. De acordo com Regina, "em algumas disciplinas o professor deixava a pessoa dissertar sobre o que achava mesmo que não concordasse [mas], em alguns casos, nem tanto”.

Ademais, os alunos concordaram que o mestrado precisa ser um ambiente aberto em que todos escutem os posicionamentos uns dos outros e afirmaram que o professor tem uma função fundamental para que isso aconteça. Porém, consideram haver ainda uma diferença de posição entre professor e aluno. Rafael afirmou que apesar de os alunos terem mais voz que na graduação, o modelo de aula continua sendo padrão: Assim, segundo ele, "o professor detém todo o saber e o aluno é um mero aprendiz.” De maneira semelhante, Maria comentou que “a hierarquia entre professor e aluno... Ela continua existindo sim [...].” Paralelo a isso, são apresentados posicionamentos que demonstram a importância da participação dos alunos para que a “educação bancária” (FREIRE, 2005) seja combatida. Segundo Rafael, “as pessoas deveriam participar mais, porque se sentir inibido pela presença do professor é quase você renegar a sua própria opinião”. Maria corrobora e afirma que “o mestrando [...] ele tem que de alguma forma ter uma autonomia, construir o seu conhecimento, a sua reflexão ter liberdade para construir essa reflexão”.

Com isso, percebe-se que, apesar da dificuldade, é necessário um esforço do docente para abrir o espaço para a participação dos discentes. Porém, caso os mesmos não apresentem seus posicionamentos, isso dificultará que ambos, docentes e discentes sejam educados e eduquem ao mesmo tempo (FREIRE, 2005).

Uma outra questão elaborada envolveu a percepção dos alunos acerca de dois professores com formações diferentes ministrarem uma mesma disciplina ao mesmo tempo. Os alunos concordam que essa atitude proporciona a eles uma visão mais ampliada e interdisciplinar da temática. Para Paula e Rodrigues (2006), isso pode induzir ao confronto de perspectivas. Amanda afirmou que é enriquecedor trazer pessoas de áreas diferentes que tenham um outro olhar sobre a administração. Júlia corrobora e afirma que é “[...] pena que só tive uma disciplina assim [...] essa foi uma das disciplinas que eu mais aprendi”, assim como Guimarães, que afirmou que “enriquece ainda mais os estudos, as visões, fomenta ainda mais a discussão [...].”

Com isso, conclui-se que os alunos acreditam que mais de um professor com formação diferente ministrando a mesma aula possa facilitar a ampliação de suas visões críticas, a partir do intercâmbio de conhecimentos, experiências e informações, sendo enriquecedor, por possibilitar outros caminhos que não só a histórica lógica funcionalista de ensino em Administração.

4.2 O conteúdo crítico no ensino do Mestrado Acadêmico em Administração

Esta categoria tem por finalidade descrever o conteúdo crítico na formação dos mestrandos, o que pode ser uma contribuição do mestrado ao enfoque crítico, reflexivo e dialético na vida dos discentes. Cabe ressaltar que uma das funções da pós *stricto sensu* estudada é formar profissionais que reflitam, questionem e proponham novas ideias à sociedade, às organizações e às instituições. Com isso, percebe-se que o conteúdo crítico tem papel fundamental neste processo, já que se distingue das abordagens tradicionais da Administração, devido ao fato de empenhar-se em promover a desnaturalização e a reflexibilidade (LOPES *et al*., 2008).

De acordo com os entrevistados, no primeiro momento, a aproximação com o conteúdo crítico trouxe certo estranhamento, uma vez que eles não tiveram contato com tal abordagem durante a graduação. O argumento de Júlia ilustra esta sensação: [...] quando a gente começou a ter contato com essas correntes teóricas foi como se a gente realmente tivesse passado por um processo de desconstrução total... absoluta... que infelizmente a gente não evolui tanto na graduação que nem a gente evolui no *stricto sensu*."

Outro fragmento evidencia a dificuldade de compreender o conteúdo crítico. Para Maria, “é uma leitura mais puxada, um pouco mais densa ... mas assim é uma teoria que desde do princípio eu me identificava mais”. Tais depoimentos salientam o que foi descrito por Giroux (1997), ou seja, que a adoção de reflexões críticas pode ser desafiante num ambiente que apresenta vínculo com as abordagens tradicionais. De acordo com o entrevistado Guimarães, "[...] muitos colegas, ao serem apresentados para a

teoria organizacional crítica, [...] muitos deles têm muita resistência [...] parte da resistência, com relação a teoria crítica se baseia na formação de muitos estudantes, ainda mais de bacharelado [...]."

