UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO

CAMPINA GRANDE – PB, 2026

Campina Grande – PB, 2026

KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO

ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito final para obtenção do título de mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão Social e Ambiental

Orientador (a): Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos Xavier

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

R343e Rego, Kaliny Nayara Souza Duarte.
Ensino da sustentabilidade e aprendizagem transformadora no contexto da Pós-graduação em Administração da UFCG / Kaliny Nayara Souza Duarte Rego. – Campina Grande, 2026.
136 f. ; il. color.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.
"Orientação: Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos Xavier".
Referências.

1. Gestão Social e Ambiental. 2. Aprendizagem Transformadora. 3. Sustentabilidade. 4. Pós-Graduação em Administração. I. Xavier, Gabriela Tavares dos Santos. II. Título.

UFCG/BC CDU 005.35:378.22(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

Campina Grande – PB

2026

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM ADMINISTRACAO
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO

"ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA-UFCG) como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 15/06/2026

Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos Xavier - PPGA/UFCG
Orientadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Martins - PPGA/UFCG
Examinador Interno

Prof. Dr. Thales Batista de Lima - PPGA/UFPB
Examinador Externo

Campina-Grande-PB,2026

Documento assinado eletronicamente por **GABRIELA TAVARES DOS SANTOS**, **Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA MARTINS**, **PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/07/2026, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **Thales Batista de Lima**, **Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade, informando o código verificador **6561142** e o código CRC **23F30302**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM ADMINISTRACAO
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA Nº 04/2026 (DISSERTAÇÃO N° 086)

ATA DA QUARTA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NO ANO DE 2026 DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO/UFCG

Ao décimo quinto dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis, às oito horas e trinta minutos, reuniu-se, na forma e termos dos art. 62 a 64 do Regulamento Geral dos Cursos e Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da UFCG e dos meios regulamentares do Programa de Pós-graduação em Administração da UAAC-CH-UFCG, a Comissão Examinadora de que trata a Portaria nº 21/2026 da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Administração, composta pelos Professores/pesquisadores doutores**:** MARIA DE FATIMA MARTINS, docente do Programa de Pós-graduação em Administração/UFCG; THALES BATISTA DE LIMA, da PPGA/UFCG, e GABRIELA TAVARES DOS SANTOS XAVIER, orientadora. Juntamente com a mencionada comissão examinadora, estava o(a) candidato(a) ao grau de MESTRE em Administração **KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO** e o público presente. A defesa ocorreu de modo presencial e online para o membro externo. Abertos os trabalhos, o presidente da Comissão Examinadora, Profa. Gabriela Tavares dos Santos Xavier, apresentou os membros da Banca Examinadora e o roteiro da defesa e julgamento da dissertação de Mestrado intitulada "ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG*",* produzida pelo(a) citado(a) candidato(a), sob sua orientação. O(a) presidente concedeu *a palavra* pelo prazo de até trinta minutos ao (a) candidato(a), o(a) qual após salientar a importância do assunto desenvolvido defendeu o conteúdo de sua dissertação. Concluída a exposição e defesa do(a) candidato(a), o(a) presidente passou a palavra a cada membro da Comissão Examinadora, a começar pelo(a) examinador(a) externo(a), para as devidas considerações, correções e arguição do estudo defendido pelo candidato(a). Logo após, foi a vez das considerações do membro interno da banca examinadora e, por fim, o(a) orientador(a) falou acerca da produção do trabalho defendido e das contribuições das sugestões recebidas. Em seguida, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão Examinadora determinou a pausa da sessão pelo tempo necessário ao julgamento da dissertação, em sessão secreta com a Comissão Examinadora, pedindo a retirada dos demais da sala, inclusive do(a) candidato(a). Concluído o julgamento e retomada a sessão, cada Examinador emitiu seu parecer, resultando: Profa. Dra. Maria de Fátima Martins - nível APROVADO, Prof. Dr. Thales Batista de Lima - nível APROVADO, e Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos Xavier - nível APROVADO, tendo assim, a candidata obtido o Conceito APROVADO, com o prazo de até 30 (trinta) dias para providenciar as alterações exigidas para a aprovação. Após suas palavras finais e do(a) candidato(a), o Presidente da Comissão Examinadora encerrou a sessão, da qual lavrei a presente ata, que vai ser assinada eletronicamente por mim, Representante técnico-administrativo, e pelos membros da Comissão Examinadora e pela candidata aprovada. Campina Grande, 15 de junho de 2026.

Maria de Fátima Martins - Examinadora interna
Thales Batista de Lima - Examinador externo
Gabriela Tavares dos Santos Xavier - Examinadora/Orientadora

Kaliny Nayara Souza Duarte Rego - Candidata
Thiago Cardoso de Lima - Representante técnico-administrativo suplente

Documento assinado eletronicamente por **GABRIELA TAVARES DOS SANTOS**, **Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA MARTINS**, **PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/07/2026, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO**, **Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

Documento assinado eletronicamente por **Thales Batista de Lima**, **Usuário Externo**, em 13/07/2026, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade, informando o código verificador **6560952** e o código CRC **B4BA99C5**.

KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO

ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito final para obtenção do título de mestre em Administração.

Aprovada em: 15/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
GABRIELA TAVARES DOS SANTOS XAVIER
Data: 11/08/2026 13:48:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Gabriela Tavares dos Santos Xavier (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DE FATIMA MARTINS
Data: 12/08/2026 16:29:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria de Fátima Martins (membro interno)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Documento assinado digitalmente
gov.br
THALES BATISTA DE LIMA
Data: 11/08/2026 14:16:33-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thales Batista de Lima (membro externo)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

À minha mãe, Cilda, e ao meu pai, José.
Com vocês, esse processo se tornou mais leve.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus, obrigada. Meus queridos amigos do céu, anjos, santos e arcanjos, minha Santa Teresinha e minha amada Mãe Aparecida, muito obrigada por me mostrarem verdadeiros sinais de fé quando nem eu mesma acreditava.

Muito obrigada à minha família. Vocês foram a voz que me dizia: “Coragem, vai dar certo!”. Mãe, Cilda Souza Duarte, pai, José Duarte Rego, vocês hoje se tornam mestres junto comigo.

Minha mãe, muito obrigada pelas incansáveis vezes em que renunciou às suas próprias vontades e ao seu descanso para cuidar de mim, me ajudar e me permitir viver o sonho de ser mestre. Obrigada pelo suporte para recomeçar em um novo caminho, por todas as dificuldades que enfrentamos juntas e pela transição da vida mercadológica para a vida acadêmica. Obrigada por ser esse colo, esse abraço e o meu ponto de referência.

Meu pai, muito obrigada por compreender, apoiar e, mesmo sem entender muito, seguir me ajudando. Obrigada por ser meu amigo, companheiro e condutor em todas as etapas — profissionais, acadêmicas e da vida.

Ao meu irmão, Jackson Souza Duarte Rego, minha eterna referência de amor, coragem e determinação. Parceiros em tantos momentos do passado, seguimos unidos na busca pelos caminhos da vida, com a mesma cumplicidade da nossa infância.

Aos meus queridos amigos que fiz no mestrado, em especial à Turma 7: vocês foram essenciais para que eu me mantivesse firme. Vocês me acolheram e, juntos, nos tornamos mestres. Levo vocês comigo. À minha estimada orientadora, Professora Gabriela Tavares dos Santos Xavier, cujo acolhimento foi muito além de uma relação institucional, nada disso seria possível sem você. Obrigada por tanto e por sempre.

Meus agradecimentos a todos que constroem o PPGA/UFCG cotidianamente, fazendo do programa um espaço acolhedor e estimulante para os discentes. Agradeço igualmente à CAPES pela bolsa outorgada, suporte indispensável para que esta dissertação ganhasse vida. Gratidão!

RESUMO

A inserção da sustentabilidade no ensino de administração demanda uma mudança de paradigmas que vai além do conteúdo técnico, encontrando na teoria da Aprendizagem Transformadora o suporte para compreender como os indivíduos transformam suas visões de mundo. Assim, o objetivo geral desta dissertação é compreender o processo de aprendizagem de estudantes de um programa de pós-graduação em administração voltado para a sustentabilidade à luz da perspectiva da aprendizagem transformadora. Especificamente, a investigação buscou: (1) identificar o processo de aprendizagem transformadora na dimensão das perspectivas de significados; (2) compreender o processo de aprendizagem transformadora na dimensão do domínio de aprendizagem; e (3) verificar os tipos de reflexão adotados pelos mestrandos no processo de aprendizagem. Metodologicamente, esta investigação constitui-se como uma pesquisa qualitativa interpretativa básica, de caráter exploratório e descritivo, configurando-se como uma pesquisa de campo realizada com egressos do programa investigado. A recolha de dados foi viabilizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas de forma síncrona e online a 25 participantes. Os resultados revelam que o ensino da sustentabilidade atuou como estímulo para a transformação de pensamentos e para a construção do aluno como agente de mudança, proporcionando maior segurança em debates e despertando uma nova perspectiva de vida e carreira. Conclui-se que o programa viabiliza uma aprendizagem efetivamente transformadora, convertendo discentes passivos em agentes críticos de mudança socioambiental, cuja evolução se reflete na qualidade de suas pesquisas e na continuidade nos estudos acadêmicos e sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem Transformadora. Sustentabilidade. Pós-Graduação em Administração.

ABSTRACT

Integrating sustainability into management education requires a paradigm shift that goes beyond technical content, drawing on Transformative Learning theory to understand how individuals transform their worldviews. Thus, the general objective of this dissertation is to understand the learning process of students in a sustainability-oriented graduate management program through the lens of transformative learning. Specifically, the study sought to: (1) identify the transformative learning process regarding the dimension of meaning perspectives; (2) understand the transformative learning process regarding the dimension of learning domains; and (3) examine the types of reflection adopted by master's students during the learning process. Methodologically, this study is a basic interpretive qualitative inquiry, exploratory and descriptive in nature, conducted as field research with alumni of the program under study. Data collection was carried out through synchronous online semi-structured interviews with 25 participants. The results reveal that sustainability education acted as a stimulus for transforming thought processes and shaping the student into an agent of change, fostering greater confidence in debates and sparking a new perspective on life and career. The study concludes that the program facilitates genuinely transformative learning, turning passive students into critical agents of socio-environmental change, an evolution reflected in the quality of their research and their continued engagement in academic and social pursuits.

Keywords: Transformative Learning. Sustainability. Postgraduate Studies in Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Design da pesquisa.....24
Figura 2 - Aprendizagem Transformadora: A “Virada de Chave” na pós-graduação.....119

Quadro 1 - Dimensões da aprendizagem transformadora e suas categorias.....22
Quadro 2 - Dimensões de perspectiva de significados.....57
Quadro 3 - Dimensões domínios de aprendizagem.....86
Quadro 4 - Dimensões tipos de reflexão.....118
Quadro 5 - Dimensões da aprendizagem transformadora.....125
Quadro 6 - Roteiro de entrevistas com alunos egressos.....127
Quadro 7 - Orçamento da pesquisa.....128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PPGA	Programa de Pós-graduação em Administração
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

RESUMO.....6
ABSTRACT.....7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....9
1 INTRODUÇÃO.....11
1.1 Objetivos de Pesquisa.....13
1.1.1 Objetivo Geral.....13
1.1.2 Objetivos Específicos.....13
1.2 Justificativa.....13
1.3 Estrutura do Trabalho.....14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....15
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....21
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....25
4.1 Processo de Aprendizagem Transformadora na Dimensão da Perspectiva de Significados.....25
4.2 Processo de Aprendizagem Transformadora na Dimensão do Domínio de Aprendizagem.....57
4.3 Tipos de Reflexão no Processo de Aprendizagem.....87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....118
REFERÊNCIAS.....122
APÊNDICES.....125
Apêndice A: Quadro Integrador do RT e Roteiro.....125
Apêndice B: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista.....127
Apêndice C: Orçamento da Pesquisa.....128
Apêndice D: Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados.....129
Apêndice E: Termo de Compromisso do(s) Pesquisador(es).....130
Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....131

1 INTRODUÇÃO

O papel da pós-graduação *stricto sensu* é fazer o discente sair de uma posição superficial/informativa para um viés de protagonista, atuando como agende de transformação (Sterling, 2011). Nesse sentido, este estudo toma como objeto de análise o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Campina Grande/PB (PPGA/UFCG).

O programa justifica-se como um ecossistema ideal para esta investigação por sua trajetória na formação de mestres na área de gestão social e ambiental, configurando um espaço propício para compreender as diretrizes de sustentabilidade e as abordagens pedagógicas que interagem na formação de novos pesquisadores e gestores. Ademais, o propósito do PPGA/UFCG converge diretamente com o escopo desta pesquisa ao visar a formação de profissionais dotados de senso crítico, aptos a alinhar a ciência da administração às complexas demandas socioambientais contemporâneas.

Contudo, embora seja um ambiente favorável para abordagens críticas, diálogos construtivos e troca de experiências, a literatura científica ainda carece de investigações aprofundadas sobre a efetividade pedagógica desses processos no nível da pós-graduação (Martínez-Bravo *et al*., 2024). Subsiste uma lacuna teórica e empírica no que tange à compreensão de como as práticas docentes de fato ecoam nas estruturas cognitivas dos discentes, promovendo transformações que superem a mera assimilação conceitual e instrumental (Melo; Barbosa, 2024).

Outra lacuna de pesquisa evidenciada nos estudos de Trevisan *et al.* (2024), reflete na falta de conexão entre cultura das Instituições de Ensino Superior e sustentabilidade no contexto do ensino, apresentando escassez de pesquisas empíricas de IES como ambiente de aprendizagem. Esses apontamentos corroboram para a importância dessa pesquisa.

Além disso, vale ressaltar que as IES representam o ambiente favorável para disseminação do ensino da sustentabilidade e desenvolvimento de novos quadros de referência, bem como, na formação da próxima geração de profissionais comprometidos com a sustentabilidade, tanto gerando quanto transferindo conhecimento sobre o tema, exigindo uma abordagem educacional transformadora podendo fomentar competências interdisciplinares que combinam *expertise* técnica com mentalidades éticas e baseadas em

valores essenciais para lidar com os complexos desafios da sustentabilidade (Bansal *et al*., 2025; Bradley, 2024; Carbone *et al*., 2025; Fearon, 2025).

Diante desse contexto, é preciso entender que os programas de mestrado, em particular, são vitais para a incorporação de disciplinas focadas em sustentabilidade, para orientar alunos a refletir e agir, participar do debate sobre sustentabilidade, adquirir *expertise* necessária para assumir responsabilidades socioambientais, desenvolver pesquisas e resolver problemas complexos impostos pelas ações do homem ao meio ambiente (Oliveira; Baccaro, 2025; Del Gesso; Parravicini, 2025).

Desse modo, vale destacar que o contexto da pós-graduação voltado ao ensino da sustentabilidade na área de Administração potencializa a dinamicidade do processo formativo. Isso ocorre devido às convergências teóricas que aproximam a educação socioambiental dos pressupostos da aprendizagem, auxiliando na construção contínua do conhecimento e, consequentemente, na identificação de transformações perceptivas nos discentes (Bansal *et al*., 2025).

Nesse sentido, a teoria da aprendizagem transformadora surge como o parâmetro analítico para compreender de que maneira os discentes da pós-graduação ressignificam suas estruturas de conhecimento a partir das experiências vivenciadas nas disciplinas de sustentabilidade, na dinâmica da sala de aula e nos debates dialógicos construídos em torno dessa temática. Portanto, esta pesquisa discute a relevância dessa abordagem teórica na formação de pós-graduandos *stricto sensu* em Administração, especialmente no ensino da sustentabilidade. Considera-se, para tanto, o potencial dessa lente em impulsionar a transformação de referenciais de sentido obsoletos e de hábitos mentais enraizados, ressignificando, primordialmente, o próprio entendimento sobre o processo de aprendizagem na vida adulta (Mezirow, 2000).

Diante desse cenário e considerando a necessidade de compreender as reais implicações dessas relações formativas, emerge a seguinte questão de pesquisa: Como os estudantes de uma pós-graduação em administração voltada para a sustentabilidade aprendem balizada pela perspectiva da aprendizagem transformadora? E seus pressupostos.

Para responder a essa questão, assume-se o pressuposto de que o ensino da sustentabilidade atua como um dilema desorientador, exigindo dos estudantes uma postura crítico-reflexiva diante da gestão tradicional. Pressupõe-se, também, que o ambiente da pós-graduação oferece as condições necessárias para o diálogo racional e para a revisão das

perspectivas de significado dos mestrandos. Sob essa lente, a investigação parte da premissa de que a imersão na temática socioambiental ativa processos reflexivos profundos e estimula novos domínios de aprendizagem, fundamentais para a formação de agentes de mudança.

1.1 Objetivos de Pesquisa

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de aprendizagem de estudantes de um programa de pós-graduação em administração voltado para a sustentabilidade à luz da perspectiva da aprendizagem transformadora.

1.1.2 Objetivos Específicos

1. Identificar o processo de aprendizagem transformadora na dimensão da perspectiva de significados.
2. Descrever o processo de aprendizagem transformadora na dimensão do domínio de aprendizagem.
3. Verificar os tipos de reflexão adotados pelos mestrandos no processo de aprendizagem.

1.2 Justificativa

A importância desta pesquisa reside no entendimento de que a inserção de conteúdos de sustentabilidade na pós-graduação só cumpre seu papel pleno quando atua como um catalisador de aprendizagem transformadora, modificando as estruturas de pensamento do indivíduo. Portanto, mais do que analisar matrizes curriculares ou a mera transmissão de informações, faz-se necessário investigar de que maneira esse aprendizado reconstrói pressupostos e hábitos mentais na vida adulta, e como esse processo acontece de forma individual, do ponto de vista do egresso.

Sob a ótica teórica, a necessidade e a oportunidade de estudar esse fenômeno justificam-se pela escassez de investigações empíricas sobre a efetividade pedagógica real desses processos no contexto brasileiro de Administração (Melo; Barbosa, 2024; Trevisan *et al*., 2024). O estudo contribui para preencher essa lacuna ao cruzar o ensino de sustentabilidade com a abordagem reflexiva de Jack Mezirow, permitindo compreender como as dinâmicas de sala de aula e os debates dialógicos impulsionam transformações cognitivas reais, superando a mera assimilação conceitual e instrumental.

Esse ambiente acadêmico na pós-graduação potencializa o desenvolvimento interpessoal dos discentes a partir de uma escolha autônoma. Sob essa ótica, assume-se o princípio de que o pós-graduando ingressa no programa impulsionado pelo desejo de ressignificar seus referenciais mentais, culturais e, fundamentalmente, profissionais.

Dado que o programa investigado possui seu direcionamento acadêmico, cujo foco central reside na formação docente, essa transformação perceptiva gera impactos profundos na identidade do indivíduo. Como consequência, essas mudanças refletem-se em suas escolhas, decisões e trajetórias futuras, consolidando também o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida (Acevedo-Duque *et al*., 2023; Gramlich *et al*., 2026).

No âmbito prático e institucional, o trabalho oferece uma contribuição direta ao PPGA/UFCG. Os resultados geram um diagnóstico qualificado sobre as experiências vividas pelos egressos durante o contato com a pós-graduação e como esse processo formativo impactou na sua visão de mundo, fornecendo subsídios para o aprimoramento contínuo das estratégias pedagógicas do próprio programa.

Por fim, a viabilidade da pesquisa sustenta-se no acesso direto garantido aos sujeitos investigados (egressos do PPGA/UFCG), no apoio institucional do programa e na maturidade do referencial teórico adotado. Trata-se de uma investigação oportuna, viável e alinhada às urgentes demandas contemporâneas por uma formação aprimorada capaz de transformar seus referenciais rígidos em maturidade crítica, ética e reflexiva. É importância destacar que o estudo obteve aceite dos participantes, assim como foi aprovado pelo Comitê de Ética, obtendo como autorização o documento de número 8.156.800.

1.3 Estrutura do Trabalho

Para além desta introdução, este trabalho organiza-se em mais quatro capítulos estruturados da seguinte forma: O primeiro capítulo apresenta a contextualização do tema, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa do estudo.

O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórica que sustenta a investigação, articulando os conceitos-chave de Aprendizagem Transformadora e Ensino da Sustentabilidade. Nele, são aprofundadas as dimensões da teoria de Jack Mezirow, bem como as discussões da literatura sobre como a sustentabilidade é integrada ao contexto da pós-graduação em Administração. Cada dimensão da aprendizagem transformadora é desdobrada

em três categorias analíticas, as quais buscam capturar o processo de aprendizagem dos estudantes diante da temática socioambiental.

Por fim, o capítulo estabelece a conexão teórica e conceitual que costura ambas as vertentes. O terceiro capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados, apresentando e justificando a natureza da pesquisa, a abordagem qualitativa escolhida, além das técnicas de coleta e de análise dos dados. O quarto capítulo é reservado à apresentação, discussão e interpretação dos resultados empíricos, confrontando os discursos com a literatura revisada. Por fim, o quinto capítulo expõe as considerações finais do estudo, sintetizando as principais contribuições da pesquisa, suas limitações e as sugestões para investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aprendizagem Transformadora

Desenvolvida por Jack Mezirow a partir de 1978 no campo da andragogia, a Teoria da Aprendizagem Transformadora foca na mudança dos quadros de referência e das perspectivas de significado que moldam a identidade e as ações do adulto (Mezirow, 2000). Na prática, esse processo consiste em transformar hábitos mentais e referenciais problemáticos ou ultrapassados em estruturas mais inclusivas, reflexivas e abertas à mudança (Mezirow, 2000; Lehmann *et al*., 2025). Essa reconfiguração profunda exige que o sujeito seja tanto cognitivamente quanto emocionalmente capaz de desconstruir suas antigas certezas.

A partir desse engajamento reflexivo, o indivíduo passa a reinterpretar suas experiências cotidianas de forma mais profunda, seja no âmbito individual ou coletivo. Como resultado, a aprendizagem transformadora gera percepções mais conscientes sobre o ambiente e apresenta a maturidade necessária para atuar no meio social e comunitário. Mais do que uma evolução pessoal, o sujeito desenvolve a capacidade de interpretar o outro e de compartilhar esse aprendizado, atuando ativamente como um agente de mudança nos referenciais de outros sujeitos ao seu redor.

Contudo, para que essa reconfiguração dos quadros de referência de fato ocorra, a teoria pressupõe a existência de um gatilho inicial, denominado “dilema desorientador”. Esse evento leva o indivíduo a examinar criticamente as suas próprias ideias a partir de uma variedade de perspectivas desconhecidas, contestando seus valores pessoais, crenças e suposições, afastando-o de parâmetros que antes eram tidos como verdades evidentes (Mezirow, 2000).

Para Mezirow (2000), o dilema desorientador surge originalmente como um guia para a mudança de suposições anteriores que não conseguem se vincular às novas percepções, estruturando-se de forma linear e seguindo uma sequência lógica. No entanto, estudos contemporâneos relativizam essa rigidez ao enfatizar a natureza da aprendizagem como um processo de experiências cumulativas. Sob essa ótica, a transformação ocorre por meio de interações reflexivas, diálogos continuados e exposição gradual a novas perspectivas, sem necessariamente depender de um único evento disruptivo (Cranton, 2006; Taylor, 2017; Chiu, 2025).

A dinâmica da aprendizagem transformadora, portanto, transcende um ponto de partida puramente linear, consolidando-se como um fenômeno complexo e frequentemente incremental (Chiu, 2025). Ao ampliar seu escopo para além das crises agudas, a teoria passa a contemplar a ressignificação das perspectivas individuais por meio de práticas reflexivas diárias e do engajamento contínuo com novas ideias.

Nesse contexto, a contribuição de Dirkx (1997) torna-se fundamental, pois reposiciona os aspectos emocionais e espirituais como parâmetros centrais da transformação. Para o autor, a aprendizagem envolve “nutrir a alma” e conectar-se profundamente com o eu interior. Na mesma linha de raciocínio, Chiu (2025) defende que a emoção não deve ser vista como um processo paralelo à razão, mas sim como um componente inseparável da construção de significado. Longe de se anularem, essas abordagens expandem a teoria de Mezirow, funcionando como um mecanismo integrador que contempla o estudante de forma holística, unindo a base racional-analítica ao acolhimento das emoções desconfortáveis.

Diante desse panorama, retoma-se a essência da teoria de Mezirow (2000) não como um modelo estático, mas como o alicerce conceitual indispensável para sustentar o entendimento da aprendizagem transformadora. Respaldar-se em Mezirow, neste estudo, significa reconhecer que a reestruturação cognitiva e o questionamento de premissas constituem o motor inicial da mudança. Todavia, a manifestação empírica dessa transformação só se torna plenamente compreensível a partir da intersecção com as perspectivas de Taylor (2009) e de Cranton e Taylor (2013).

Em síntese, a teoria de Mezirow oferece as categorias necessárias para analisar as experiências prática, social e comportamental subsequentes, utilizando como parâmetros estruturais as suas três dimensões essenciais:

- Perspectivas de Significado (O ponto de partida): São os filtros invisíveis estruturados por pressupostos epistêmicos (como o aluno aprende), sociolinguísticos (cultura e sociedade) e psicológicos (autoconceito e traços de personalidade) que moldam a

visão de mundo do estudante (Mezirow, 2000). A transformação começa quando o ensino da sustentabilidade tensiona e desestabiliza esses filtros.

- Domínios de Aprendizagem (O espaço da experiência): Explicam a natureza do conhecimento adquirido pelo aluno na interação com o meio (Habermas apud Mezirow, 2000). Esse aprendizado transita entre a esfera instrumental (técnicas e execução de tarefas) e a comunicativa (empatia, valores e convívio social), atingindo seu ápice no nível emancipatório, momento em que o pós-graduando desenvolve autonomia para romper com dogmas tradicionais.
- Tipos de Reflexão (O mecanismo da mudança): Constituem o motor crítico que efetivamente reconfigura os filtros anteriores. O estudante avança progressivamente pela reflexão sobre o conteúdo (o que é o problema) e sobre o processo (como agir sobre ele), até alcançar a reflexão sobre as premissas (Chiu, 2025). Este último nível é o mais profundo, pois força o indivíduo a questionar os próprios valores e justificativas que fundamentavam suas decisões profissionais e pessoais.

Em suma, a desconstrução e posterior reconstrução dos quadros de referência do pós-graduando dependem do alinhamento entre o tensionamento de suas perspectivas de significado, a navegação pelos domínios de aprendizagem e o alcance do nível mais profundo de reflexão crítica. Essa base teórica integrada, enriquecida pelas contribuições de Dirkx (1997), Taylor (2009) e Cranton e Taylor (2013), fornece os parâmetros interpretativos necessários para a investigação empírica.

Desse modo, a Teoria da Aprendizagem Transformadora constitui-se como o eixo orientador para a análise das percepções e comportamentos que emergem diante do ensino da sustentabilidade, conforme detalhado nas seções subsequentes.

2.2 Ensino da Sustentabilidade na Pós-graduação

O ensino da sustentabilidade na pós-graduação é definido como um processo de formação de talentos humanos capacitados para promover o desenvolvimento sustentável e enfrentar crises globais interconectadas, como a emergência climática e as desigualdades sociais (Acevedo-Duque *et al.*, 2023).

Sendo assim, os programas de pós-graduação sofreram forçosas pressões em relação ao meio externo para atender as necessidades globais, mudanças como, reformulação curricular, incorporação de abordagens interdisciplinares, desenvolvimento do pensamento

crítico, integração entre teoria e prática, além de foco no ensino, pesquisa e extensão como balizadores para a promoção de debates sobre a sustentabilidade e consequentemente incorporação do ensino-aprendizagem na vivência acadêmica (Acevedo-Duque *et al*., 2023; Abo-Khalil, 2024; Gramlich *et al*., 2026; Moraes, Leal Filho *et al*., 2026).

Portanto, o ensino superior deve integrar a sustentabilidade ao seu currículo, capacitando os estudantes a lidarem com os desafios globais. Ao promover essa formação, as universidades oferecem o conhecimento e as habilidades essenciais para o desenvolvimento de cidadãos ativos e socioambientalmente responsáveis (Abo-Khalil, 2024).

Essa integração curricular exige que o processo de ensino-aprendizagem vá além da teoria. Os autores apontam em seus construtos que, para a sustentabilidade se consolidar na vida social, ou seja, para que ocorra uma verdadeira transformação mental e de hábitos, a academia deve incentivar o pensamento crítico e a prática cidadã.

Contudo, faz-se necessário estruturar uma rede de apoio interuniversitária que envolva não apenas a comunidade acadêmica, mas também o público externo. Assim, os programas de pós-graduação emergem como protagonistas dessa disseminação, desenvolvendo pesquisas direcionadas à resolução de problemas reais, com forte impacto ambiental e, sobretudo, social.

Nesse processo de reconfiguração curricular, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) passam a operar como balizadores pedagógicos essenciais. É o que propõem Brychkov *et al.* (2024) ao destacarem a centralidade da Meta 4.7 do ODS 4 (Educação de Qualidade), cujo foco reside em garantir que os estudantes internalizem subsídios teóricos e práticos voltados à sustentabilidade. Esse entendimento dialoga diretamente com as perspectivas de Leal Filho *et al.* (2025) e Moraes *et al.* (2026), que enxergam nessa diretriz internacional um indicador-chave para a formação de atores sociais conscientes. Para esses autores, a pós-graduação assume, portanto, a responsabilidade de desenvolver o capital humano qualificado que o mercado e a sociedade exigem para mitigar as complexas crises globais contemporâneas.

No entanto, para que os programas de pós-graduação, efetivamente entreguem à sociedade profissionais com esse perfil transformador, torna-se imperativo compreender os mecanismos internos que tornam essa mudança possível. É nesse cenário que o estudo sobre o processo de aprendizagem ganha centralidade no debate científico. Afinal, a mera exposição a conteúdos sobre sustentabilidade não garante a reconfiguração de valores ou a adoção de

novas práticas. Os achados contemporâneos ressaltam que a transição para a sustentabilidade requer a transição de modelos mentais, o que só se concretiza por meio de processos educativos profundos, capazes de questionar premissas e reconstruir visões de mundo (Mezirow, 2000; Chiu, 2025).

Compreender as nuances desse processo de aprendizagem no ambiente acadêmico é, portanto, a chave para avaliar a eficácia real das políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento sustentável. Investigar como os indivíduos absorvem, ressignificam e aplicam esses conceitos em suas trajetórias permite ir além dos indicadores formais de ensino e adentrar o campo dos impactos intangíveis e duradouros da formação.

Sob essa perspectiva, investigar o processo de aprendizagem e as experiências dos sujeitos formados na pós-graduação constitui um caminho fértil para identificar se as universidades estão, de fato, atuando como vetores de transformação interpessoal e socioambiental, ou se limitando à mera propagação de informações. Essa distinção é crucial porque a literatura sobre a sustentabilidade no ensino superior frequentemente foca nas estruturas curriculares, mas carece de investigações profundas sobre os impactos cognitivos e comportamentais gerados nos estudantes a longo prazo (Acevedo-Duque *et al*., 2023; Abo-Khalil, 2024; Moraes, Leal Filho *et al*., 2026).

Torna-se imperativo, portanto, compreender a real contribuição desse modelo de ensino para a reconfiguração dos marcos de referência dos indivíduos. É a partir dessa necessidade de evidenciar como ocorre a mudança profunda de perspectiva nos discentes que se estabelece a urgência de conectar o ensino da sustentabilidade aos pressupostos teóricos da Aprendizagem Transformadora.

2.3 Conexões entre a Aprendizagem Transformadora e o Ensino da Sustentabilidade na Pós-graduação

A convergência entre a educação para a sustentabilidade e a aprendizagem transformadora reside na transição de um modelo de transmissão de conteúdo sem significado para um processo de formação ativa e crítica. Acevedo-Duque *et al.* (2023) iniciam esse diálogo ao argumentar que a pós-graduação deve focar no desenvolvimento da metacognição, permitindo que o estudante gerencie seu próprio aprendizado para construir um sólido projeto de vida ético. Essa mudança interna no sujeito é o que a teoria transformadora define como a reconfiguração de moldes mentais para enfrentar a complexidade das crises globais, além de

enfatizar que a aprendizagem acontece de modo individual, desenvolvida por cada sujeito em relação aos seus quadros de referência e premissas enraizadas.

No entanto, essa transformação individual precisa de um ecossistema que a sustente. Aqui, o diálogo se expande com Moraes e Leal Filho *et al*. (2026), que sustentam que o ensino superior só atinge seu papel de liderança quando passa por uma "transformação genuína" em sua governança. Para os autores, a aprendizagem transformadora não ocorre de forma isolada na sala de aula; ela exige que a instituição rompa os silos entre os subsistemas acadêmico e administrativo, utilizando o campus como um "laboratório vivo" (*Living Lab*) onde o aluno vivência a sustentabilidade na prática operacional.

A operacionalização dessa transformação pedagógica é detalhada por Abo-Khalil (2024) e Gramlich *et al*. (2026). Segundo Abo-Khalil (2024), reforça que o envolvimento ativo dos alunos em projetos reais constitui uma experiência de aprendizagem transformadora. Essa visão é complementada por Gramlich *et al*. (2026) ao proporem o uso da pesquisa-ação participativa, que compreende um ciclo de contextualização, implementação e monitoramento de ações transformadoras. Para esses autores, a integração entre teoria e prática, característica das universidades duais, é o motor que converte o conhecimento acadêmico em impacto socioambiental real.

A articulação entre o aprofundamento teórico e as práticas vivenciais, como diálogos, debates e o contato com diferentes perspectivas, impulsiona a transformação da mentalidade do estudante. Esse processo permite ao discente transcender a mera absorção de conceitos em sala de aula, capacitando-o a converter criticamente o arcabouço de informações recebido em pesquisas inovadoras e iniciativas concretas que ampliam o conhecimento transmitido pelos educadores.

Além disso, essa abordagem incentiva o estudante a romper com modelos mentais restritos, impulsionando uma transformação integral em suas dimensões pessoal e profissional. Esse processo fundamenta-se no desenvolvimento multidisciplinar e pedagógico, bem como no cultivo de um pensamento crítico, complexo e sistêmico, que orienta o indivíduo rumo a uma existência mais consciente e capacitada para promover debates empiricamente fundamentados. Consequentemente, desperta-se o interesse contínuo pelo autoaperfeiçoamento, convertendo a vivência acadêmica em um vetor essencial para a aprendizagem ao longo da vida (Acevedo-Duque *et al*., 2023; Gramlich *et al*., 2026).

Em última análise, a literatura demonstra que compreender a aprendizagem transformadora voltada à sustentabilidade exige um olhar atento tanto às nuances subjetivas da mudança individual quanto às práticas que a impulsionaram. Torna-se evidente que esse fenômeno, pela sua natureza complexa e profunda, não pode ser quantificado de forma superficial; ele requer um desenho de pesquisa que valorize a voz, as percepções e as reflexões críticas dos próprios sujeitos que vivenciaram esse processo. Diante dessa necessidade de imersão interpretativa, o delineamento dos caminhos, escolhas e ferramentas operacionais que viabilizaram a investigação empírica desta dissertação passa a ser detalhado na seção a seguir, dedicado aos procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance do objetivo de compreender o processo de aprendizagem de estudantes de um programa de pós-graduação em administração voltado à sustentabilidade, sob a ótica da aprendizagem transformadora, a presente investigação classifica-se como uma pesquisa qualitativa interpretativa básica, de caráter exploratório e descritivo. Optou-se por essa abordagem devido à sua intencionalidade de compreender como os indivíduos constroem significados e interpretam suas experiências no mundo social (Merriam; Tisdell, 2016).

O cenário que abriga este estudo situa-se na cidade de Campina Grande/PB, município que comporta diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Afunilando esse lócus, a pesquisa foi desenvolvida especificamente no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFCG), cuja escolha justifica-se por sua estrita aderência à temática, materializada na oferta regular de disciplinas voltadas à sustentabilidade e a gestão social e ambiental. Avaliado com o Conceito 4 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa demonstra consolidação e qualidade de ensino de relevância científica no cenário regional.

A estrutura do PPGA está dividida em duas linhas de pesquisa: “Organizações, Desenvolvimento Sustentável e Indicadores de Sustentabilidade” e “Educação e Cidadania no Contexto das Políticas de Gestão Social e Ambiental”. Ambas as linhas visam explorar o

ecossistema socioambiental a partir de suas especificidades, servindo como arranjo estrutural para a promoção da inclusão social e para a resolução de demandas e conflitos socioambientais complexos. Tais linhas permanecem desde a criação do programa em 2018 (Universidade Federal de Campina Grande, 2026), configurando o ambiente acadêmico ideal para investigar como essa arquitetura curricular reverbera na transformação e na consciência crítica de seus discentes.

Os sujeitos da pesquisa foram delimitados a partir de critérios de conclusão do curso, selecionando-se entre o total de 82 egressos titulados no mestrado entre os anos de 2018 e 2025 que demonstraram disponibilidade em participar do estudo. Ao todo, foram realizadas 25 entrevistas individuais no período de agosto a novembro de 2025. Os encontros ocorreram em formato *online*, via plataforma *Google Meet*, com uma duração média de 30 minutos por participante, utilizando um roteiro semiestruturado composto por 9 perguntas (ver Apêndice B) adaptado de Godoy (1995) e sustentado teoricamente nas três dimensões de Mezirow (2000) e suas respectivas categorias.

Quadro 1 - Dimensões da aprendizagem transformadora e suas categorias

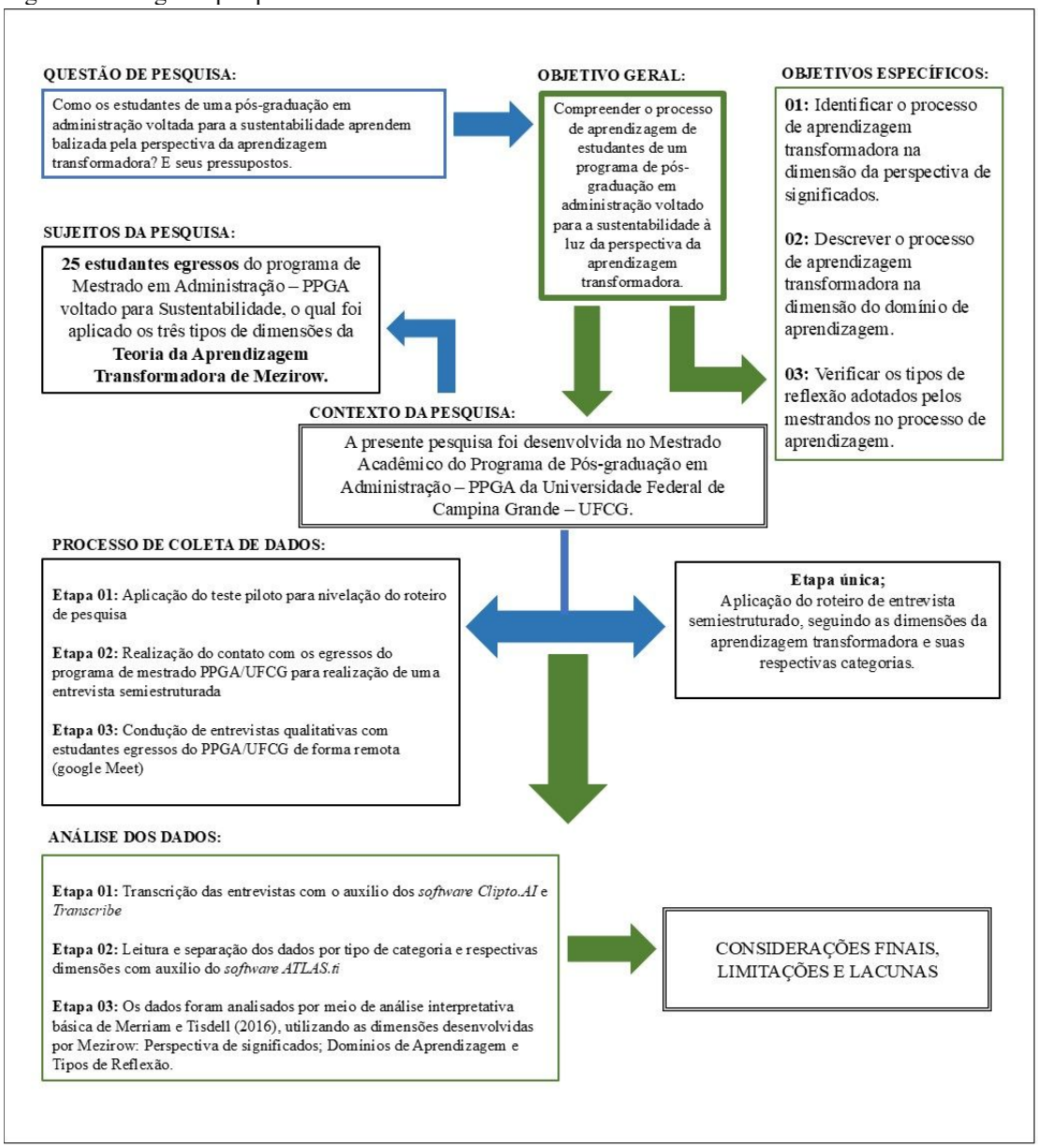
Dimensões	Representação	Categorias	Descrição
Perspectivas de Significado	Determina a maneira como enxergamos o mundo	**Epistêmica**	Se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece.
		Sociolinguística	Normas sociais e culturais.
		Perspectiva de significado psicológica	Como a pessoa se vê como indivíduo.
Domínios de Aprendizagem	Como os valores, normas e sentimentos podem influenciar as pessoas	**Instrumental**	Se relaciona com o conhecimento empírico do paradigma positivista, cuja a ação é comandada por regras técnicas.
		Interesse Cognitivo	Identifica como as pessoas aprendem enquanto adultos
		Emancipatório	Autorreflexão crítica, possivelmente levando a transformações de suas perspectivas de significado.
Tipos de Reflexão	Alcance emancipatório do indivíduo	**Conteúdo**	Se preocupa com o que saber.
		Processo	Como saber.
		Premissas	Por que se precisa saber.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mezirow (2025).