Com base na declaração acima, verifica-se que há uma resistência quanto ao conteúdo crítico devido à dificuldade em relação à mudança, em razão de a perspectiva crítica lidar com outras formas de pensamento e visões de mundo, distintas do ensino tradicional em administração. Quanto à resistência, percebe-se que os entrevistados têm dificuldades de entender a perspectiva crítica, e que ainda há certa confusão quanto ao conceito de crítica. Viana, Costa e De Brito (2015) também apontaram essas constatações em seu estudo. Possivelmente, os mestrandos necessitam de um maior contato para compreender teorias com perspectivas distintas das tradicionais. Quanto a isso, de acordo com Paula e Rodrigues (2006), é preciso ir além de um processo de pensamento sistemático que busca simplificar a experiência por meio de padrões, lógica e ordem, sendo preciso buscar a reflexividade, que significa ampliar a complexidade do pensamento ou da experiência por meio contradições, dúvidas, dilemas e possibilidades.

Segundo Maria, tal abordagem é melhor aceita pelos alunos que têm interesse, e que conseguem fazer uma abstração, uma reflexão maior. Os entrevistados também evidenciaram que o Programa de mestrado acadêmico em questão de fato apresenta outros aportes teóricos para os discentes pensarem um fenômeno ou realidade social, provocando-os para a reflexão e para um novo olhar sobre um objeto. O depoimento de Júlia evidencia isso:

> [...] porque eu tinha uma visão muito ingênua antes de entrar no programa e o mestrado me possibilitou a crescer como pesquisadora, a argumentar mais… A desconfiar, principalmente, do que defendo... Desconfiar... Porque desconfiando eu pesquiso mais sobre isso e consigo ficar... Ter mais qualidade do que escrevo, do que leio e, da turma, também, foi isso exatamente assim... é... é... fomos criados pra ficar numa jaula de ferro e o programa...O *stricto sensu* faz realmente com que o pesquisador não pense dentro dessa gaiola [...] (Júlia)

Esta fala demonstra que o mestrado acadêmico em Administração pode despertar no aluno a autorreflexão e a autonomia. Ou seja, pode promover o objetivo do estudo crítico, qual seja, promover a reflexão, gerando questionamentos contra as práticas opressivas (DAVEL; ALCADIPANI, 2003). Embora, no primeiro momento, tenham tido certas dificuldades para compreender a abordagem teórica com viés mais crítico, os entrevistados demonstram satisfação com esse outro olhar na Administração. Acredita-se que isso esteja relacionado ao fato de a abordagem crítica estimular ao questionamento ao que está estabelecido (MINGERS, 2000).

No entanto, alguns entrevistados esclareceram que, por ser uma abordagem mais complexa, é mais difícil utilizá-la na prática, como em pesquisas e na elaboração das dissertações, principalmente por ela não propor soluções. A fala de João evidencia isso: “pouquíssimos se interessaram pelas abordagens críticas (em relação às dissertações que elaboraram)”. Para Amanda, é muito complicado conseguir pensar a aplicação dessas teorias na prática”. A partir disso, eles evidenciam que, embora reconheçam a importância de um novo olhar nas ciências sociais aplicadas, a primeira percepção que eles têm é a aplicação na pesquisa. Isso se aproxima com o que Patrus e Lima (2012) argumentam sobre os currículos dos cursos de *stricto sensu* estarem relacionados à pesquisa, enquanto deveriam ir além dos saberes, para a formação da consciência reflexiva e da capacidade crítica.

Além dos pontos descritos, observou-se, ao longo das entrevistas, a aprovação de uma visão desnaturalizada da Administração, indo de encontro às abordagens tradicionais, como apontado pelos autores Davel e Alcadipani (2003). Segundo eles, este é o primeiro passo para a formação de uma perspectiva crítica (DAVEL; ALCADIPANI, 2003). Amanda afirmou que quando teve contato com a gestão social percebeu que havia sido feita de “boba” em relação à visão que possuía das teorias funcionalistas. Guimarães reconheceu não ser muito adepto à visão tradicional, por acreditar que: “cada indivíduo precisa cumprir um papel social, [...]” e complementou dizendo que: “existem outros aspectos éticos, morais, valores que não se pautam rigorosamente pela lucratividade.” Essas falas vão ao encontro do que foi mencionado por Lopes et al. (2008), isto é, que há uma relação entre a desconstrução da abordagem tradicional e a ação transformadora, o engajamento político libertador e a consciência crítica.