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com o suporte dos *softwares Clipto.AI* e *Transcribe*. Para a organização, codificação e filtragem dos sentidos mais importantes, utilizou-se o *software* de análise qualitativa *ATLAS.ti*, o que direcionou os trechos por categoria em cada dimensão (ver Quadro 1). Para a criação visual e síntese de determinadas ilustrações, recorreu-se à inteligência artificial *NotebookLM*. Por fim, visando preservar a identidade dos participantes, cada entrevistado recebeu um código alfanumérico composto pela letra "M" (simbolizando o mestre egresso), seguido pelo número correspondente à ordem cronológica da entrevista e, após um ponto, o número relativo à questão respondida (ex: M1.1, M1.2).

Por fim, a análise do *corpus* textual seguiu os preceitos da pesquisa qualitativa interpretativa básica fundamentada em Merriam e Tisdell (2016), focando na compreensão do significado que os sujeitos atribuem à sua trajetória. O tratamento dos dados operou por meio de uma lógica dedutiva, utilizando as categorias predefinidas da teoria da aprendizagem transformadora de Mezirow (2000) para responder aos objetivos do estudo. Essa sistematização foi viabilizada pelo ciclo da análise compreensiva interpretativa adaptado de Silva (2005), método que busca captar os significados das experiências vividas por meio de um movimento iterativo de "ida e volta" entre dados concretos e conceitos abstratos, tal abordagem permitiu integrar a subjetividade e a complexidade do ser humano nas dimensões exploradas, aplicando o movimento cíclico de leitura, releitura e confrontação constante para garantir o rigor analítico dos relatos dos egressos frente às classes teóricas adotadas. A síntese de todo esse percurso metodológico está detalhada no *design* da pesquisa, apresentado a seguir na Figura 1.

Figura 1 - Design da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A Figura 1 apresenta o desenho metodológico desta pesquisa, sintetizando o fluxo percorrido para responder à questão central sobre como ocorre a aprendizagem transformadora em estudantes de pós-graduação em administração voltado para a sustentabilidade. Nela, observa-se a integração entre os objetivos, o contexto do PPGA/UFCG e os procedimentos técnicos, que envolveram entrevistas com egressos e o uso de *softwares* para análise interpretativa fundamentada na teoria de Mezirow. Com essa estrutura, estabelece-se a base necessária para a apresentação e discussão dos resultados que seguem nas próximas seções.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com a finalidade de apresentar a análise dos dados, esse capítulo foi dividido em seções, uma para cada objetivo específico. Assim, em um primeiro momento, identificou-se o processo de *aprendizagem transformadora* na dimensão da *perspectiva de significados*. Na segunda seção, descreveu-se o processo de aprendizagem transformadora na dimensão dos *domínios de aprendizagem*. E, por fim, como terceiro objetivo verificaram-se os *tipos de reflexão* adotados pelos mestrandos no processo de aprendizagem.

4.1 Processo de Aprendizagem Transformadora na Dimensão da Perspectiva de Significados

Nesta seção abordou-se a aprendizagem transformadora na dimensão da *perspectiva de significados*, entendida como os quadros de referência que orientam a forma como os indivíduos interpretam a si mesmos, o mundo e suas experiências (Mezirow, 2000; Cranton, 2006).

O tema abordado nesta seção está estruturado em três categorias. Na primeira, os mestrandos revelam a sua percepção sobre a categoria *epistêmica* que se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece. Posteriormente, emergem os resultados da análise a partir dos aspectos culturais e sociais dos mestrandos na categoria *sociolinguística* e por fim, emergem os significados na categoria *psicológica* que analisa os parâmetros de como a pessoa se vê como indivíduo.

As entrevistas revelaram que os egressos passaram a atribuir novos significados à sua identidade profissional, ao valor do título e ao papel social, indicando uma reconfiguração de seus quadros de referência. Dessa maneira, explicitamos nosso quadro temático sobre a *sustentabilidade* envolvendo o ambiente acadêmico à luz da teoria da aprendizagem transformadora. Buscando identificar a categoria *epistêmica* nos discursos através das pressuposições relacionadas à natureza do conhecimento e à forma como os indivíduos constroem, validam e justificam aquilo que sabem.

Deste modo, após análise minuciosa dos dados fornecidos pelas entrevistas dos 25 egressos, foi possível identificar as percepções sobre a sustentabilidade posterior ao contato com as disciplinas durante o mestrado. Foram desde percepções mais simples, mais diretas, até mudanças significativas de pressupostos, e ampliação de quadros de referência já existentes antes da experiência vivida no mestrado com a disciplina. Por exemplo, o trecho do

entrevistado M01, em que ressalta a disciplina no sentido de “ampliar a percepção que tinha sobre a sustentabilidade” (M01.1).

> “As disciplinas em si do programa, especialmente algumas de gestão urbana e sustentabilidade, elas contribuíram para ampliar a percepção que eu tinha sobre a sustentabilidade, mostrar que vai além de questões relacionadas à percepção ambiental, consciência ambiental” (M01.1).

Como perceptível no trecho apresentado “ampliar a percepção” (M01.1) e “além de questões relacionadas à percepção ambiental” (M01.1), apontam a contribuição das disciplinas voltadas para a *sustentabilidade,* as quais, foram cursadas durante o mestrado, atribuindo assim, um conhecimento superficial sobre a sustentabilidade antes de adentrar no curso de pós-graduação. Marcadores significativos evidenciados no discurso promovem esta percepção como “ampliar” e “além” (M01.1), esta visão, é congruente com o romper de um conhecimento “restrito” (M02.1) sobre a sustentabilidade para uma aprendizagem mais ampla conectada ao desejo de ter uma “percepção mais crítica” (M02.1) que foi moldada a partir das disciplinas do mestrado, essas falas são evidenciadas no discurso M02.1, os quais enfatizam o exposto nos trechos de M01.1, nesse sentido, se destaca o relato de M02.1:

> Antes eu já estudava, já tinha desenvolvido algumas pesquisas voltadas para gestão ambiental, que é um dos pilares da sustentabilidade. Isso durante a minha graduação. **Mas eu tinha uma visão muito restrita**, até porque não tinha uma **perspectiva crítica** que foi moldada a partir do mestrado, disciplina de mestrado, né? E hoje eu enxergo a sustentabilidade como algo muito mais concreto (M02.1).

Desse modo, para o participante M02 as disciplinas moldaram sua percepção e possibilitaram “enxergar a sustentabilidade como algo muito mais concreta” (M02.1), essa percepção dialoga com os trechos analisados, nos quais se identifica a preexistência de um conhecimento limitado, tal movimento confere relevância ao discurso, pois evidencia um processo de ampliação de sentido. Assim, novos sentidos são indicados na fala a seguir:

> Esse foi um conhecimento que eu só tive no programa. Depois que eu tive as aulas no programa, **me tornei mais questionador**, que eu tive acesso a textos. Textos muito bem selecionados nas aulas. Então, assim, eu considero que eu obtive uma oportunidade maior nessa questão e pude, a partir da análise desses textos, dessas várias vertentes... poder **ter um pensamento crítico, eu diria até mais pessimista.** Eu acho que até meu problema tem mais **pessimista** em relação a essa questão do futuro do nosso planeta, em relação a aquelas questões ambientais (M03.1).

Dessa forma, o discurso M03 também ressalta que o acesso às disciplinas voltadas à sustentabilidade em especial “o acesso a textos muito bem selecionados” (M03.1) lhe permitiu “ter um pensamento crítico, eu diria até mais pessimista” (M03.1), nas expressões observadas na fala do sujeito M03 identificamos a repetição da palavra “pessimista”, a qual apresenta-se

no texto como uma nova característica advinda do processo de construção de novos significados no mestrado.

Esse movimento indica um deslocamento de uma compreensão mais genérica da sustentabilidade para uma postura mais reflexiva e problematizadora. Assim, ao tornar-se "mais questionador" e desenvolver um "pensamento crítico" (M03.1), o participante passa a definir-se como "mais pessimista em relação a essa questão do futuro do nosso planeta, em relação a aquelas questões ambientais" (M03.1), o que revela uma transformação no seu quadro de referência.

Esse conjunto de falas evidência uma transformação no quadro de referência *epistêmico* dos egressos, marcada pela passagem de um conhecimento restrito e superficial para uma compreensão ampliada, crítica e fundamentada da sustentabilidade.

Partindo dessa percepção, M04 e M09 revelam aspectos de mudança em seus pressupostos sendo evidenciados nas expressões "ver", "olhar" e "além do senso comum" que contribuíram para o desenvolvimento de seus significados a partir das disciplinas cursadas.

> Sim, com certeza. E não só na disciplina relacionada somente à sustentabilidade, mas em todas, porque **a gente não consegue ver só a visualidade, a visão comum**, mas **a gente vê com outro olhar**, como pesquisador. Controlar medidas que conseguem fazer a mitigação e também fazer a tipo de conscientização (M04.1).

> **A ideia de sustentabilidade para além da sustentabilidade verde**. Do que é que pode ser mais sustentável. E também a gente conhece novas coisas, novas ferramentas, sabe? De medir sustentabilidade. Muito...**vai para além do senso comum**, daquilo que a gente ver no cotidiano e aí **a gente vê mais prático**, **a gente vê algo mais palpável**. Então, foi bem interessante (M09.1).

Nesse sentido, o sujeito M09, entende também que o processo de mudança emerge para além da sustentabilidade geral, ou seja, "além da sustentabilidade verde" (M09.1), saindo de um viés ambiental e econômico, desconstruindo a "visão comum" (M04.1), possibilitando entender a sustentabilidade e perceber com "outro olhar, como pesquisador" (M04.1), esses apontamentos estão alinhados às contribuições que as disciplinas do mestrado e a ampla temática sobre sustentabilidade abordada, proporcionaram novos aprendizados e mudança de pensamentos aos egressos, é nesse sentido que os entrevistados M04 e M09 corroboram para essa interpretação apontando sentidos para o aprendizado emergido no espaço acadêmico.

Assim, essa mudança de pensamentos e posicionamentos pode ser sentida nos respectivos trechos: "vai para além do senso comum" (M09.1), "daquilo que a gente ver no cotidiano" (M09.1), "controlar medidas que conseguem fazer a mitigação e também fazer a tipo de conscientização" (M04.1), adquirir o conhecimento de forma "mais prática" e "mais

palpável" (M09.1), o que diferencia o aluno dos seus *quadros de referência* fincados em outros aspectos e como eles foram fundamentais para a construção de seus novos pensamentos, sua visão mais crítica, seus significados e seus novos hábitos adquiridos durante o processo de aprendizagem.

Portanto, os relatos abordaram em seus discursos percepções mais simplistas, fáceis de serem compreendidas e identificadas, dessa maneira, enfatizamos estas contribuições como significados explícitos da forma como os egressos se percebem após a construção de suas próprias experiências e como o processo de aprendizagem se mostrou relevante para esses egressos nos seus discursos, assim, de forma direcionada percebe-se uma importante mudança na forma de pensar, visualizar, aplicar e colocar em prática a sustentabilidade posterior a esse processo.

Com esta percepção, a importância de um olhar para além da sustentabilidade superficial e a geração de mudanças é retomada nos relatos:

> "Eu senti mudança no quesito de poder ver a aplicabilidade, até então, a aplicabilidade teórica com a prática" (M14.1).

> "A minha percepção de aprendizagem é no sentido de poder juntar a prática com a teoria, e não fiquei apenas na teoria, porque eu trouxe para a minha dissertação um trabalho focado em práticas de inovações sustentáveis" (M14.1).

O entrevistado M14 entende a aprendizagem a partir da sua experiência com as disciplinas no sentido de perceber a aplicabilidade teórica com a prática (M14.1), levando as "práticas de inovações sustentáveis" (M14.1) para a sua dissertação, desse modo, o conhecimento experienciado foi para além do contato com as disciplinas. Percebe-se na fala do entrevistado tal ênfase dada a essa junção "teoria e prática" gerando um sentimento de satisfação ao compreender que o sentido da aprendizagem estar em conseguir aprender e aplicar aquilo que se tem o interesse de conhecer, de aprender e de compartilhar, emergindo assim a expansão dos seus quadros de referência.

Neste sentido, a mudança é percebida na maioria dos discursos quando o sujeito consegue justificar aquilo que se aprende através do conhecimento gerado no mestrado e sua aplicabilidade, com este entendimento, partimos para um conhecimento mais profundo adquirido e experienciado por outros entrevistados que corroboram com os discursos analisados anteriormente.

> Com a minha vivência, com a minha experiência, do meu jeito como profissional, como é que eu posso estar contribuindo para essa sustentabilidade, **para um mundo melhor, uma visão de longo prazo, focando também nas gerações atuais, nas gerações futuras, as contribuições que eu posso trazer**. E principalmente voltado para essas esferas econômico, social e ambiental, para que essa sustentabilidade seja algo de fato verdadeiro, **duradouro e traga uma**

> **melhoria para todo mundo que está buscando um desenvolvimento sustentável** como um todo (M05.1).

Ainda nesse contexto, o discurso de M05 revela experiências de aprendizagem que ultrapassam a assimilação de conteúdos e apontam para uma ressignificação do próprio conceito de sustentabilidade. O entrevistado demonstra uma compreensão ampliada, articulando as dimensões econômica, social e ambiental, o que indica um afastamento de uma visão restrita ou exclusivamente ambiental do tema.

As expressões encontradas no discurso como “contribuir para essa sustentabilidade, para um mundo melhor” (M05.1), “visão de longo prazo” (M05.1) e “foco nas gerações atuais e futuras” (M05.1), evidenciam a emergência de significados éticos, temporais e intergeracionais, que passam a orientar a interpretação do sujeito M05 sobre sustentabilidade. Esses sentidos revelam não apenas conhecimento conceitual, mas uma internalização de valores e responsabilidades, na qual a preocupação com as “pessoas” e com as “gerações” ocupa lugar central.

Diante desse cenário, o discurso indica uma transformação no *quadro de referência* do entrevistado, no qual a sustentabilidade deixa de ser compreendida como uma prática setorial ou técnica e passa a ser concebida como um compromisso social e comunitário, orientado pelo cuidado com o outro e com o futuro (Sterling, 2011).

Trata-se, portanto, de um processo de construção de significado que reorganiza a forma como M05 compreende seu papel no mundo e sua relação com o desenvolvimento sustentável. Entre tantas contribuições e transformações percebidas neste discurso, definimos essa percepção como um relato aprofundado que nos possibilitou uma interpretação tridimensional vislumbrando a afinidade do entrevistado com a temática e como o seu contato com as disciplinas acarretou uma imersão conectando cada aspecto identificado em seu discurso com a realidade.

Outras experiências e aproximações foram relatadas por M07, “isso me deu uma base maior, até que no doutorado eu ainda seguir nessa linha de práticas sustentáveis do ESG (M07.1)”.

> O que mudou? **Eu adentrei mais na literatura**, então trabalhar outros conceitos que estão dentro dessa agenda da sustentabilidade, como **o negócio de impacto social**, como **teorias e literaturas específicas de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade**, então isso me deu uma base maior, até que no doutorado eu ainda seguir nessa linha de práticas sustentáveis do ESG (M07.1).

Assim, o entrevistado M07 apresenta em seu discurso o quanto trabalhar com a sustentabilidade de uma forma mais abrangente lhe proporcionou uma transformação na

maneira de compreender a sustentabilidade, de adquirir conhecimento e conseguir se aprofundar em mais "conceitos" dentro da agenda da sustentabilidade. Ao afirmar que passou a "adentrar mais na literatura" e a trabalhar com "teorias e literaturas específicas de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade", essas expressões evidenciam uma mudança no seu modo de se relacionar com o saber, neste sentido, o conhecimento deixa de ser percebido como algo genérico, ou apenas instrumental e passa a ser reconhecido como ordenado e teoricamente fundamentado.

Interessante perceber nos discursos expostos que além das mudanças houve uma expansão do *quadro de referência*, nesse sentido, a cognição epistêmica utiliza-se de interpretações anteriores para construir uma nova interpretação ou revisão do significado da experiência vivida por alguém como um guia (Mezirow, 2000), as percepções também corroboraram para a mudança do *quadro de referência* advindos do processo de aprendizagem anterior, seja de um quadro de referência cultural, afetivo, modelos simbólicos adquiridos anteriormente de forma individualista, através desses quadros realizamos analogias para interpretar o significado da nossa nova experiência de forma mais profunda (Rosenfiel, 1988).

Dessa forma, a compreensão da *sustentabilidade* encontra uma "base maior" (M07.1) para ser compreendida através dos ambientes acadêmicos, em especial, dos programas de mestrados voltados transformar o processo de aprendizagem, propondo a construção de novos significados, processos reflexivos, estimulando o pensamento crítico e consequentemente promovendo mudanças econômicas e sociais, os quais, os egressos podem levar para outros ambientes, para a sala de aula enquanto professores, para uma próxima pós-graduação (doutorado) ou até mesmo para ambientes organizacionais onde estão inseridos um maior número de pessoas da sociedade civil.

Os entrevistados M10, M15 e M16, quando questionados sobre mudança, evidenciam as palavras "aprofundar" e "aprofunda", deixando explícito a necessidade de aprofundamento na temática sustentabilidade para emergir novos significados que possam contribuir para o processo de aprendizagem, assim, sendo identificados em um viés não só acadêmico, mas social e comunitário também.

> Eu acredito que quanto mais **a gente se aprofundar na temática**, a gente começa a pesquisar, a gente começa a ter acesso à informação, a gente também é sensibilizado sobre algumas práticas sustentáveis. E isso muda a nossa percepção de consumo, isso muda a nossa percepção como cidadão do mundo mesmo (M10.1).

> "É um tema que eu sempre gostei, as disciplinas também do PPGA me ajudaram muito a **aprofundar o meu conhecimento** sobre esse tema, e eu também consegui ver a importância desse tema na prática, na minha dissertação" (M15.1).

> Sim, eu acho que a gente fica muito assim, **a gente não aprofunda o tema**, a gente fica muito vendo a questão da sustentabilidade como se fosse algo só da parte ambiental, a gente fica muito ligada só àquilo. E aí eu acho que o PPGA cumpre um papel muito interessante em trazer as outras perspectivas, principalmente a parte econômica, no sentido do social (M16.1).

O entrevistado M10 acredita que o "aprofundar na temática" (M10.1), abre um leque de oportunidades para a construção do conhecimento através do contato com a pesquisa, do acesso à informação e o mais importante se sensibilizar com práticas sustentáveis. Outro entrevistado M15 relaciona seu processo de aprofundamento com as disciplinas do PPGA que ajudaram muito a "aprofundar o meu conhecimento sobre esse tema" (M15.1) convergente com o discurso M10, partindo de um ponto de vista para além do conhecimento comum, M16 apresenta em seu relato uma visão de como ele se reconhecia antes de cursar as disciplinas, emergindo assim, uma percepção realista desse cenário "a gente não aprofunda o tema" (M16.1), "a gente fica vendo a questão da sustentabilidade como se fosse algo só da parte ambiental" (M16.1). Dessa forma, o programa de mestrado assume o papel de trazer o "aprofundamento" como apoio para uma aprendizagem significativa, para uma mudança de interesses, ampliando suas percepções para um "sentido social" sem deixar de lado o ambiental e a parte econômica da sustentabilidade.