Os depoimentos também mostraram que os mestrandos compreendem seus papéis na sociedade por acreditarem que, ao serem mais reflexivos, aproximam-se da superação do individualismo da modernidade e tornam-se sujeitos com maior capacidade crítica. Tal fato pode ser sustentado pela presença de disciplinas no mestrado que promovam a discussão de diferentes temas relacionados ao cotidiano do universo da Administração, privilegiando a reflexão e não um caráter instrumental (PAULA, RODRIGUES, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como é percebida a abordagem crítica na formação do mestrando em Administração. Para tanto, a partir de um recorte, selecionou-se um Programa de Mestrado Acadêmico em Administração. Por meio das análises das entrevistas, foi possível constatar que a principal contribuição do mestrado está na oportunidade de construir conhecimentos, sendo um espaço para a descoberta de novas abordagens, ideias e aprofundamento de saberes; e que o método e o conteúdo de aporte crítico ajudam nesse percurso.

De maneira geral, os entrevistados trouxeram visões positivas do processo da formação crítica dos mestrandos, principalmente, em relação ao conteúdo crítico, aproximando esse outro olhar para a construção de conhecimento, particularmente, atrelado à pesquisa, como um universo novo a ser desvelado, com novos questionamentos referentes ao ensino tradicional na administração, remetendo a reflexões sobre o ambiente acadêmico e o ambiente organizacional. Ficou notório que os alunos têm esperança de que existe possibilidade de ampliação do aceite das abordagens de conteúdo crítico, apesar de não negarem que para isso sejam enfrentadas dificuldades. Ademais, concordaram ser fundamental que elas sejam apresentadas para que exista evolução no conteúdo da Administração.

Em relação ao conteúdo da abordagem crítica, os pesquisados demonstraram satisfação por terem tido a oportunidade de ter contato com esse outro olhar na Administração, principalmente pelo fato que a perspectiva crítica os estimula a questionar o que está estabelecido. No entanto, observou-se a presença de resistência ao utilizá-la na prática, por ser considerada uma abordagem mais complexa e difícil. No que se refere aos métodos, no caso do Mestrado Acadêmico, os mestrandos consideram que deveriam ter mais espaço para a crítica. Pois, acreditam que somente passando por ela, é possível provocar mudanças significativas na sociedade. As aulas com método de ensino mais crítico permitiram que eles ouvissem outras opiniões, posicionamentos, e formassem novas concepções, tendo a sensação da existência de um universo novo a ser desvelado, com novos questionamentos referentes ao ensino tradicional na administração, remetendo a reflexões sobre o ambiente acadêmico e ao ambiente organizacional.

Os mestrandos compreendem o método de ensino crítico com certo grau de estranhamento, devido ao fato de os recursos utilizados no mesmo serem até então novos para eles, talvez pelo fato de a Administração ainda ser uma área marcada pelos traços do funcionalismo. Paralelamente, acreditam, também, que o professor tem papel fundamental na sala de aula, pois depende de ele saber conduzir as aulas para que sejam criados espaços abertos às discussões, permitindo um diálogo que contribua com novas visões sobre a construção do conhecimento.

Foi possível perceber, pelo discurso dos alunos, que ainda há dificuldade quanto a aceitação de métodos e conteúdos com perspectiva mais crítica. Tal fato é interessante, visto que o mestrado possui a intenção de preparar os alunos para que se tornem sujeitos reflexivos. Ou seja, seria de se esperar que isso fosse constatado em cursos de MBA's e graduação, como foi visto em pesquisas anteriores.

Por fim, os mestrandos consideram importante a busca por teorias alternativas às tradicionais. Porém, ao mesmo tempo, percebe-se que possuem dificuldade em compreender os conceitos que envolvem a abordagem crítica. É constatado que a bagagem de conteúdo adquirida anteriormente pelos alunos, durante a graduação, pode dificultar a compreensão de aprendizados que se confrontem com o que foi apreendido por eles antes de ingressarem no mestrado. Ademais, observa-se que não se constata este tipo de resistência apenas em alunos que fizeram graduação em Administração, mas também nos demais que cursaram outros bacharelados.

A partir disso, considera-se que há muito para evoluir tanto na forma como os alunos compreendem os métodos de ensino mais críticos quanto ao conteúdo com este viés. Ao mesmo tempo, existe a esperança, já que foi apurado neste estudo que os alunos já estão conseguindo observar questões positivas de extrema importância neste tipo de abordagem. Com isso, acredita-se ser fundamental que os programas de mestrado tentem implementar a pedagogia crítica, mesmo parecendo ser um desafio.

Sugere-se ampliar a pesquisa em outros programas, de outras regiões do país, com diferentes linhas de pesquisa. Por fim, trabalhos futuros podem ir além do escopo deste estudo e compreender, por exemplo, as influências dos orientadores na formação de uma opinião crítica, nos seus projetos de pesquisa, e em outras redes acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R; ROSA, A. R. From grobal management to glocal management: latin american perspectives as a counter-dominant management epistemology. **Canadian Journal of Administrative Sciences,** v. 28, n.4, p. 453-466, 2011.

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

ARAÚJO, G.; SILVA, A. B. da; ARAÚJO, A. C. K. B. de; LIMA, T. B. de. O Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo no Curso de Administração. In: EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais.**..Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012.