A aprendizagem transformadora na vida adulta refere-se aos quadros de referência como problemáticos advindos de experiências passadas, de crenças problemáticas que muitas vezes são inferências baseadas em interações emocionais repetitivas que muitas vezes estão fora da nossa consciência. Assim, de forma individual ou partilhada como paradigmas, o processo de resolver problemas, definir, redefinir ou reformular novos problemas, é uma das formas da aprendizagem transformadora acontecer, a partir, da reflexão crítica de nossos pressupostos ou dos outros chegando a uma visão transformadora, que precisa ser justificada nas nossas novas perspectivas através do discurso (Mezirow, 2000).

> Sim, **principalmente as discussões que se faz em sala**. A gente, enquanto administrador, vê durante a graduação muita coisa relacionada, eu não diria a capitalismo, não vou nem colocar nesse sentido, mas de consumo, padrões de consumo, padrões de produção. E pouco se era discutido (M12.1).

Cabe ressaltar, que a percepção do entrevistado M12, condiz com o exposto encontrado na teoria de Mezirow (2000), propondo assim, uma relevância significativa dos discursos vividos em sala de aula, ou seja, demonstrando que os diálogos de sala de aula foram essenciais para mudanças de "consumo", "padrões de consumo" e "padrões de produção", apontando que anteriormente ao mestrado esses paradigmas "pouco se era discutido".

Percebendo o ambiente de sala de aula como um princípio fundamental para transformação de paradigmas, M17 destaca uma disciplina específica no mestrado “educação ambiental”, a qual, foi essencial para mudança do seu olhar em relação a sustentabilidade, saindo de um conhecimento “isolado” apenas sobre a temática em um viés ambiental, para uma aprendizagem que envolve a parte social em seu sentido.

O processo de aprendizagem é vivenciado de forma singular por cada sujeito, que carrega consigo significados prévios os quais contribuem para a construção do próprio aprender. Dessa forma, o entendimento individual ganha sentido quando partilhado e vivenciado em conjunto na dinâmica de debates, construção de significados e aprendizagem com as disciplinas envolvem muitos discursos relevantes e trocas de conhecimento, contato com novas literaturas e teorias, pontos de vista diferentes que aos poucos causam processos desorientadores de pensamento crítico, reflexão e justificativas através desse processo de aprendizagem.

O trecho destacado no discurso do entrevistado M19 “a aprendizagem envolve uma transformação nossa, quando a gente fala de ensino, pesquisa, reflexão, a gente tem toda uma mudança de paradigma até na nossa própria vida” revela a percepção do participante acerca da aprendizagem vivenciada ao longo das disciplinas cursadas no mestrado. As expressões mobilizadas pelo entrevistado evidenciam, de forma singular, como o seu processo de mudança foi sendo construído, indicando que a aprendizagem ultrapassa o âmbito acadêmico e repercute em sua própria trajetória de vida. Nesse sentido, o discurso é marcado pela centralidade atribuída a três elementos fundamentais: “ensino, pesquisa e reflexão” (M19.1) que se articulam como dimensões estruturantes desse processo transformador.

A percepção dos *egressos* reflete um processo de mudança significativa, à medida que buscam o conhecimento e seus quadros de referência apresentam sinais de reinterpretação e um romper de pressupostos, reflexão sobre o seu consumo e produção de resíduos, perceber a sustentabilidade apenas como um viés ambiental, são características de um pensamento enraizado advindo de perspectivas ultrapassadas que já foram tidas como verdades em algum momento na vida desses sujeitos.

Portanto, fica perceptível em cada discurso analisado, que o papel da administração vai para além de compreensões instrumentais, teóricas ou ambientais limitadas, nesse sentido, a sustentabilidade configura-se como um dilema multidimensional e desorientador, de caráter social e coletivo, que requer a ressignificação dos estilos de vida, das práticas de consumo, do papel desempenhado pelas organizações e do nosso papel enquanto cidadão pertencente de

uma sociedade que precisa de sujeitos transformados para contribuir com os aspectos, sociais, ambientais e econômicos (Springett, 2005).

Os discursos finais desta dimensão analítica reforçam os movimentos já observados ao longo da análise, indicando a consolidação de novos quadros de referência *epistêmicos*, especialmente no que se refere ao aprofundamento conceitual, à reflexão crítica e à ressignificação do conhecimento construído sobre a sustentabilidade.

Essas percepções evidenciam que os discursos do entrevistado incorporam vieses que enriquecem os significados previamente identificados. O entrevistado M20 destaca que o aprofundamento proposto nas disciplinas contribuiu para uma melhor compreensão de seus significados e características, ao afirmar que passou a "olhar da melhor forma" (M20.1). Essa mudança é reforçada no trecho "esse aprendizado mudou muito a minha percepção" (M20.1), indicando a relevância atribuída às experiências vivenciadas nas disciplinas.

Além disso, observa-se uma mudança de pensamento associada a um processo reflexivo sobre a sustentabilidade sob a perspectiva empresarial, evidenciada na afirmação de que "a gente ainda caminha um pouco a passo de tartaruga, quando a gente fala em grandes organizações, em empresas" (M20.1). Essa comparação revela uma aprendizagem de caráter transformador, marcada pela ampliação dos quadros de referência e pela mudança de ponto de vista, ao reconhecer que a sustentabilidade avança de forma lenta no contexto organizacional.

Ainda nesse contexto, M22 deixa perceptível em seu discurso que "houve mudança, sim, na perspectiva tanto individual quanto de entender que as políticas públicas devem ser baseadas não só na questão econômica, financeira, mas também de um âmbito social e ambiental" (M22.1). Desse modo, o discurso revela um processo de ampliação do conhecimento a partir do seu contato com as disciplinas, no qual o entrevistado passa a compreender a sustentabilidade de maneira multidimensional, alinhando-se a uma concepção que ultrapassa a lógica economicista tradicional.

Assim, conforme os relatos apresentados no início desta seção, observa-se, de forma mais simples e direta, consonância com os discursos aprofundados ao longo da análise. Os entrevistados demonstram proximidade de entendimento em suas falas, evidenciando mudanças significativas na forma de pensar, refletir e assumir novos quadros de referência. Tais transformações foram oportunizadas por disciplinas voltadas à sustentabilidade, as quais contribuíram para a ampliação do conhecimento e para o aprimoramento dos processos de aprendizagem.

Essa percepção é ilustrada nas falas: "a sustentabilidade está num panorama geral, na sua qualidade de vida como um todo" (M23.1) e "fazendo o mestrado dentro dessa linha do

ambiental, do sustentável, eu comecei a ter essa vivência maior e realmente mudou o meu olhar […], era muito empresarial, muito visando o lucro, foi uma virada de chave muito grande" (M25.1).

Partindo de uma análise interpretativa sobre as mudanças percebidas pelos entrevistados após ter cursado disciplinas que abordaram a sustentabilidade de forma ampliada e como pode ser praticada, assim, tal entendimento colabora para a continuidade da nossa interpretação, aprofundando-se na categoria *sociolinguística* em um viés orientado à compreensão dos discursos a influência da representação do ambiente social, o qual, relaciona o conjunto de normas, valores, crenças, papéis sociais e códigos linguísticos que o indivíduo internaliza a partir do contexto social e cultural em que está inserido (Mezirow, 2000).

Nos relatos a seguir, os entrevistados descrevem experiências vivenciadas ao longo de seu processo de aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA). A análise buscou identificar possíveis mudanças nos *quadros de referência* relacionados aos valores e sentimentos que já integravam o repertório dos egressos antes do ingresso no curso de mestrado, bem como compreender sua relação com a sustentabilidade após o processo formativo no PPGA.

Neste sentido, observou-se os discursos em um parâmetro crescente de construção de significados, iniciando a interpretação pelos discursos mais simples e diretos como "me tornei uma pessoa mais racional" (M02.2), "me tornei mais cético em relação a essas questões" (M03.2) e de ter um "consumo consciente" (M21.2) perpassando pelos intermediários que apontam mudanças mais relacionadas ao seu processo pessoal de conscientização "usar a sustentabilidade nas pesquisas" (M04.2), uma forma de "rememorar e aguçar a temática" (M17.2) "conduta" (M18.2), e "se ver como um ator social" (M23.2).

Após essas percepções findamos nossa interpretação com os discursos mais profundos e congruentes com os valores e sentimentos pertencentes aos egressos entrevistados, assim, tal repertório apresenta os aspectos profundos dos discursos, evidenciando expressões como "ter um amadurecimento pessoal" (M01.2), "aprofundar meus valores" (M01.2), "ouvir o outro, de entender o outro" (M05.2), "valores relacionados a ajudar o outro" (M06.2), "muda, de fato, seus valores e a sua concepção" (M10.2), as expressões correspondem à um viés social, envolvendo a relação dos mestrandos com o campo temático da sustentabilidade, em profundidade sem deixar seus pressupostos ou premissas de lado.

Acerca do exposto, se destaca os relatos considerados simples e diretos:

> "Eu vejo diariamente que depois do programa de mestrado, eu **me tornei uma pessoa mais racional**. Eu já era racional antes, mas hoje eu consigo refletir ainda mais a respeito das minhas

> ações, se elas vão afetar o planeta de alguma forma. Por exemplo, antes eu nem ligava" (M02.2).
>
> Eu acho que o principal valor que modificou em mim, em mente, é que eu **me tornei mais cético em relação a essas questões**. **Mais crítico, mais cético e mais preocupado**, né? Indubitavelmente mais preocupado, porque eu realmente passei a olhar essa questão de outra forma (M03.2).

O entrevistado M02 reconhece que, embora já possuísse uma postura racional anteriormente, o programa contribuiu para aprofundar sua capacidade de refletir sobre as suas ações e sobre como podem afetar o planeta de alguma forma, assim, percebe-se no discurso a preocupação que o egresso tem hoje sobre qual a sua posição no planeta e como as suas ações podem interferir o ambiente social, outra expressão significativa relata que "antes eu nem ligava" (M02.2) indicando uma ruptura com um padrão anterior de indiferença para as questões ambientais e sociais, apontando que após o mestrado houve um crescimento significativo do seu quadro de referência, contribuindo para o meio o qual está inserido e compreendendo os valores relacionados à responsabilidade socioambiental.

No segundo discurso M03, a mudança é expressa por meio do desenvolvimento de uma postura mais crítica e cética, associada a um maior nível de preocupação com as questões abordadas durante o mestrado. O uso reiterado dos termos "mais crítico", "mais cético" e "mais preocupado" (M03.2) revela um deslocamento na forma de compreender a realidade, sugerindo que o mestrando passou a analisar seus valores e sentimentos de maneira menos ingênua e mais reflexiva. Esse movimento destaca a incorporação de novos referenciais interpretativos, que influenciam diretamente sua percepção e julgamento sobre as questões socioambientais.

Observa-se que a aprendizagem extrapola o domínio cognitivo e instrumental à medida em que os discursos acadêmicos sobre sustentabilidade passam a orientar a forma como os participantes interpretam a realidade e se posicionam criticamente diante do contexto ambiental e social. Tal movimento indica um processo de ressignificação de pressupostos, no qual valores antes externos ao sujeito são incorporados à sua identidade, fortalecendo uma postura crítica e reflexiva, característica da aprendizagem transformadora.

Ainda nesse contexto, M07 e M08 consideram que o conhecimento experienciado no mestrado contribuiu para dar mais sentido e fortalecimento aos seus valores e sentimentos já existentes como:

> "Eu acho que não, **eu tenho essa veia mais forte para esse tipo de pesquisa**, como pessoa, para a importância dessas questões. Eu sempre fui uma pessoa, e isso é muito de casa, para além da minha formação acadêmica" (M07.2).

> Eu sempre gosto dessa parte, a gente vai dar significado ao que a gente vê na graduação. Então, se na graduação a gente estuda o quê, na pós-graduação a gente vai entender o porquê daquilo, como aquilo se deu. Então, acho que a gente aprofunda mais o conhecimento. Então, acho que se a gente pudesse traduzir para essa temática da sustentabilidade, **eu acho que deu mais sentido algo que já estava dentro de mim, quanto valor, crença, enfim, forma de enxergar o mundo** (M07.2).

> "Veja, quando você já tem um perfil para essas questões, isso já é bem latente dentro de você. Eu não considero que mudou minhas percepções, **mas eu considero que fortaleceu**" (M08.2).

M7 afirma que não houve mudanças em seus valores e sentimentos, mas o mestrado "deu um significado maior" (M07.2), o entrevistado aponta uma construção de significados em seu discurso, ao passo que realizamos uma interpretação percebemos sua conexão com a aprendizagem transformadora em seu alinhamento com um dos aspectos possíveis da aprendizagem a expansão dos quadros de referência do sujeito, assim expressões como "ter a veia mais forte para esse tipo de pesquisa" (M07.2), "sempre gostei dessa parte" (M07.2), "aprofundar mais o conhecimento" (M07.2). Corroboram para o que M07 apresenta em outro trecho do seu discurso "essa parte mais interna, meio que intrínseca, a forma como eu fui criada, enfim, todas essas questões já existiam" (M07.2). De modo geral, fica evidenciado que o entrevistado tem características condizentes com a nossa análise de resultados, ainda que não seja percebido na fala do sujeito sentimentos de mudanças significativas para serem expostas, mas discorre em vários momentos percepções explícitas de expansão do quadro de referência, aprofundamento dos sentidos literários, de onde vem esse conhecimento sobre a sustentabilidade e aspectos da sua cultura, do seu convívio familiar, então, no processo de formação do PPGA a sua experiência vivida até antes da pós-graduação contribuiu para o seu interesse em permanecer pesquisando.

Para o sujeito M08, assim como M07, não considera que houve mudanças nos seus valores e sentimentos na sua forma de perceber o ambiente de pós-graduação e adquirir novos conhecimentos. Cabe ressaltar que em seu discurso também fica perceptível o sentimento de segurança ao percebermos expressões como "perfil para essas questões" (M08.2), trechos que enfatizam o que já foi dito "latente dentro de você" (M08.2) e apontamentos que falam que o conhecimento aprendido no PPGA não mudou, mas "considero que fortaleceu" (M08.2). Aspectos que reafirmam a existência de valores e sentimentos muito fortes voltados para um viés socioambiental vivenciado pelo sujeito nos seus pressupostos.

Após análise dos discursos percebemos que o processo de aprendizagem também pode acontecer como uma expansão de significados e um aumento de interesse por entender os sentidos, a teoria e literatura que envolvem a sustentabilidade, a partir do contato com a temática no PPGA, dessa forma, salientamos que o processo de transformação ele não precisa

ser drasticamente rompido ou gerar uma mudança radical, basta que o sujeito entenda seus pressupostos e consiga justificar em seu discurso suas percepções, sua reflexão crítica e conseguir validar seus pressupostos ou premissas (Mezirow, 2000).

Ao longo do processo de análise dos discursos foram percebidos alguns pontos de vista que revelaram mudanças nos seus valores e sentimentos após o contato com o processo de aprendizagem e conhecimentos adquiridos no mestrado, bem como, melhorias significativas para a ampliação daquilo que já era "intrínseco" e contribuiu para o desenvolvimento de premissas existentes. Neste sentido, após o entendimento de percepções mais emotivas, em um viés que conecta o sentimento individual com os aspectos da vida humana e social, partimos para um relato mais realista, vejamos:

> "**A gente faz a parte da gente**, depois de cursar o mestrado, a gente tem mais noção da importância da sustentabilidade do meio ambiente, mas de preservar para gerações futuras, **só que não depende só da gente**" (M13.2).

O participante reconhece claramente um avanço cognitivo e valorativo ao perceber que existe "mais noção da importância da sustentabilidade" (M13.2), indicando um processo aprendizagem. No entanto, ao afirmar que "não depende só da gente" (M13.2), ele desloca a responsabilidade para o âmbito coletivo e estrutural, revelando uma percepção de limitação da ação individual. O relato evidencia a percepção realista crítica, o que revela a sua capacidade de compreender de forma mais complexa a realidade a qual está situado.

Contribuindo para essa visão realista do discurso M13, o sujeito M14 também aponta em seu relato uma visão deslocada para o realismo, apresentando expressões marcadas pela importância do mestrado para a sua vida "eu sempre encarei o PPGA, mesmo antes de ser PPGA, sempre encarei ele como se fosse parte da minha vida" (M14.2), o trecho apresenta aquilo que o egresso almejava vivenciar, então as suas premissas, a sua forma de perceber o ambiente, as experiências, todos esses sentidos contribuíram para essa vontade de pertencer aquele meio acadêmico. Em outros momentos do seu discurso fica evidente essa ânsia de viver tal experiência:

> Eu sempre tive esse propósito de entrada no PPGA, **sempre foi meu propósito**, então não mudou pelo fato que eu já almejava isso, eu **já sabia da seriedade**, eu **já sabia de poucos desafios, enfrentei muitos**, mais do que eu já sabia, mas, **não mudou meu sentimento**, de principalmente por ser na UFCG (M14.2).

Percebe-se nos relatos de M14 que o seu propósito de vida, a sua vontade de pertencimento ao programa de mestrado foi construída em outros momentos da sua vida, como interpretado anteriormente, a sua ânsia em fazer parte daquele ambiente foi construída a

partir do seu cenário vivido, das suas premissas e pressupostos encarados anteriormente, as palavras identificados no discurso como “propósito”, “seriedade”, “desafios” e “sentimentos” revelam um quadro elevado do seu processo de refletir criticamente o ambiente vivido e de perceber que além da expansão do conhecimento existem desafios, que o ambiente acadêmico não é fácil e que precisa realmente ter um propósito de vida para permanecer no ambiente acadêmico.

Desta maneira, M15 desenvolve em seu discurso, uma mudança pontual dos seus valores e sentimentos, contribuindo para a valoração identificada nos discursos anteriores sobre o tema em questão. Assim, iniciamos nossa análise por este trecho: “o que mudou seria justamente ver o quão esse tema é importante” (M15.2), o trecho expressa um sentimento de grandeza sobre a importância da sustentabilidade para o entrevistado, desse modo, no decorrer do relato, percebe-se a ênfase dada a ampliação dessa importância como no trecho “eu passei a ver esse tema como o mais importante porque eu vi que ele não é valorizado, às vezes não é tão compreendido pelas pessoas” (M15.2), esse discurso revela um processo de conscientização crítica por parte do participante, no qual a relevância atribuída ao tema emerge não apenas por interesse pessoal, mas pela percepção de uma lacuna social em relação à sua valorização e compreensão.

Em consonância com a conscientização crítica evidenciada no discurso de M15, o entrevistado M21 apresenta uma percepção convergente, reforçando os sentidos já identificados anteriormente. Nesse sentido, o sujeito oferece uma contribuição relevante ao relatar que:

> “**Mudou no sentido até do consumo consciente**. Eu passei também mais a consumir a questão da necessidade, que a gente tem muito essa questão de antes a gente não saber diferenciar necessidade e desejo. E aí, com algumas disciplinas, a gente pôde perceber isso” (M21.2).

Ao reconhecer que anteriormente não diferenciava necessidade e desejo, o participante revela uma conscientização crítica ancorada na categoria *sociolinguística*, na medida em que passa a questionar padrões de consumo socialmente construídos e legitimados, ressignificando suas práticas a partir do processo formativo.

Desta forma, os relatos chamam atenção sobre relevante semelhança com a categoria sociolinguística, o que vai ao encontro de Mezirow (2000) evidenciando o processo de aprendizagem como uma construção do conhecimento a partir da prática social (ambiente externo), normais sociais, costumes, ideologias, paradigmas, estruturas linguísticas, orientações políticas e socialização secundária (pensar como um professor, médico, policial ou administrador), e os hábitos mentais de culturas ocupacionais ou organizacionais, que

podem influenciar os quadros de referência dos sujeitos, assim como, os entrevistados conseguem perceber, refletir e dar sentido aos seus discursos a partir dessa conexão, emergindo a capacidade de aumentar, justificar os discursos, aprimorar e enriquecer seus pensamentos com uma bagagem significativa de conhecimentos, gerando um processo de transformação para além da base técnica e teórica.

Dessa feita, observa-se que o discurso M04 abre espaço para a interpretação dos relatos considerados como uma ressignificação intermediária do conhecimento e uma aproximação com os resultados já analisados, o trecho a seguir contribui para nossa interpretação no sentido de abordar um ponto de vista relevante construtivo:

> Eu sou pesquisadora ainda e eu não consigo imaginar fazer outro tipo de pesquisa em qualquer área sem considerar o tema de sustentabilidade. Isso pode ser de finanças, aí a produção que eu sou formada. **Foi justamente ver que o que aprendi lá na base também serviu muito mais, me ajudou muito mais a me interessar sobre esse tema.** Por isso que eu sempre li que a educação na base é sempre fundamental. E eu também fui criada dentro desse ambiente, lá em cadeia sempre separando lixo, sempre separando resíduos (M04.2).

O entrevistado M04 apresenta em seu discurso uma percepção intrínseca sobre o tema sustentabilidade, ou seja, por se considerar um pesquisador não imagina fazer qualquer tipo de pesquisa sem envolver a sustentabilidade, isto é claramente percebido na sua fala. Tal entendimento desenvolve uma espécie de compromisso firmado com a temática para o "eu" após experiência com o mestrado e também contribuindo para quem o sujeito já se considerava "ser". Assim, o trecho colabora para essa interpretação trazendo apontamentos significativos, entendidos como fundamentais pelo entrevistado como "a educação na base é sempre fundamental" (M04.2), "o que aprendi na base serviu muito mais, me ajudou muito mais a me interessar sobre esse tema" (M04.2). A sua base foi fundamental para a sua vontade de permanecer estudando, pesquisando sobre o tema.

Apontando uma percepção mais profissional sem mudanças evidentes na vida pessoal, enfatizando em seu discurso mudanças mais relacionadas a sua formação acadêmica, a sua experiência em sala de aula, o seu desenvolvimento profissional como professora, como ministrar as aulas, como transmitir para os alunos o que de fato é ser sustentável. Essas interpretações do discurso M09 contribuíram no sentido de proporcionar para seus alunos "algo mais palpável, algo mais real" (M09.2).

> Em relação à sala de aula, formação enquanto profissional, sabe? Em sala de aula, passar para os alunos o que de fato...poderia ser sustentável ou não em relação a disciplinas mesmo que eu poderia ministrar, sabe? A forma como ministrar as disciplinas. Trazer para os alunos algo mais palpável, algo mais real (M09.2).

Tais percepções deixam evidentes a necessidade de construir a sua percepção pensando no indivíduo, ou seja, de forma coletiva, alinhando seu propósito, seu conhecimento sobre a sustentabilidade adquiridos no mestrado as práticas sociais e sua intenção de levar para sala de aula, para seus alunos, algo palpável que seja realmente significativa, que apresente evidências de sentido, sentimentos e como os seus valores intrínsecos podem contribuir para compartilhar o saber aprendido.

Alguns entrevistados destacam em seus relatos percepções como:

> "Na verdade, ele não mudou, ele foi mais aguçado, foi rememorado, o que eu já via na época mais na fase mais inicial da vida, no período de educação infantil, no ensino fundamental você vê mais a questão do meio ambiente. Então foi como se fosse rememorado e mais aguçado" (M17.2).

> "A forma de percepção das coisas, de como ver um pouco a sociedade. As empresas também, como elas conduzem a sua governança. Então, isso mudou para mim, essa percepção da conduta, da conduta das empresas e das pessoas em si" (M18.2).

Os discursos analisados M17 e M18, indicam que a aprendizagem vivenciada pelos participantes não se configura como um processo de mudança, mas como um processo de aprofundamento de valores previamente constituídos ao longo da sua trajetória formativa. Ao afirmarem que "não mudou" (M17.2), mas que seu olhar foi "aguçado" e "rememorado", o entrevistado evidencia a presença anterior de referências relacionadas à temática ambiental, especialmente associadas à educação básica, as quais posteriormente foram ressignificadas no mestrado.

Já no segundo trecho, o entrevistado M18 apresenta uma ampliação do campo perceptivo, na medida que passa a estender sua análise do meio ambiente para uma compreensão das dinâmicas sociais e organizacionais, incluindo a conduta das empresas e seus modelos de governança. Essa ampliação do olhar evidencia um deslocamento de uma percepção mais restrita para uma leitura social e coletiva da realidade, reforçando a influência de referenciais sociolinguísticos na construção dos significados atribuídos à sustentabilidade.

Os discursos revelam um processo de aprendizagem transformadora de caráter intermediário, no qual ocorre o refinamento da consciência crítica e a incorporação de novas lentes interpretativas sobre a sociedade, as organizações e os indivíduos. A transformação apresenta-se menos como ruptura e mais como aprofundamento reflexivo, permitindo o sujeito reinterpretar práticas e valores socialmente construídos.

Em consonância com a estrutura definida nos primeiros discursos partindo dos relatos mais simples, perpassando pelos discursos intermediários até chegar nos mais profundos,

seguimos com nosso fio condutor ao final da nossa análise interpretativa dos últimos relatos intermediários, M22, M23 e M25, emergindo assim, as seguintes percepções:

> Houve mudança porque você consegue ver as coisas não só de uma perspectiva individual, mas também de uma perspectiva coletiva e eu acho que os debates que tinham em sala de aula, eram muito enriquecedores nesse sentido de mostrar como alguns desses valores voltados para o social e ambiental são importantes. Isso, **de certa forma, te molda, porque você vai gerando conhecimento e o conhecimento, de certa forma, te transforma** (M22.2).

> Você trás nessa perspectiva uma ideia de que você já é parte desse meio, você já está nesse meio, **você está inserido, você é um ator, você tem voz**. Só que o fato de você receber essa dose de informação tão robusta que a gente recebe, trás para a gente o sentimento que a gente tem a obrigação de discutir mais o meio onde a gente está inserido, para a gente poder entender e participar (M23.2).

> **Aguçou**, hoje em dia, **meus sentimentos**, como eu estava te dizendo, **tudo que eu olho agora, eu olho com a pegada mais da sustentabilidade**. Se eu vou para um restaurante, se eu estou me alimentando em algum local, e eu vejo que o plástico vai jogar fora, epa, não pode. Então, assim, **os meus valores modificaram o que antes eu tinha, a ética, o cuidado, mas não tinha essa atenção para o sustentável** (M25.2).

O processo de transformação analisado no primeiro discurso M22, é marcado pelas seguintes expressões "você consegue ver as coisas não só de uma perspectiva individual, mas também de uma perspectiva coletiva" (M22.2), sinalizando que o participante consegue deslocar o eixo interpretativo para significados que passam a ser compreendidos a partir de referenciais sociais mais amplos. Nesse contexto, expressões como "os debates que tinham em sala de aula, eram muito enriquecedores nesse sentido de mostrar como alguns desses valores voltados para o social e ambiental são importantes" (M22.2), emergindo assim, espaços privilegiados de interação comunicativa, nos quais valores relacionados ao cenário ambiental e social foram problematizados e legitimados coletivamente. Essas interações favorecem a revisão de pressupostos previamente naturalizados, permitindo ao sujeito reconhecer a importância desses valores no âmbito social, o que reforça o papel da linguagem e do diálogo na construção de novos sentidos.

Partindo de uma interpretação pensada no ambiente coletivo, realçamos o discurso M23, que evidencia a noção de pertencimento afirmando em alguns momentos que "você é um ator" (M23.2), "você tem voz" (M23.2), essas expressões corroboram para nossa análise no sentido de olhar para si e conseguir desenvolver o meio o qual está inserido, nesse sentido, destacamos alguns trechos que revelam tal significado "uma ideia de que você já é parte desse meio, você está nesse meio" (M23.2), emergindo assim, a internalização de papéis sociais mediados por processos sociolinguísticos, que o sujeito que tem acesso ao conhecimento,

aprende e consegue colocar em prática a proporção do mestrado, ele é parte daquele cenário e tem a obrigação de compartilhar, discutir, estar envolvido em causas sociais.

Além disso, os relatos de M23 apontam reflexões que evidenciam a obrigação dos mestrandos que recebem essa "dose de conhecimento" de propagar, discutir e participar de forma ativa do processo de transformação do meio o qual estão inseridos, destacamos algumas expressões que revelam tal percepção da realidade e como o sujeito passa a se considerar parte ativa do contexto social: "você está inserido, você é um ator, você tem voz" (M23.2), "Só que o fato de você receber essa dose de informação tão robusta que a gente recebe, trás para a gente o sentimento que a gente tem a obrigação de discutir mais o meio onde a gente está inserido" (M23.2). Os trechos revelaram uma postura que indica uma ampliação da consciência crítica para além do plano individual.

M25 destaca que o conhecimento adquirido sobre sustentabilidade no mestrado "aguçou" (M25.2) seus sentimentos e proporcionou mudanças nos seus valores na forma de estar mais atenta para essas questões, emergindo uma conscientização crítica em relação às questões socioambientais, indicando uma mudança na forma como interpreta e avalia situações cotidianas. Ao afirmar que passou a "olhar tudo com a pegada mais da sustentabilidade" (M25.2), o entrevistado sinaliza a incorporação desse valor como um referencial orientador de sua percepção da realidade, o que sugere uma reconfiguração de seus quadros de significado.

Os relatos revelam uma conexão entre aspectos que demonstram expansão dos quadros e mudanças emergidas após o processo de aprendizagem, assim, significados de pertencimento, ampliação e uma mudança na forma de olhar para o ambiente o qual está inserido e se fazer pertencente, apresentando que a mudança de paradigmas acontece quando pensamos de forma coletiva, quando nos inserimos no contexto estudado e no quanto entendemos que a sustentabilidade, é parte do nosso meio.

Corroborando com nossa análise Mezirow (2000), afirma que os nossos valores e o nosso senso de identidade estão ancorados em nossos quadros de referência. Proporcionando um senso de estabilidade, de coerência, comunidade e identidade. Dessa maneira, fica perceptível nos discursos essa clareza de construção do pensamento crítico, da autorreflexão e da capacidade de desenvolver novos hábitos mentais.

Dessa forma, afunilamos nossa interpretação sobre os valores e sentimentos dos entrevistados angariando um nível mais profundo, privilegiando os discursos que apresentam maior densidade de justificativa sobre seus entendimentos, suas perspectivas de transformação e a ampliação de seus quadros de referência. Nesse sentido, destaca-se a importância de

aprofundar a análise dos sentidos emergentes nos discursos acerca dos valores e sentimentos, conforme evidenciado no relato do entrevistado M01:

> Eu digo que é uma construção, a questão da graduação, porque eu já vinha trabalhando com pesquisas direcionadas para tríplice da sustentabilidade no PIBIC, e no mestrado eu intensifiquei ainda mais esses estudos, então eu pude ter um **amadurecimento pessoal, aprofundar meus valores, criar um vínculo de fato com essa questão da sustentabilidade** e me tornar, de fato, uma pessoa mais crítica diante desse contexto ambiental, não só ambiental, porque no programa anda muito, caminha junto a gestão social e ambiental (M01.2).

O discurso apresenta uma forte característica vivenciada pelo egresso previamente na sua graduação, foram construções que possibilitaram "amadurecimento pessoal", revelando um desenvolvimento pessoal que consequentemente contribuiu para o sujeito se tornar "uma pessoa mais crítica" diante da sua responsabilidade de fazer parte de um cenário desafiador como o mestrado, bem como, diante de um "contexto ambiental" marcado em seu discurso pela ligação com a gestão social, foram fatores que influenciaram de fato a sua vontade permanecer pesquisando sobre a sustentabilidade, em seu relato destacamos expressões como "intensifiquei ainda mais esses estudos" (M01.2), "aprofundar meus valores" (M01.2) e "criar um vínculo de fato com a sustentabilidade" (M01.2), emergem sentimentos fortes com a temática, realçando o quão importante e transformador foi esse contato com o programa de pós-graduação. Ainda nesse contexto, os seus valores tidos como mais "verdinhos" foram se firmando ao longo do processo de aprendizagem no mestrado.

O aprofundamento do discurso revela um sentimento de pertencimento aquele ambiente, evidenciando mudanças e expansão de valores pessoais e profissionais, no sentido de contribuir para a construção de características voltadas para o meio social e ambiental.

> Sim, eu acho que as vivências que eu tive me fizeram ter esse cuidado, essa preocupação maior. Dentro dessas questões, **principalmente do social**, foi algo que me chamou muita atenção. Então, em termos de sentimentos, de valores, é mais voltado para essa importância hoje que eu tenho de ouvir o outro, de entender o outro também. Até o mestrado contribuiu para mim, em relação a isso. E dentro até dessa esfera de sustentabilidade e principalmente a questão do social mesmo, a importância que isso tem (M05.2).

Destaca-se o relato do participante M05, cuja percepção se ancora nas experiências vividas, as quais possibilitaram o desenvolvimento de um "cuidado e preocupação maior" (M05.2) em relação às questões sociais inseridas na esfera da sustentabilidade. Tal compreensão é enfatizada quando o entrevistado afirma que "principalmente do social, foi algo que me chamou muita atenção" (M05.2), evidenciando o viés social como elemento central em sua forma de apreender a temática.

O contato com essa dimensão favoreceu a atribuição de maior relevância aos sentidos que emergiram de sua aproximação com o tema, despertando interesse em aprofundar-se no contexto social da sustentabilidade. Nesse processo, observa-se que seus valores e sentimentos passam a se orientar de maneira mais significativa para a importância do "social", corroborando a manifestação de um sentimento expresso na ideia de "ouvir o outro" (M05.2).

Tal movimento indica uma ampliação de sua perspectiva, que ultrapassa um olhar restrito que reflete em experiências de autoavaliação crítica. O discurso revela, assim, uma preocupação com o "outro", sinalizando uma ruptura com paradigmas centrados exclusivamente no "eu" e a incorporação de uma visão mais sensível às realidades, dificuldades e contextos sociais que compõem o ambiente em que o sujeito está inserido.

Neste sentido, destacam-se relatos que evidenciam a consonância entre os valores previamente constituídos pelos sujeitos e as experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo no PPGA.

> Algumas coisas que eu aprendi já conversavam muito com os meus valores. Inclusive, a minha pesquisa foi sobre voluntariado. Então, **os valores que estão relacionados a ajudar o outro a entender o nosso papel com a realidade, a melhoria da realidade da vida de outras pessoas.** Valores de solidariedade, como eu pesquisei sobre o voluntariado, então eu me debrucei muito sobre coisas que desde **a minha infância já eram muito fortes na minha família** (M06.2).

> Colocar em prática através da pesquisa os meus valores relacionados ao socioambiental, **a poder ser útil na vida de alguém, a me importar com a visão, missão, valores de uma organização que eles possam ser congruentes com o meu propósito de vida, com meus valores** e o que eu quero para mim. Então, o PPGA me ajudou muito nesse sentido (M11.2).

Os discursos analisados apresentam semelhanças entre si, envolvendo aspectos culturais relacionados à sustentabilidade, expressões como "ajudar o outro" (M06.2), "ser útil na vida de alguém" (M11.2) e "meu propósito de vida" (M11.2). Tais manifestações corroboram a interpretação das falas dos mestrandos sobre os seus valores e sentimentos pessoais à luz do estudo de Mezirow (2000), segundo o qual, apresenta em seus estudos que não percebemos o mundo de forma neutra, antes mesmo de ver, ouvir ou sentir algo, os indivíduos já possuem predisposições em relação ao mundo, constituídas por crenças, valores culturais, ideias prévias e expectativas. Esses elementos funcionam como filtros interpretativos, influenciando tanto aquilo que é percebido quanto a forma como as experiências sensoriais são compreendidas.

O discurso de M06 revela que a temática investigada em sua pesquisa dialoga diretamente com valores já consolidados desde a infância, especialmente aqueles relacionados

à solidariedade e ao voluntariado. Ao afirmar que “algumas coisas que eu aprendi já conversavam muito com os meus valores” (M06.2), o participante evidencia que a aprendizagem ocorrida no programa atuou como elemento de reconhecimento e aprofundamento de sentidos previamente internalizados no âmbito familiar e social.

Estes sentidos convergem com o exposto no discurso M11, que expressa a possibilidade de transformar tais valores em ação, ao destacar a importância de “colocar em prática através da pesquisa” valores socioambientais alinhados ao seu propósito de vida (M11.2). Nesse caso, o PPGA é compreendido como um mediador que favorece a integração entre valores pessoais, identidade profissional e escolhas organizacionais, reforçando a congruência entre missão institucional e projeto de vida.

Para os entrevistados o conhecimento proporcionou transformações alinhadas com o seu propósito de vida, seus aspectos desejáveis de ajudar o outro e sua forma de perceber a realidade, assim, seguimos nossa análise com os seguintes trechos:

> “Principalmente como pesquisador, eu tive a oportunidade de ir a campo para identificar várias situações em loco, que às vezes, quando a gente está distante, a gente não consegue captar muito a projeção, a intensidade, a magnitude daquilo**. Mas quando você se coloca exatamente na realidade, você começa a ter uma percepção muito mais ampliada e isso muda, de fato, seus valores e a sua concepção**” (M10.2).

O relato evidencia que a experiência de ir a campo, enquanto pesquisador, possibilitou ao participante uma aproximação concreta com a realidade investigada, favorecendo a compreensão do seu projeto, com intensidade, dos fenômenos observados. Diferentemente de uma percepção construída à distância, o contato direto com o contexto empírico ampliou sua capacidade interpretativa, permitindo uma leitura mais profunda e situada da realidade.

Percebe-se no trecho “quando a gente está distante, a gente não consegue captar muito a projeção, a intensidade, a magnitude” (M10.2), que o lócus da pesquisa no mestrado, foi vitável para uma a construção do seu processo de aprendizagem, resultando na transformação dos valores e na sua própria concepção, indicando que a vivência prática atuou como elemento catalisador de mudanças em seus quadros de referência.

Uma visão mais aprofundada, evidenciada no discurso de M12, possibilitou compreender sua percepção sob um ângulo distinto dos relatos anteriormente apresentados. Nesse sentido, o participante enfatiza a importância de manter as três esferas da sustentabilidade (ambiental, social e econômica) de forma equilibrada e integrada. Sua fala revela a associação entre o viés produtivo e econômico e a promoção da acessibilidade social, especialmente voltada a indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Essa compreensão é reforçada quando M12 afirma de maneira enfática que é possível conciliar a produção econômica com práticas sustentáveis, sem dissociá-las do compromisso social, conforme expresso em seu relato:

> "E aí foi quando eu associei que, cara, **dá para produzir, dá para ganhar dinheiro, em modos bem diretos, dá para ganhar dinheiro e ser sustentável**, você manter a economia, e além disso, você ainda levar isso para uma acessibilidade social…" (M12.2).

Ao longo de seu discurso, M12 demonstra, de forma recorrente, uma mudança significativa em seu modo de pensar, evidenciando o quanto seus entendimentos foram ampliados a partir da incorporação de uma perspectiva sustentável e social. Seu olhar passa a se orientar por uma lógica de conexão e equilíbrio, na qual os aspectos ambiental, econômico e social deixam de ser compreendidos de maneira isolada e passam a ser articulados de forma indissociável. Tal transformação reflete diretamente em sua atuação profissional, indicando uma reconfiguração de seus referenciais de significado.

Vale salientar que os aspectos culturais produzem resultados diferentes sobre o conhecimento de determinado assunto, dessa maneira, o entendimento sobre sustentabilidade pode variar de acordo com os costumes, valores e sentimentos do sujeito, o qual tem seus próprios referenciais e significados. Portanto, essa construção de significados que utilizam uma interface natureza-cultura almejam a integração natureza às relações humano-ambientais da sustentabilidade, para construção de novos significados de visões para um presente e um futuro que sejam social e ambientalmente justos e democráticos (Lehmann *et al*., 2025).

Neste sentido, ao explorarmos os aspectos sociais, de como os egressos se veem, percebemos que existe forte ligação dos sujeitos com os aspectos culturais, que refletem na forma como interpretam o contexto educacional do mestrado, dessa maneira, os relatos apresentam perspectivas culturais, profissionais e crenças familiares que impactaram na construção de novos significados, reestruturação dos paradigmas sociais, abordagens repensadas para o consumo e a produção de recursos (Lehmann *et al*., 2025).

Sobre o processo de aprendizagem no mestrado, verificamos algumas contribuições propostas pelos seguintes discursos M16, M19, M20 e M24:

> Eu acho que sim, eu acho que **tanto eu consigo aplicar, na verdade, o que eu aprendi, como também eu acho que eu vejo de outra forma**, eram pensamentos e atitudes e ideias que eu tinha de forma mais solta, mas porque eu acreditava mesmo que na valorização das pessoas, de cuidar do meio ambiente, eram coisas isoladas de mim mesma que eu fazia ao longo do tempo, que hoje eu tenho uma **preocupação maior** (M16.2).

M16 expressa em seus relatos, que conseguiu "aplicar" e "aprender" sobre a sustentabilidade, assim, o conhecimento emergido em sala de aula, possibilitou o sujeito ter

um pensamento mais concreto em relação a integração entre as pessoas e o meio ambiente, criando um pensamento mais preocupado e voltado para essa união "na valorização das pessoas, de cuidar do meio ambiente" (M16.2), deixando perceptível em seu relato que hoje entende os dois como processos indissociáveis. Ainda em um processo de aplicabilidade e aprendizagem M19 evidencia que:

> Eu acho que ele ampliou conceitos e valores. Eu já tinha alguns valores relacionados à reciclagem, mas isso a gente acaba agindo ali no micro, **então a gente passa a ter uma percepção mais do macro, e isso reflete nossos valores enquanto sociedade, enquanto comunidade, a partir do momento que a gente aprende ali sobre sustentabilidade e os seus preceitos, a gente muda e tem uma ampliação de valores** (M19.2).