ASSIS, L. B. de; PAES DE PAULA, A. P.; DE OLIVEIRA BARRETO, R.; VIEGAS, G. Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **Revista de Administração Mackenzie,** v. 14, n. 5, p.44-73, 2013.

BAUER, A. P. M.; DARBILLY, L. V. C. Poder, Conflitos e as Transformações na Academia: Uma Análise do Campo de Pós-Graduação em Administração no Estado do Rio de Janeiro a partir da Abordagem de Pierre Bourdieu. **Revista Capital Científico - Eletrônica***,* v. 18, n. 1, p. 98-116, 2020.

BISPO, M. S. Contradições da Pós-Graduação em Administração Brasileira. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 19, n. 2, p. 169-180, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer Nº977/65, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria Nº** 1418, de 23 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a classificação dos cursos de mestrado e doutorado, segundo o padrão de qualidade que possuem.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning,** v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 72-85, 2003.

D'AVILA, G. T. **Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalhador por jovens profissionais**. Tese - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC. Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

DEHLER, G. Prospects and possibilities of critical management education: Critical beings and a pedagogy of critical action. **Management Learning**, v.40, p.31-49, 2009.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido***.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, Y. Reconciling an Ethic of Care with Critical Management Pedagogy. **Management Learning,** vol. 40, n.4, p.379–385, 2009.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petropólis (RJ): Vozes, p. 64-89, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Os Professores Como Intelectuais***:* rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUERRA, J.; TEODÓSIO, A. Métodos Reflexivos de Produção de Conhecimento: contribuições das abordagens sociopráticas para a formação crítica em Administração. In: EnANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

HAGEN, R.; MILLER, S.; JOHNSON, M. The "disruptive consequences" of introducing a critical management perspective onto an MBA programme*.* **Management Learning,** v. 34, n. 2, p. 241-257, 2003.

HIGGINS, Martyn. Evaluations of Social Work Education: A Critical Review. **Social Work Education,** v. 34, n. 7, p.771–784, 2015.

KOPELKE, A. L.; BOEIRA, S. L. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração,** v. 10, n. 1, 2016.

LOPES, F. T. MARANHÃO, C. S.; MAGESTE, G. S. Pedagogia crítica: repensando o ensino de estudos organizacionais. **RECADM***,* v. 7, n. 2, p. 1-9, 2008.

MACIEL, A. C. M.; PRADO, G. E. A Pedagogia Histórico-Crítica em Cursos Superiores de Administração. In: *XL* **EnANPAD- Encontro Nacional de Estudantes de Pós-graduação**, Costa do Sauípe, 2016.

MAGALHÃES, A. C.; PENA, R. P. M. A pedagogia histórico-crítica nos cursos superiores de administração. **Revista Pretexto,** v.15, n.1, p.29-43, jan/mar, 2014.

MARANHÃO, C. M.; PAES DE PAULA, A. P. Pedagogia crítica e ensino em Administração: em busca de novas abordagens. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 9, n. 3, 2011.

MILLS, A; COOKE, B. Management as a Cold War phenomenon? **Human Relations**, v. 59, n. 5, p. 603-610, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva***,* Rio de Janeiro, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

MINGERS, J. What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 219- 237, 2000.

PATRUS, R.; LIMA, M. Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-graduação Stricto sensu em Administração: Contradições e Alternativas. In: EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012, 2012.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. SPE, p. 10-22, 2006.

RAMOS, C. The development of MBAs and Business Schools in Latin América. **Business Leardership Review,** vol. 1 Issue 2, July 2004.

REYNOLDS, M. Grasping the nettle: possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. **British Journal of Management,** v. 10, n. 2, p. 171-184, 1999.

SARAIVA, C. M.; PEREIRA, J. J.; REZENDE, A. F. Formação Crítica dos Administradores: Relatos de uma Experiência Pedagógica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 8, n. 2, p. 191-214, 2019.

SILVA, I. C.; SILVA, K. A. T.; FREITAS, R. C. de. Ensino de Administração: Reflexões críticas sobre a formação do administrador. In: **IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade.** Brasília, nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ. Pós-Graduação em Administração. Curso de Mestrado Acadêmico em Administração. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppga/. Acesso em: 25 jul. 2020.

VERGARA, S. C.; SANTOS, M. C.; FERNANDES, P. P. Competências Educacionais de Docentes em Cursos de Mestrado e Doutorado em Administração. In: EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...*Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012.

VIANA, M. F.; COSTA, A. P.; DE BRITO, M. J. A hermenêutica crítica e estudos em marketing: aproximações e possibilidades. **Organizações & Sociedade***,* 2015.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 794-814, set./out., 2011.