M19 pondera que em seu processo de aprendizagem, os valores relacionados à reciclagem já existiam, mas de forma internalizada, agindo localmente, então, percebe-se no decorrer da nossa interpretação que o conhecimento foi ganhando uma proporção maior em seus significados, na sua forma de perceber os seus valores enquanto sociedade, de refletir sobre os seus valores de forma ampliada, tal entendimento, pode ser evidenciado quando o sujeito afirma "a partir do momento que a gente aprende ali sobre sustentabilidade e os seus preceitos, a gente muda e tem uma ampliação de valores" (M19.2), esse trecho sintetiza o processo de aprendizagem do sujeito, trazendo de forma legitima seus significados que emergiram uma transformação dos quadros existentes e consequentemente a construção de justificativas para o seu ponto de vista sobre a temática após sua experiência.

A partir da compreensão dos discursos de M16 e M19, que já sinalizavam um processo de ampliação de consciência sobre a temática da sustentabilidade, os relatos de M20 e M24 contribuem para o encerramento desta percepção que angariou identificar processos de mudanças assim como, novos significados e possíveis expansões dos quadros de referência, nos valores e sentimentos dos participantes após o aprendizado no PPGA.

> Eu acredito que, eu acho que a minha visão em relação a isso, ela meio que melhorou. Melhorou em que sentido? Desde que eu já gostava muito desse ponto, já tinha um olhar bem voltado para a sustentabilidade, em quanto era importante, quanto é importante trabalhar a sustentabilidade. E eu acho que o estudo no PPGA meio que abriu mais a minha mente e mostrou que esse é um caminho em que eu penso em seguir, em que eu vejo que é um caminho melhor para a sociedade em si. Então, eu acho que **esse estudo dentro do mestrado, ele abriu muito a minha mente em relação a como olhar para o próximo, como olhar para o mundo no dia a dia** (M20.2).

> Então, de fato, **mudou a minha vivência, a minha percepção**, como eu falei, eu fui passando a enxergar coisas localmente, que é onde eu posso ajudar, em termos de comunidade, da minha casa, da universidade. **Em relação ao sentimento, foi isso mesmo, foi tentar aplicar certas práticas ao meu dia a dia**, porque eu acho que se começa nesse percurso, **você começa na sua comunidade, e depois você parte para âmbitos, para lugares, para esferas maiores** (M24.2).

No discurso M20, percebe-se que a mudança provocada pelo aprendizado no PPGA não se dá por uma ruptura com valores anteriores, mas por um processo de aprofundamento e ampliação do olhar. O participante já demonstrava sensibilidade e interesse pela temática da sustentabilidade antes de ingressar no programa; contudo, a vivência no mestrado contribuiu para tornar essa percepção mais consciente, estruturada e orientada por um sentido social mais amplo.

Ao afirmar que o PPGA "abriu mais a mente" (M20.2), o sujeito expressa um movimento de expansão de sua forma de compreender a sustentabilidade, que passa a ser reconhecida não apenas como um tema relevante, mas como um caminho possível e desejável para a sociedade. Essa ampliação reflete uma mudança tanto nos valores quanto nos sentimentos, à medida que o discurso expressa sentidos relevantes sobre o que estudou no PPGA, "mostrou que esse é um caminho em que eu penso em seguir, em que eu vejo que é um caminho melhor para a sociedade" (M20.2) e como esse aprendizado significou para a melhoria do conhecimento sobre a sustentabilidade e como essa temática pode influenciar positivamente quem está dentro do meio acadêmico e quem está fora, a partir da ampliação de sentidos, como realçado no trecho "Então, eu acho que esse estudo dentro do mestrado, ele abriu muito a minha mente em relação a como olhar para o próximo, como olhar para o mundo no dia a dia" (M20.2).

Assim, o aprendizado no PPGA favorece uma ressignificação de seu modo de olhar a realidade, fortalecendo uma postura mais sensível, ética e comprometida com as questões socioambientais, em um viés mais aproximado da sua vivência, do seu dia a dia, apresentando um senso de comunidade e coletividade, pensar no outro e agir para contribuir.

Para M24, o mestrado possibilitou mudanças nos seus valores e sentimentos, que possibilitou pensar no ambiente o qual está inserido, de agir positivamente para ajudar, dessa maneira, o sujeito expressou por onde desejaria começar "em termos de comunidade", "minha casa", "da universidade" (M24.2), foram trechos e palavras utilizadas para expressar a sua vontade contribuir, apresentando termos que evidenciam os seus valores pessoais, em virtude dos seus sentimentos.

M24 aponta para conseguir "aplicar certas práticas no seu dia a dia" (M24.2), os seus sentimentos ultrapassam a sala de aula, saindo de viés apenas teórico para uma aprendizagem real, aplicada ao seu dia a dia. M24 desenvolve uma percepção de evolução dos quadros de referência ao definir como devem ser ampliados os seus sentimentos após sua ação local. Sua percepção expressa o seu cuidado em caminhar com essa temática e introduzir de forma natural nas esferas locais e mais expandidas, apresentando um amadurecimento na sua forma

de pensar e agir, levando a temática para auxiliar a sociedade, as empresas e construção de protagonistas dispostos a propagar o tema.

Nesse sentido, a aprendizagem transformadora é compreendida não apenas como um processo de aquisição de novos conhecimentos, mas como uma reorganização da forma como os indivíduos interpretam a si mesmos, suas experiências e suas possibilidades de ação no mundo (Mezirow, 2000; Sterling, 2011).

A partir dessa perspectiva, os participantes foram instigados a refletir sobre seus aspectos psicológicos, buscando identificar como se percebem enquanto sujeitos inseridos em uma realidade social mais ampla. Assim, a *experiência vivida* pelos egressos no contato com a disciplina voltada para sustentabilidade favoreceu os seguintes aspectos: autoimagem, identidade e reconhecimento de si como sujeito ativo na construção de seus novos significados, rompendo premissas anteriores e construindo interações relevantes entre sustentabilidade e ambiente social. Vejamos alguns trechos que emergem tais aspectos:

> A pessoa em si, **quando começa a estudar, ler alguns artigos, se torna mais crítica diante de vários fatores que acontecem no país, das pesquisas desenvolvidas em si, você se torna mais atuante**, procurar saber como cidadã para se tornar uma pessoa mais responsável, mais ativa também no modo de atitude, mas também nos aspectos políticos do país em si (M01.3).

> "Em relação à minha reflexão como sociedade, eu acho que houve uma modificação profunda. Isso, assim, eu penso muito em relação **ao social, ao ambiental**, talvez até eu, a partir dessa consciência que eu adquiri, **eu passei a ter mais cuidado nos meus hábitos**" (M03.3).

> "Quando a gente **vai entender as raízes de como surgiu determinadas nomenclaturas**, a gente participa de eventos, quando a gente começa a conversar com empreendedores sociais, e hoje o meu trabalho é muito voltado para isso também, então, isso muda, **eu acho que chama mais a responsabilidade para a gente que teve a formação**, sabe, de contribuir para a sociedade, para as pessoas" (M07.3).

O desenvolvimento dessa categoria psicológica pode ser evidenciado pelos sentidos das passagens, marcadas nos trechos M01, M03 e M07, que emergiram dos relatos dos mestrandos, demonstrando que é possível, através do processo de aprendizagem em sala de aula e também do contato com as disciplinas, emergirem sentidos que aguce a sua forma de pensar, falar e perceber os significados do ambiente interno, seja ele acadêmico, universitário, seu lócus comunitário, e também como o sujeito percebe o seu ambiente externo, cenários diferentes, pensamentos de outras pessoas que podem divergir daquilo que você entende como verdade.

Então, essa análise foi percebida nas expressões usadas por M01 ao destacar que "quando começa a estudar, ler alguns artigos, se torna mais crítica diante de vários fatores que acontecem no país, das pesquisas desenvolvidas em si, você se torna mais atuante" (M01.3).

Tais sentidos emergem da construção de novos significados, e sua vontade de buscar o conhecimento através do mestrado e das disciplinas voltadas para a sustentabilidade.

Neste sentido, o caminho do seu processo de construção do saber, é identificado a partir das expressões “estudar”, “ler”, “mais crítica”, “desenvolver pesquisas” e ‘mais atuante”, são vontades e mudanças nas suas referências que foram afloradas após o contato com as disciplinas. Sentidos que se voltam para um pensamento desorientador que a partir do conhecimento adquirido vai desenvolvendo características marcantes de aprendizagem.

M03 contribui para nossa análise, emergindo sentidos marcados por um processo de consciência, que resultou na modificação da sua forma de refletir sobre a sustentabilidade e partindo para um viés mais particular, percebe-se um cuidado com os seus hábitos, tais interpretações podem ser identificadas nas expressões “reflexão como sociedade”, “modificação profunda”, “pensar muito sobre o social e ambiental”, “consciência”, “ter mais cuidado nos meus hábitos” (M03.3). Neste sentido, emerge um senso de responsabilidade para si, deste feito, M07 revela em seu discurso uma percepção que converge com exposto no discurso M03.

Assim, M07 afirma que o seu contato com o conhecimento no mestrado, possibilitou “entender as raízes” (M07.3), as raízes do tema sustentabilidade, demonstrando o seu interesse em compreender o surgimento daquilo que se estuda, além de carregar em seu discurso um trecho que nos possibilita interpretar as mudanças emergidas pelo sujeito M07, como a sua percepção voltada para as pessoas, revelando a consciência de responsabilidade, o senso de cobrança em contribuir para a sociedade, foram expressões que justificaram o que o conhecimento adquirido representa para M07

Assim, realçamos que os três discursos se convergem, emergindo mudanças que revelam a quebra de paradigmas anteriores, destacando que os novos significados trouxeram novos formatos de perceber, interagir e principalmente contribuir para o meio social, para as pessoas, esses construtos revelam não só nos quadros teóricos, mas uma transformação particular, ou seja, uma transformação que possibilitou os sujeitos tornarem-se mais seguros de si, e qual, o seu papel enquanto aluno, mestrando, egresso e ator social, emergindo assim, processos autorreflexão e de autoconhecimento.

A busca pelo autoconhecimento segundo Mezirow (2000, p.06), são advindos de inspirações, imaginações e sonhos, aspectos que partem da vontade do indivíduo de transformar seus referenciais, assim, esses aspectos são fundamentais para o autoconhecimento e para entender suas próprias experiências humanas, onde os dois mundos

convergem, interno e externo, o mundo socioemocional e o intelectual se encontram (Dirkx *et al*., 1997, p.85). Nas entrevistas percebemos esse "envolvimento" entre os dois mundos:

> "**Tem uma visão mais crítica** também relacionada a isso, para entender como está lhe afetando uma política pública, seja da cidade, seja do estado, seja do governo, então eu já fico pensando assim, como isso me afeta, **como isso afeta quem está ao meu redor**" **(M05.3).**
>
> Então, coisas que a gente, de repente, não chegava a pensar criticamente, a gente agora começa a **visualizar de uma forma mais crítica os problemas sociais, de uma forma mais global**. Então, com certeza fazer parte desse programa, com essas linhas, essas temáticas, **ampliou a minha visão mais crítica em relação aos problemas da sociedade, à proporção global das condições econômicas e sociais (M08.3).**
>
> "Mudanças que para muitos podem ser simples, mas que advêm de **um novo modo de pensar**, **um novo modo de encarar** e **um novo modo de se comportar**" **(M10.3).**
>
> **"**Modificou, modificou, claro, ouvir falar sobre cidadania ativa, sobre as diferentes perspectivas da cidadania com relação à justiça social, à questão ambiental, enfim. Então, acho que eu **passei a ter uma consciência maior**" **(M11.3).**
>
> "**Modificou como cidadã, porque eu me considero uma pessoa que eu tenho que propagar e dar mais jus à titulação**. Então, assim, para mim, hoje, profissionalmente falando, isso pesa muito. Mas com relação a essa virada de chave profissional, para mim mudou. Eu acho que eu seguro um peso, um **peso pela titulação**, e eu também me cobro por isso" **(M14.3).**

Os discursos apresentam trechos que evidenciam um processo de transformação identitário, no qual a titulação deixa de ser compreendida apenas como marco formal e passa a assumir um significado simbólico, ético e social, refletindo uma reconfiguração do modo como os egressos se percebem enquanto cidadãos e profissionais. Assim, expressões citadas como "ter uma visão mais crítica" (M05.3), "visualizar de uma forma mais crítica os problemas sociais" (M08.3), "modificou, claro, ouvir falar sobre cidadania ativa, sobre as diferentes perspectivas da cidadania com relação à justiça social, à questão ambiental" (M11.3), "peso pela titulação" (M14.3), revelam a internalização de novas responsabilidades, associadas a um sentimento ampliado de compromisso com a atuação profissional e com a disseminação do conhecimento, o que caracteriza um movimento de reposicionamento subjetivo e de construção de sentido.

Adicionalmente, os discursos apontam para um processo de desenvolvimento da consciência autorreflexiva e do autoconhecimento, evidenciado por trechos que revelam práticas de autoanálise e reconhecimento das transformações internas vivenciadas pelos egressos. A construção de novos significados emerge, assim, de mudanças no próprio "eu", na forma como os sujeitos passam a interpretar a si mesmos e a realidade social. Essa interpretação é sustentada por expressões como "entender como está lhe afetando uma política pública, seja da cidade, seja do estado, seja do governo, então eu já fico pensando assim,

como isso me afeta" (M05.3), "ampliou a minha visão mais crítica em relação aos problemas da sociedade, à proporção global das condições econômicas e sociais" (M08.3), "eu passei a ter uma consciência maior" (M11.3).

Deste modo, os relatos demonstram ampliações significativas dos quadros de referência previamente existentes, bem como mudanças que impactaram projeções inicialmente individuais, as quais passaram a ser ressignificadas sob um viés coletivo. Essa ampliação se expressa na capacidade de refletir de forma mais crítica sobre contextos sociais complexos, promovendo transformações perceptíveis no modo de pensar, de interpretar a realidade e de se posicionar diante dela, inclusive no que se refere aos comportamentos e às práticas sociais.

Nessa perspectiva, a autorresponsabilização expressa nos trechos ao afirmar que "novo modo de se comportar" (M10.3), "se cobra" (M14.3) e que precisa "dar mais jus à titulação" (M14.3), indica não apenas a aquisição de novas competências, mas, sobretudo, a emergência de uma identidade profissional destacada por valores éticos, consciência social e senso de agência, elementos centrais nos processos orientados à formação de sujeitos reflexivos e socialmente comprometidos (Rieckmann; Gardiner, 2025).

Estudos recentes apontam que a aprendizagem transformadora no ensino superior está fortemente associada à formação da identidade profissional, especialmente quando os sujeitos passam a reinterpretar seu papel social e a se reconhecer como agentes responsáveis por promover mudanças em seus contextos de atuação (Pan; Jarrett; Sawyer, 2024; Pan *et al*., 2025).

O discurso de M09 evidencia um processo de construção de significado relacionado às práticas de consumo, no qual critérios socioambientais passam a orientar escolhas cotidianas enquanto expressão de cidadania. Ao relatar mudanças em seu comportamento de consumo, o entrevistado demonstra que o conhecimento adquirido no contexto acadêmico possibilitou a ressignificação do ato de consumir, que deixa de ser neutro e passa a ser compreendido como uma prática socialmente orientada, ainda que o próprio sujeito questione inicialmente se tal escolha se configura como prática cidadã.

> Como **cidadão buscar consumir produtos de empresas que se preocupam em emitirem menos poluentes,** como a Ambev com a utilização de carros pequenos, pois consomem menos e reduzem a emissão de gases. E aí isso me fez em relação a consumo, poxa, tem uma empresa... que se preocupa com isso, e eu descobri nessa disciplina, eu não sabia que a Ambev fazia isso, que tinha os carros pequenininhos elétricos. Então, vou consumir mais produtos dessa empresa que faz isso, do que de outras que eu sei que não faz. E eu não sei se encaixa na prática cidadã, mas isso foi uma mudança (M09.3).

A partir desse trecho, observa-se que a percepção acerca da reputação social da empresa atua como elemento mediador na construção de novos significados, ao associar práticas organizacionais sustentáveis às decisões individuais de consumo. O discurso é marcado por um processo de análise crítica do ambiente externo, no qual informações provenientes do espaço acadêmico são internalizadas e posteriormente traduzidas em ações concretas. Tal movimento evidencia a transição da aprendizagem do nível cognitivo para o nível prático, característica central dos processos de aprendizagem transformadora, nos quais novos significados passam a orientar comportamentos cotidianos.

De modo complementar, o discurso de M17 amplia essa compreensão ao explicitar o reconhecimento do papel do sujeito como ator social e agente de mudança, atribuindo às próprias ações e à disseminação do conhecimento um impacto que extrapola o nível individual.

> Sim, nesse caso, tem a questão mais da responsabilidade mesmo, que a gente tem como cidadão, tanto com relação a nossas ações, como com relação às pessoas que nos rodeiam, que a gente também pode estar explicando para as outras pessoas, então é algo que não para só na nossa ação, tem um impacto da nossa ação e também das demais pessoas (M17.3).

Esse trecho evidencia a emergência de um senso ampliado de responsabilidade social, no qual o sujeito reconhece sua condição de protagonista do conhecimento adquirido e corresponsável por sua propagação. Como agente de mudança no contexto social, M17 demonstra maior cuidado em suas ações enquanto cidadão e a consciência de que práticas individuais possuem potencial de impactar diretamente o contexto socioambiental, reforçando uma identidade orientada pela ética, pela responsabilidade social e pelo senso de agência.

Na continuidade dessa ampliação da compreensão sobre o próprio papel social, os trechos a seguir aprofundam como os significados construídos ao longo do mestrado passaram a orientar práticas concretas no contexto institucional e social. O discurso M24 evidencia que a aprendizagem adquirida não permaneceu restrita ao plano individual, mas foi projetada para o ambiente de trabalho, especialmente no âmbito da universidade, onde o sujeito passou a reconhecer a sustentabilidade como um princípio orientador de ações cotidianas e institucionais.

> Essa experiência, sim, teve, nos mais pequenos gestos, como também em condições maiores. E principalmente voltado para a sustentabilidade, porque como eu sou servidora da Universidade Federal, da UFCG, eu consegui tentar enxergar a sustentabilidade, porque a gente tem que ver num plano maior, mas a gente tem que começar localmente**. Passei a enxergar melhor a universidade, a sustentabilidade dentro da universidade, a partir das perspectivas e dos estudos que eu vi no mestrado,** o lugar que eu projetei essa sustentabilidade seria a universidade. E aí foi o início da implantação de um sistema, do SEI. E houve toda uma diminuição de utilização de papel. Então, eu fui tentando projetar as coisas que eu aprendi. A

> minha mudança principal foi essa. Eu fui tentando projetar as coisas que eu aprendi no mestrado na minha rotina (M24.3).

O discurso evidencia que a experiência formativa vivenciada no mestrado promoveu uma ampliação progressiva da forma como o entrevistado passou a compreender a sustentabilidade em uma percepção externa, deslocando-a de uma noção abstrata para uma prática situada no cotidiano e no contexto institucional em que atua. Ao relatar que passou a "enxergar melhor a universidade" (M24.3) e a compreender a necessidade de "começar localmente" (M24.3), o entrevistado demonstra uma mudança em sua forma de interpretar o espaço de trabalho, reconhecendo a universidade como um lócus estratégico para a materialização de práticas sustentáveis.

Nesse sentido, a mudança relatada não se restringe à adoção de práticas isoladas, mas revela um processo mais amplo de construção de significado, no qual os aprendizados acadêmicos passam a orientar decisões, comportamentos e ações institucionais. A recorrência de expressões como "passei a enxergar" (M24.3), "projetei essa sustentabilidade" (M24.3) e "fui tentando projetar as coisas que eu aprendi" (M24.3) indica que M24 internalizou novos referenciais interpretativos, os quais passaram a guiar sua atuação profissional. Tal movimento evidencia uma transformação na maneira de pensar, agir e se posicionar no ambiente universitário, reforçando a articulação entre aprendizagem, prática e responsabilidade social.

A partir dos sentidos emergidos, nos aproximamos dos discursos que dispuseram de um aprofundamento significativo dos sentidos revelados após o processo de aprendizagem, contribuindo para a formação individual como cidadão e para um viés coletivo, de propagação e sentimento de pertencimento ao contexto de atuação na esfera local e nos ambientes os quais estão inseridos. Assim, os entrevistados conseguiram desenvolver percepções que integraram as suas vivências aos sentidos emergidos através das disciplinas do mestrado de forma mais profunda relacionando seus aspectos mentais, sociais e profissionais.

O discurso do entrevistado M4, apresenta uma percepção interessante, ao afirmar sua mudança de mentalidade, partindo para um viés mais "pessimista" (M04.3), marcando o seu discurso com uma modificação no seu modo de enxergar a sustentabilidade, os aspectos sociais e como a sua visão se tornou pessimista, demonstramos esta visão no relato:

> Modificou, mas é uma **visão bem pessimista**, sabe? Não vou mentir. Porque, assim, apesar de eu estudar isso, apesar de eu gostar disso, apesar de eu aplicar na minha vida, apesar de tudo, eu vejo que a gente está a passos muito lentos do que a gente ver como o status quo, entendeu? A nível Brasil, mas, assim, cada um fazendo a sua parte e os estudos continuando, como está sendo feito, já é um bom passo**. Mas, assim, eu sou pessimista, apesar de eu levantar a**

> **bandeira de que realmente precisamos estudar em todas as áreas possíveis de sabedoria** (M04.3).

Tal percepção, nos faz perceber que existe uma vontade por parte do entrevistado em levar o conhecimento sobre a sustentabilidade para outros ambientes, fazendo com que o conhecimento seja disseminado, nesse trecho, o sujeito expressa o seu sentimento e justifica a expressão "pessimista" (M04.3), "apesar de eu estudar isso, apesar de eu gostar disso, apesar de eu aplicar na minha vida, apesar de tudo, eu vejo que a gente está a passos muito lentos" (M04.3). Ainda assim, revela que "levanta a bandeira de que realmente precisamos estudar em todas as áreas possíveis de sabedoria" (M04.3), mostrando o quanto o conhecimento pode melhorar a sua percepção, deixá-lo mais crítico e informado sobre o cenário global.

Partindo para o ambiente de sala de aula, M19 destaca o quanto as discussões em sala de aula no PPGA, ajudaram o entrevistado a entender caminhos que poderiam ser seguidos, perspectivas políticas e novas formas de expandir o processo de pensamento crítico.

Neste sentido, M19 revela algumas melhorias identificadas na sua posição como cidadão pertencente a um contexto de construção do pensamento crítico, de reflexão sobre o ambiente acadêmico e social:

> "Acho que as nossas **discussões dentro do PPGA**, com os colegas, ajudaram a pensar, olha, tais caminhos são mais interessantes, esses daqui não, essa perspectiva política mesmo, ela começou a ser mais discutida entre os nossos colegas. Então, acho que sim, **melhorou um pouco da minha posição enquanto cidadã**, trouxe oportunidades para que a gente tivesse debates, e dentro desses debates a gente pudesse evoluir, trocar ideias" (M19.3).

O relato demarca algumas contribuições identificadas em outras interpretações, assim, tal discurso deixa esclarecido a relevância do programa de pós-graduação para a transformação de um indivíduo pertencente a uma sociedade que busca o desenvolvimento sustentável e social, marcando a sua melhoria de forma pessoal e coletiva.

Dando mais força aos seus sentidos, M20 realça que "já pensava muito nisso" (M20.3), emergindo, uma apropriação de significados muito fortes enraizadas a partir de uma experiência construída anterior ao mestrado, assim a sua posição social já era muito ligada aos aspectos sociais, pensada para uma cidadania afirmativa, voltada para os valores sociais e com um sentimento de ser parte indissociável daquele meio. Assim, seu discurso apresenta relevantes compreensões sobre os sentidos realçados:

> "Eu **já pensava muito nisso**. Então, **meus valores já eram muito voltados para sociedade**, **para a comunidade em si**. Eu já trabalho há oito anos em escola pública, então eu vejo o quanto isso é importante. Então, eu diria que a experiência de trabalho... na escola pública, ela já vinha modificando um pouco a minha visão. E aí, quando eu entrei no PPGA, ele meio que veio para mostrar mais forte, firmemente, que essa é o que realmente eu penso, quais são... os

> meus valores, as minhas convicções. Eu acho que o PPGA veio com esse estudo para afirmar o que eu já entendia ser a maneira mais correta" (M20.3).

A sua experiência em um ambiente escolar possibilitou a manifestação dos seus valores, sentidos sociais, comunitários e principalmente dos sentimentos que expressam atitudes cidadãs, fica explícito em seu discurso tais pensamentos. Mas, em um viés de ampliação dessas manifestações já percebidas e existentes, M20 demonstra em seu discurso que o PPGA veio no sentido de "mostrar mais forte" (M20.3), "firmemente" (M20.3), "o PPGA veio com esse estudo para afirmar o que eu já entendia ser a maneira mais correta" (M20.3). O sujeito apresenta uma certeza tão expressiva em seu discurso, percebendo o aprendizado no PPGA como uma confirmação do seu papel social, contribuindo assim, os conhecimentos adquiridos como uma expansão dos seus quadros de referência.

O discurso de M23 evidencia que o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulado ao longo da formação no mestrado, ultrapassa o campo individual e passa a influenciar diretamente o cotidiano e as formas de atuação social do sujeito. Ao associar criticidade, conhecimento e ação, o entrevistado demonstra compreender que o saber construído no âmbito acadêmico implica responsabilidade social e necessidade de posicionamento ativo diante da realidade vivenciada.

> O **ato de você ser crítico aumenta, muda totalmente, o seu perfil como ator, como pessoa que tem conhecimento, ele tem que ser colocado, externado, melhor falando, a todo momento.** Porque eu acho que diante desses eventos, diante dessa situação, e que você está inserido, porque **é o nosso cotidiano**, a gente mora aqui, então você é obrigado a sempre estar debatendo e discutindo esses assuntos. Esse sentimento, esse sentimento de crítica e essa necessidade de você externar seus pensamentos, ele se torna uma questão cotidiana (M23.3).

A partir desse trecho, percebe-se que o pensamento crítico é compreendido pelo entrevistado não apenas como uma habilidade intelectual, mas como uma prática incorporada à rotina, decorrente do pertencimento a um contexto social específico. A necessidade constante de "externar seus pensamentos" (M23.3) e de "debater e discutir esses assuntos" (M23.3) revela a internalização de um papel social ativo, no qual o sujeito se reconhece como ator responsável por perceber criticamente situações cotidianas e contribuir para processos de reflexão coletiva.

Nesse sentido, o discurso indica que a vivência no mestrado favoreceu a construção de uma postura mais engajada e consciente, na qual o sujeito assume a responsabilidade de disseminar conhecimentos e reflexões fundamentadas, mobilizando as bagagens adquiridas ao longo de sua formação acadêmica. O pertencimento à cidade, ao bairro e aos espaços de convivência cotidiana é ressignificado como compromisso contínuo com a melhoria das

condições sociais, especialmente no que se refere à problematização de realidades marcadas por desigualdades e vulnerabilidades.

Assim, o discurso de M23 justifica-se como evidência empírica relevante para a emergência de uma identidade social pautada pela criticidade, pela responsabilidade e pelo senso de agência. Essa identidade se manifesta na disposição permanente para o diálogo, para o debate e para a externalização de posicionamentos críticos, indicando que o conhecimento acadêmico passou a orientar práticas, discursos e ações no cotidiano, reforçando seu potencial transformador no contexto social.

O Quadro 2 sintetiza como a visão de mundo dos egressos se transformou. Os discursos revelam um processo de aprendizagem transformadora intermediário, marcado pelo amadurecimento da consciência crítica e pela adoção de novas lentes para enxergar a sociedade, as organizações e as pessoas. Longe de ser uma ruptura drástica, essa mudança se mostra como um aprofundamento reflexivo, dando aos sujeitos a autonomia necessária para reinterpretar práticas e valores construídos em sua realidade.

Quadro 2 - Dimensões de perspectiva de significados

Perspectivas de significados	O que diz a teoria de Mezirow	O que os dados revelaram
Epistêmica	A teoria foca em como o sujeito conhece e usa o conhecimento.	Os dados revelam uma mudança na forma como os egressos validam informações e aplicam conceitos de sustentabilidade na prática.
Sociolinguística	Trata das normas sociais, ideologias e códigos de linguagem que moldam a visão de mundo.	Os dados indicam que a pós-graduação permitiu aos alunos questionar discursos dominantes e adotar uma nova narrativa crítica sobre o meio o qual estão inseridos.

Psicológica	Refere-se à compreensão de si e aos esquemas emocionais que podem limitar a ação.	Os dados mostram um processo de autoconhecimento onde o aluno percebe sua responsabilidade individual e supera bloqueios pessoais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados evidenciam que a pós-graduação estimulou os alunos a repensarem seus valores culturais, crenças enraizadas, pensamentos e questionarem o que antes era naturalizado, permitindo-lhes compreender seu papel ativo no desenvolvimento pessoal e sustentável. Desse modo, o processo de aprendizagem na dimensão perspectiva de significados manifestou-se de forma nítida ao longo dos relatos analisados, de forma simples ou mais aprofundada foi possível percebe mudanças que fazem sentido para os egressos.

4.2 Processo de Aprendizagem Transformadora na Dimensão do Domínio de Aprendizagem

O desenvolvimento da Teoria Transformadora da Aprendizagem foi estabelecido por Mezirow (2000), a partir das três concepções de Habermas (1984, *apud* Mezirow, 2000), que são capazes de gerar conhecimento, determinar categorias e modos de descoberta do conhecimento e estabelecer se as alegações do conhecimento são justificadas. Neste sentido, os três domínios de aprendizagem são: o instrumental, o interesse cognitivo e o emancipatório, distintos, porém inter-relacionados e fundamentados nos aspectos trabalho, interação e poder da existência social, respectivamente, analisados nos discursos dos egressos, assim, iniciamos nossa interpretação pela categoria instrumental. Como ilustração desse processo, apresentam-se a seguir alguns relatos.

> A disciplina que mais me **despertou**, tanto que ela é minha orientadora agora, foi a professora de **Educação Ambiental,** porque eram temas simples, mas que traziam realmente a **educação vinda da primeira base, Paulo Freire e tal, tudo mais, é a que muda.** E também a aplicabilidade dela contra os cientistas, como a gente é hoje em dia. A gente tem que aplicar, a gente tem que aprender e aplicar. Não é só aprender e nem só aplicar, porque vai aplicar para quê? Para quem? Então, eu vejo que o curso é muito bom nessa questão, apesar de puxar muito para a qualitativa (M04.4).

Diante do exposto no discurso M04, emergiram manifestações do domínio de aprendizagem instrumental, na medida em que o entrevistado destaca a importância da articulação entre o aprender e o aplicar, evidenciando o desenvolvimento de habilidades técnicas e procedimentais adquiridas no PPGA. Embora a disciplina seja caracterizada como “simples” (M04.4), o discurso revela que os conteúdos trabalhados possibilitaram a

compreensão de métodos e abordagens capazes de orientar a aplicação prática do conhecimento, especialmente no campo da educação ambiental e da sustentabilidade.

Nesse sentido, observa-se que o aprendizado instrumental permitiu a M04 aprimorar sua capacidade de utilizar fundamentos teóricos, como os referenciais da educação de base, para orientar decisões, práticas profissionais e a execução de atividades acadêmicas. Tal processo evidencia o uso do conhecimento como instrumento para melhorar o desempenho em tarefas, compreender os sentidos, permitir a sua própria interpretação sobre a "educação vinda da primeira base" (M04.4), justificando o seu processo desenvolvimento pessoal, bem como para avaliar criticamente a finalidade e a aplicabilidade das ações desenvolvidas, características centrais do domínio instrumental da aprendizagem transformadora proposto por Mezirow.

Contribuindo para nossa análise, o entrevistado M08 apresenta em seu discurso aspectos que dialogam com o relato do entrevistado M04, ao apresentar o seu processo de adquirido de conhecimento no mestrado, emergindo técnicas de aprendizagem sobre "ganhos", "modificações", "plantar sementes", "fazendo trabalho de formiguinha", essas expressões realçam perspectivas práticas e seu processo teórico de aprendizagem no PPGA, assim destacamos o seguinte trecho no discurso M08:

> Eu penso que **a gente aprende sobre os ganhos**, **sobre o quanto a gente pode modificar as coisas,** mesmo que de passos lentos, mesmo que a gente ache, ah, mas eu vou trabalhar nessa perspectiva, mas eu sou tão pouco, assim, para **fazer uma mudança mais geral**, mas quando a gente... trabalha ali e **vai conseguindo plantar sementes e vai fazendo aquele trabalho de formiguinha**, eu acho que a gente consegue grandes modificações (M08.4).

Destacando o seu processo de aprendizagem sobre sustentabilidade, M08 realça que o seu viés prático em relação aos conceitos, possibilitam entender a aquisição do conhecimento como "ganhos" (M08.4), essa fala emerge um sentimento de motivação para continuar fazendo a diferença mesmo que de "passos lentos" (M08.4), trabalhando para fazer a diferença, pouco a pouco mostrando a relevância do conhecimento sobre sustentabilidade e como a sua aplicabilidade pode representar grandes modificações. Assim, seu discurso destaca vários movimentos de crescimento, apontando que o trabalho de "formiguinha" (M08.4) pode gerar mudanças significativas para ambientes de trabalho, emergindo uma conscientização e o sentimento de coletividade, tal processo, pode parecer pequeno ou insignificante, mas se cada um fizer a sua parte grandes manifestações sociais e ambientais podem se destacar.

As práticas são relevantes para o processo de aprendizagem, essencialmente no contexto o qual estamos analisando, desse modo, M11 destaca que o conhecimento sobre sustentabilidade tem refletido nas suas pesquisas.

> "Então, **na prática, assim, e de me preocupar com o meio ambiente**, eu sempre tive muito isso, né? De tentar **fazer o mais correto possível**, mas acho que tem refletido muito nas minhas pesquisas, eu acho" (M11.4).

É válido ressaltar, portanto, que M11 sempre teve uma preocupação com as suas iniciativas e esse pensamento lhe acompanham até o momento, sendo perceptível quando emerge no discurso, a seguinte expressão "tem refletido muito nas minhas pesquisas" (M11.4), como aspecto relevante, o sujeito destaca que o seu aprendizado em consonância com a sua preocupação com o meio ambiente, contribuíram para suas pesquisas, assim, conseguimos interpretar que o conhecimento aprendido no PPGA, possibilitou melhorar o desempenho das suas pesquisas, trazendo mais relevância e consequentemente mais base teórica e prática para o desenvolvimento de suas pesquisas.

No âmbito da teoria transformadora da aprendizagem, esse domínio configura-se como um processo de aplicação instrumental do conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades funcionais, configurando um nível de aprendizagem necessário, porém insuficiente para promover transformações profundas na identidade e nos sistemas de significação dos sujeitos (Mezirow, 2000; Taylor, 2017). Assim, percebendo o domínio instrumental como um conhecimento técnico adquirido no mestrado, de forma prática, o entrevistado M18, revela em seu discurso que:

> Especificamente o cuidado com a gestão de pessoas, eu acho que isso ficou para mim, a gestão social, ficou muito marcado para mim, na parte ambiental também. Teve a questão, até que eu ia fazer um estudo sobre como era feito o Trabalho na parte de açúcar, como era feita essa parte social e ambiental, essa sustentabilidade. Então, isso aí foi um ponto que, para mim, foi um diferencial do mestrado (M18.4).

Observa-se o desenvolvimento do domínio instrumental no discurso do egresso, especialmente quando são evidenciados aspectos relacionados à construção de habilidades práticas e ao direcionamento de pesquisas que envolvem pessoas. Esses sentidos revelam a apropriação de conhecimentos aplicáveis, os quais contribuíram para a compreensão e operacionalização dos significados atribuídos à sustentabilidade no contexto do mestrado. Nesse sentido, a capacidade do sujeito M18 de orientar seus objetivos de pesquisa para o "cuidado com a gestão de pessoas" (M18.4), a "gestão social" (M18.4) e a dimensão "ambiental" (M18.4) demonstram não apenas um refinamento técnico, mas também uma preocupação em articular teoria e prática a partir dos aprendizados adquiridos no PPGA.

Assim, o discurso M18 corrobora para os sentidos analisados em outros relatos anteriores, apresentando uma consciência marcada pela reafirmação dos conceitos ambientais como elementos essenciais para a trajetória formativa dos egressos. Tal recorrência indica que

os conhecimentos construídos no programa ultrapassam o campo conceitual, sendo mobilizados de forma prática na definição de objetos de pesquisa e na busca por contribuições sociais e ambientais concretas.

De modo convergente, os discursos de outros egressos também expressam sentidos semelhantes, ao relacionarem os aprendizados do mestrado à aplicação prática de conhecimentos voltados à gestão, à sustentabilidade e às relações sociais.

> Para a **parte prática**, **eu acho que pequenas iniciativas formam o geral**. A gente às vezes acha que só quando vem do grande lá de cima, mas é tão interessante ver iniciativas pequenas e que causam tanto impacto, que você acha que são grandes iniciativas que vão gerar algum impacto, mas **você vai vendo comunidades menores que causam impacto, pessoas enquanto indivíduos conseguem desenvolver** (M22.4).

O discurso do M22 relaciona seu processo de aplicação do conhecimento aprendido as "pequenas iniciativas" (M22.4), demonstrando que as pequenas ações podem gerar valores positivos e impactos positivos na vida das pessoas, segundo M22, podemos interpretar que o cuidado com a transformação social por vias menores podem representar grandes iniciativas, assim, percebemos que o sujeito se preocupa com as pessoas, com as comunidades, dessa maneira, o entrevistado salienta que tais práticas e iniciativas não precisam partir de compreensões grandiosas para perceber que podemos fazer a diferença com os recursos que estão ao nosso alcance. Tal compreensão é posicionada no trecho: "A gente às vezes acha que só quando vem do grande lá de cima, mas é tão interessante ver iniciativas pequenas e que causam tanto impacto, que você acha que são grandes iniciativas que vão gerar algum impacto" (M22.4).

Em um processo de construção do entendimento sobre os aspectos técnicos e práticos da sustentabilidade no PPGA, o sujeito M23, apresenta uma percepção relevante sobre o tema em seu discurso:

> Você passa a **ter empatia** porque você entende que isso é uma questão que lida diretamente com o seu meio. Então, você não pode ficar à parte disso, você é parte disso. Apesar de você não precisar viver, mas você é parte. Essa é a questão da empatia, sabe? Eu usei essa palavra. Porque é por isso que você começa a discutir. Você começa **a discutir com o viés crítico de tentar entender o contexto geral** (M23.4).

O discurso de M23 chama atenção para a empatia demonstrando sua preocupação para o meio o qual está inserido, percebendo assim, em seu discurso, o outro com um olhar mais humanizado, se posicionando como parte daquele meio em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para todos independentes da realidade social.

Corroborando com M23, Mezirow (2000) enfatiza:

> "as competências sociais incluem a empatia como meio para compreender os outros e cultivar oportunidades através de pessoas diversas, assim, tais percepções podem colaborar para a construção de atitudes e habilidades que envolvam o sentimento de ajuda e coletividade" (p. 48).

O entendimento do sujeito entrevistado, nos ajuda a compreender como alguém pode agir mediante causas e situações sociais que envolvam quadros de vulnerabilidade. O pensamento crítico, o sentimento de pertença e a construção de novos quadros sociais e humanos, podem refletir no engajamento social, apesar de parecer fácil no relato M23.

Mezirow (2000) também apresenta que "nossa cultura humana não foi projetada para construção do pensamento colaborativo e para o desenvolvimento de competências sociais", tal percepção diverge do exposto no relato, manifestando assim uma virtude construída através do conhecimento adquirido no mestrado "apesar de você não precisar viver, mas você é parte" (M23.4). Evidencia que a construção de significado coletivo deve acontecer pois se reconhece como "parte" desse ambiente, já que apresenta um sentimento de pertencimento e coragem para lutar, falar, expor aquilo que pensa e justificar o seu pensamento para agir em um contexto que precisa da colaboração de uma grande parcela da população e do poder público, em prol da melhora de uma vida digna.

Dessa forma, foi possível compreender, como os egressos percebem aquilo que aprenderam de maneira prática ao estudar sustentabilidade na pós-graduação. Esses relatos iniciais evidenciam um primeiro nível de apropriação do conhecimento considerado "simples e direto", que servirá de base para a análise dos próximos discursos ainda na perspectiva instrumental em uma proporção mais "profunda". Buscando o aprofundamento da prática sustentável em relação ao estudo no PPGA, o discurso M01 apresenta relevante consistência em seus relatos ao expor os seguintes sentidos:

> **Não ser uma pessoa omissa diante de algumas atitudes em relação a política, ser mais atuante, procurar saber dos impactos em si de formação de políticas públicas, estar engajada nesse contexto, também participar de outras pesquisas**, que é o que eu fiz quando eu concluí o mestrado. Eu ainda continuo trabalhando em outras pesquisas no contexto da sustentabilidade, então eu busco contribuir dessa forma. Como eu procuro melhorar como pesquisadora e, de fato, buscar intensificar meus estudos na área de sustentabilidade, então, uma forma que eu vejo de ajudar é através do desenvolvimento de pesquisas (M01.4).

O discurso de M01 relaciona a sua contribuição aos sentidos sociais, os quais já foram evidenciados em outras discussões. No entanto, M01 destaca uma percepção relevante que compreende a sua posição como pertencente a uma sociedade, marcando sua participação por meio de ações que podem assumir um patamar elevado para a transformação do meio no qual está inserido. Essa participação é realçada por expressões como "procurar saber dos impactos

em si de formação de políticas públicas" (M01.4), "ser mais atuante" (M01.4), "não ser uma pessoa omissa" (M01.4) e "participar de pesquisas" (M01.4).

Essas expressões esclarecem a atuação do sujeito diante do seu contexto e evidenciam o quanto o mestrado contribuiu para o fortalecimento dessa prática, especialmente no que se refere à continuidade da atividade de pesquisa ou, como o próprio entrevistado destaca, à possibilidade de "intensificar meus estudos" (M01.4). Tal trecho integra o aprendizado sobre sustentabilidade no PPGA à sua aplicação na vida cotidiana e prática. Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas é identificado pelo sujeito como uma forma de contribuir para a propagação da sustentabilidade, por meio do "desenvolvimento de pesquisas" (M01.4).

Além da contribuição com o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, o mestrado também abriu margens para a formação de "novos professores", o qual, tem por objetivo formar novos docentes de nível superior, o entrevistado M05 revela em seu discurso alguns sentidos emergidos após o aprendizado para uma construção profissional:

> A minha **vivência prática** hoje em dia **está mais direcionada a essa questão de sala de aula**. E aí eu sempre fico tentando trazer isso para eles, até porque eles acabam sendo uma área muito tradicional, muito conservadora, porque são alunos de cursos como agronomia e zootecnia. **Tem uma questão muito de prática mesmo, da atividade, da questão do cultivo de plantas, o cuidado com animais.** E aí, **às vezes, eles nunca param para pensar o que é importante você pensar no processo de desenvolvimento sustentável.** Que a atividade agrícola gera um impacto negativo para o meio ambiente e tem implicações sociais também. Então, é a minha experiência na prática, mas hoje está sendo tentar trazer o que eu aprendi no mestrado e essa visão crítica, esse olhar diferente, para dentro da minha sala de aula, com os meus alunos, com as disciplinas (M05.4).

O discurso de M05 evidencia a incorporação do aprendizado da sustentabilidade a sua vivência prática docente, especialmente no contexto de sala de aula. Ao relatar que sua atuação ocorre em cursos tradicionalmente conservadores, como agronomia e zootecnia, o entrevistado revela a complexidade de inserir reflexões críticas sobre sustentabilidade em áreas fortemente orientadas para a prática técnica. Nesse sentido, ao destacar que os alunos "nunca param para pensar" (M01.4) sobre o processo de desenvolvimento sustentável e sobre os impactos ambientais e sociais da atividade agrícola, essa percepção demonstra maturidade do sujeito entrevistado após conseguir ampliar sua consciência crítica quanto à educação.

Essa postura dialoga com a perspectiva da aprendizagem de adultos discutida por Merriam e Tisdell (2016), ao compreender que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito relaciona o conhecimento teórico às experiências concretas vividas em seu contexto social e profissional. Ao "tentar trazer o que aprendi no mestrado" (M05.4) e promover "esse olhar diferente" em suas disciplinas (M05.4), M05 atua como mediador do conhecimento,

favorecendo processos de reflexão crítica entre os estudantes a partir de situações reais da prática agrícola.

Assim, o discurso de M05 revela que o mestrado contribuiu não apenas para o aprimoramento técnico de sua atuação docente, mas para a construção de uma prática pedagógica crítica, alinhada aos pressupostos da aprendizagem de adultos e à formação de sujeitos socialmente responsáveis. Com essa visão de formação docente e de sujeitos socialmente responsáveis, M20 dialoga suas percepções com o discurso de M05, no sentido de relacionar a experiência do PPGA com o seu trabalho, emergindo uma conexão forte entre o estudo do mestrado com a sua carreira profissional, evidenciando que "eu trabalhei muito voltado para minha escola" (M20.4), então, o mestrado possibilitou uma via de mão dupla, ocorrendo a aquisição de conhecimento e a efetivação prática como percebido nos relatos.

Assim, M20 apresenta alguns trechos que nos deixaram respaldados de tal significado, como: "Então, a gente desenvolveu alguns artigos, fazendo estudo com os alunos. Eu sempre busquei atrelar o meu dia a dia de trabalho com o mestrado" (M20.4). A sua construção do aprendizado esteve atrelado ao seu dia a dia, melhorando seus quadros de referência e a sua prática em sala de aula com seus alunos, dessa maneira, M20 também expressa que esteve momento da sua vida foi bem "corrida" (M20.4), "atribulada" (M20.4), emergindo assim, sentidos relacionados às dificuldades enfrentadas no mestrado e uma alternativa foi relacionar o seu trabalho como professor as experiências do mestrado, dessa forma, o desenvolvimento do sujeito foi tão relevante que ele voltou a trabalhar os pontos da sustentabilidade em sala de aula.

> "E eu sempre voltei a trabalhar esses pontos, principalmente de sociedade, olhando para o meu ambiente de trabalho, olhando para os meus alunos, fazendo comparações. Então, acho que foi uma experiência bem válida" (M20.4).

Tais experiências ampliaram os sentidos do sujeito M20, ao conseguir inserir o conhecimento aprendido em sua sala de aula, com mais certeza e com base teórica para falar sobre "sociedade" (M20.4), ter um novo olhar sobre o seu "ambiente de trabalho" (M20.4), um olhar direcionado para os "alunos" (M20.4) e conseguir criar "comparações" (M20.4) que possam colaborar para o desenvolvimento dos alunos. O consumo sustentável emerge no discurso de M10 como uma prática internalizada a partir do aprendizado no PPGA. Nesse sentido, destaca-se os seguintes aspectos no trecho do entrevistado M10:

> Na prática aprendi as questões que envolvem, por exemplo, o consumo. A gente falou muito sobre essa questão, o consumo ser mais consciente e sustentável. A gente estudou até formas diferentes de consumo, estudou muito a questão da economia circular. E isso começou a abrir meu campo de visão para outras modalidades que não o capitalismo em si, que ainda é preponderante, mas outras formas de consumo mais sustentáveis, mais conscientes, partindo

> muito dentro dessa perspectiva de economia circular, de economia solidária. até em práticas mesmo mais sustentáveis (M10.4).

M10 destaca o seu processo de aprendizagem sobre um viés prático, apresentando conhecimentos internalizados no mestrado que contribuíram para o seu convívio social, como a percepção de se ter uma consciência sustentável, de estudar diferentes formas de consumo, questões sobre "economia circular" (M10.4), que possibilitaram "abrir meu campo de visão", a internalização do conhecimento representou visualizar "outras modalidades que não o capitalismo" (M10.4), marcando os conceitos aprendidos como um processo de desenvolvimento de novas habilidades para conseguir se aprofundar nas questões de "consumo mais consciente", "economia circular", "economia solidária", "práticas mais sustentáveis" (M10.4), assim conseguimos interpretar que o conhecimento adquirido desencadeou significados para além de uma sustentabilidade rasa ou apenas conceitual.

Seguindo nossa análise de discursos evidenciamos M16 com sua percepção sobre o aprendizado no PPGA:

> Então assim, eu já era uma pessoa talvez não adaptada ao capitalismo, já tinha minhas diversas críticas ao capitalismo. Mas eu acho que **me deu mais base como pesquisadora** mesmo, sabe? **É um incômodo que vai além do que eu sinto**. É um incômodo que eu sei por quê. **Que eu tenho a base teórica para dizer que não funciona, que dá errado e que a gente precisa valorizar a sustentabilidade, econômico, social e ambiental**. Então, **precisam andar integrados.** Hoje eu consigo talvez externalizar o que eu sinto de uma forma mais científica e racional (M16.4).

O discurso de M16 evidencia que o aprendizado sobre sustentabilidade no PPGA contribuiu para a consolidação de uma base teórica capaz de fundamentar críticas que antes eram percebidas de forma mais intuitiva ou subjetiva. Ao afirmar que já possuía incômodos em relação ao capitalismo, o sujeito indica a existência prévia de valores críticos; contudo, o mestrado possibilitou a transformação desse incômodo em um posicionamento mais consciente, racional e cientificamente embasado. Assim podemos emergir sentidos do trecho que dialogam com nossa análise ao perceber que o entrevistado conseguiu se perceber como "pesquisador", ou seja o conhecimento aprendido possibilitou que o egresso desenvolvesse sua "base" que representa uma construção de significados, a expansão do seu quadro de conhecimentos e consequentemente se tornar pesquisador "me deu mais base como pesquisadora" (M16.4).

Nesse sentido, observa-se que a aprendizagem não se restringiu à aquisição de conteúdos conceituais, mas se manifestou na capacidade de compreender, justificar e externalizar suas percepções de maneira estruturada. O entrevistado destaca que, a partir do mestrado, passou a

entender “por quê” (M16.4) determinadas práticas não funcionam, reconhecendo a necessidade de integração entre as dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade.

Assim, teoricamente falando, M16 apresentou os sentidos que lhe deram base para o desenvolvimento de um pensamento crítico, transformação do conhecimento e construção de uma postura de pesquisadora, essa apropriação do conhecimento pode ser indicada no discurso de M19, o qual, apresenta que a sua formação prática, ou o aprendizado prático, foi possível também através dos sentidos emergidos das dimensões econômicas, sociais e ambientais, em seu discurso essas três dimensões são apontadas como a tentativa das organizações aderirem ao modelo “*Triple Bottom Line*” (M19.4) e o “modelo do ESG” (M19.4) para responder às pressões sociais. As expressões podem ser percebidas no discurso:

> Eu acho que um dos conteúdos que eu mais lembro, assim, é do *Triple Bottom Line*, que a gente tem lá o modelo do ESG. E a gente vê a tentativa de algumas organizações aderirem a esses modelos, como que a gente contribui ali para as três dimensões. E aí me fez procurar também por uns debates mais recentes em relação ao ESG, então como que as organizações estão ali contribuindo ou tentando adotar esses modelos para responder a uma pressão ali da sociedade (M19.4).

Observa-se que o aprendizado não se restringiu à assimilação teórica dos modelos, mas despertou no mestrando o interesse por conteúdos mais recentes relacionados ao ESG, especialmente no que se refere à forma como as organizações têm buscado aderir a essas práticas. Nesse sentido, o discurso revela uma ampliação da capacidade analítica do sujeito, bem como, a sua vontade em continuar buscando debates que envolvam as dimensões econômica, social e ambiental, passando a observar criticamente as estratégias organizacionais frente às pressões sociais por maior responsabilidade e sustentabilidade.

Assim, o relato de M19 demonstra que o estudo da sustentabilidade no PPGA contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão além do conteúdo experienciado em sala de aula, criou-se uma percepção forte do contexto organizacional, permitindo ao mestrando analisar como os modelos de sustentabilidade são utilizados na prática de uma empresa e como respondem às demandas contemporâneas da sociedade, ou seja, responde às dificuldades enfrentadas pelas pessoas e comunidades que dependem ou estão à margem daquele ambiente.

Tais significados, colaboram para nossa interpretação e condizem com o que Elkington (2018) apresentou em seus construtos, apontando que os modelos de sustentabilidade, como o ESG e o *Triple Bottom Line*, não operam apenas como instrumentos de mensuração de resultados ou como indicadores de desempenho, mas como estruturas analíticas e interpretativas que induzem os gestores e profissionais a reavaliar criticamente as práticas

organizacionais frente às crescentes pressões sociais, ambientais e econômicas (World Economic Forum, 2023).

O entrevistado M25, também apresentou em seu relato uma conexão do ambiente acadêmico com o ambiente corporativo, além de compreender os sentidos para além de uma visão técnica, vejamos em seu discurso:

> Essa parte da educação ambiental. Então, na prática, isso foi um assunto que também a gente falou muito, e essa educação não vai para dentro das empresas. Quando os empresários tentam pensar... nesse sentido, o empregador, por ele não ter a cultura, ele já diz, ah, isso é para, vou me economizar energia, isso é porque não quer pagar a conta, e na verdade, não, a gente está, porque quanto mais energia consome, mais vai agredir o meio ambiente, porque vai, a fonte é... Ela não é para sempre, ela é esgotável, ao contrário do que se imagina. E aí a gente foi vendo muito isso, **porque as empresas privadas, a questão da necessidade de implantar cultura na cabeça das pessoas, e isso é muito difícil** (M25.4).

A compreensão de sentidos desse discurso, aproxima-se da comunicação como parte da aprendizagem, ao revelar que os entraves à sustentabilidade nas empresas não são apenas técnicos, mas culturais e interpretativos. A educação ambiental é compreendida como um processo de conscientização e ressignificação, no qual crenças reducionistas, como associar economia de energia apenas à redução de custos são confrontadas por uma compreensão mais ampla sobre a finitude dos recursos e o impacto ambiental. Assim, o entrevistado expressa uma aprendizagem que envolve a reconstrução de significados e a problematização dos quadros de referência vigentes no contexto organizacional.

Diante dos discursos de M19 e M25, os quais relacionaram o seu aprendizado a uma forma prática voltada para o ambiente corporativo, olhando para os modelos de sustentabilidade que as organizações podem implementar em seus ambientes, voltamos nosso olhar para uma amplitude externa, ou melhor, social, a qual proporcionou uma mudança de consciência apresentada por M21, ressaltando em seu discurso que:

> A questão do próprio, da separação do lixo, de você saber o que reaproveitar, o que doar. Algumas coisas também relacionadas, como a gente viu, que sustentabilidade não é só reciclar tudo isso. Até mesmo de você ser sustentável no sentido de a gente só pôr aquilo que a gente vai comer, um exemplo. Então isso também é ser sustentável quando a gente vê todos aqueles objetivos ODS, que a gente trabalha muito em relação a isso também. Então, isso também faz parte da nossa sustentabilidade, dos nossos atos, o que a gente também está fazendo em relação ao outro e assim por diante (M21.4).

O discurso revela em suas expressões características centrais do nosso foco, como a prática, o como fazer tarefas e o amplo teor de aplicação da sustentabilidade na vida das pessoas. Tais percepções criam conexões entre o aprendizado no PPGA e a vida em seu dia a dia e como o conteúdo aprendido pode ser colocado em prática, dessa maneira, M21 aponta as seguintes expressões “da separação do lixo” (M21.4), “de você saber o que reaproveitar, o que

doar" (M21.4), "só pôr aquilo que a gente vai comer" (M21.4) e "o que a gente também está fazendo em relação ao outro" (M21.4).

Tornando evidente o quanto o aprendizado no mestrado foi incorporado na sua vivência, no seu cotidiano, assim, conseguimos interpretar que o sujeito M21 incorporou para outros ambientes o conhecimento vivido no PPGA, executando no seu dia a dia pequenas práticas que juntas transformam e contribuem para outras pessoas também mudarem seus hábitos.

O segundo domínio da aprendizagem transformadora é o cognitivo, que envolve a interação ou a ação comunicativa. A ação comunicativa, para Mezirow (2000), objetiva o esclarecimento de condições de comunicação e intersubjetividade, que é a investigação sistemática pela busca de compreensão do significado em detrimento da causalidade. Neste sentido, Mezirow usa Habermas para esclarecer que aprender de verdade exige participar de um discurso livre, crítico e reflexivo, assim Habermas define as condições ideais para o discurso humano, afirmando que um aprendiz só pode aprender de forma transformadora se ele puder: ter informação de qualidade; estar livre de medo, pressão ou manipulação; estar aberto ao outro; avaliar argumentos racionalmente; refletir sobre suas próprias crenças; ter voz igual no diálogo; testar ideias até que façam mais sentido.

Assim, na categoria *interesse cognitivo*, nosso estudo buscou analisar se antes de estudar na pós-graduação, havia o hábito de refletir, em caso afirmativo, como refletiam suas próprias experiências e seus quadros de referência. Aprimorando nosso conhecimento sobre o viés comunicativo para além de uma percepção técnica como foi abordado na categoria instrumental, seguimos nossa análise iniciando pelos discursos mais simples e afunilando até os mais profundos.

O entrevistado M03 relata em seu discurso, sentidos que apontam para o seu pouco contato com o pensamento reflexivo antes do mestrado, destacando trechos como "muito pouco" (M03.5), "tinha uma visão bastante limitada" (M03.5), "pouco aprofundada" (M03.5), "era uma reflexão rasa" (M03.5). Os sentidos emergido do discurso de M03, revelam que antes da pós-graduação não havia interesse em se aprofundar em questões ou problemas que o fizessem investigar a causa raiz, assim, as falas do entrevistado, evidenciam limitações, reflexões rasas e em um dos trechos deixa emergir que aquele processo de aquisição do conhecimento antes do mestrado poderia ou não chamar de "reflexão", essas contribuições corroboram para as expressões citadas anteriormente, demonstrando que o conhecimento se limitava a contextos específicos "uma noção da raiz da coisa, então tipo a gente vê sobre um problema específico, mas não procura saber o que é a causa daquilo" (M03.5).

Percebe-se que o sujeito não tinha certeza concreta sobre os seus pensamentos, se poderia considerar aquelas experiências, aquele contato antes do mestrado como um processo reflexivo. Assim, em outra parte do seu discurso M03 justifica as suas limitações, ao apontar que o contato com o conhecimento na pós-graduação possibilitou:

> Eu acho que **falta o conhecimento e falta também a questão que o ambiente lá contribui muito** e a questão da própria **discussão com os outros colegas, com os professores, trazem várias visões a respeito de um tema**, e isso leva a gente a se aprofundar, a ganhar conhecimento, contribui muito. Quando a gente fica **pensando sozinho**, eu acho que, às vezes, a gente **só confirma o preconceito, só confirma as visões prévias**. **E tendo essa vivência mais rica com outras pessoas que trazem outras vivências, trazem outros conhecimentos, leva a gente aos poucos a ter mais profundidade sobre esses temas** (M03.5).

As falas expostas no trecho evidenciam a percepção do participante de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou sem interações com outras pessoas, mas é fortemente mediada pelo ambiente e pelas interações sociais estabelecidas no contexto formativo. M03 reconhece que a ausência de espaços de diálogo limita a ampliação do conhecimento, uma vez que o pensamento individual "pensando sozinho" (M03.5) tende a reforçar visões prévias e até preconceitos já consolidados. Em contrapartida, a convivência com colegas e professores, marcada pela troca de experiências e pela exposição a múltiplas perspectivas, favorece o aprofundamento crítico sobre os temas discutidos. Assim, o discurso aponta que a vivência coletiva e o debate plural funcionam como elementos catalisadores do aprendizado, possibilitando a construção de entendimentos mais complexos e menos superficiais. Convergente aos sentidos expostos M13 revela em seu discurso que:

> eu já tinha aquela reflexão sobre a sustentabilidade, **só que era muito superficial**, no sentido que eu trabalhei na minha graduação, meu TCC foi na área de indicadores, só que foi tudo tão superficial, não foi tão aprofundado, porque a gente tinha uma cadeira de desenvolvimento sustentável na graduação, só que essa cadeira era optativa e não foi disponibilizada na época, não foi aberta, então não paguei uma cadeira dessa (M13.5).

M13 apresenta, em sua fala, um posicionamento convergente ao de M03 ao empregar expressões como "superficial" e "não foi tão aprofundado" (M13.5), as quais evidenciam a limitação do contato prévio com a temática da sustentabilidade. Esses elementos discursivos permitem compreender que, antes do ingresso no mestrado, o sujeito possuía um conhecimento pontual e instrumental, restrito a experiências específicas, como o desenvolvimento do TCC na área de indicadores, porém sem um aprofundamento crítico e reflexivo.

Nesse sentido, o relato indica que, embora houvesse alguma familiaridade conceitual com a temática, não existia um movimento mais sistemático de questionamento acerca da veracidade, da qualidade, das intenções, dos valores e das implicações morais envolvidas,

conforme proposto por Mezirow (2000). A ausência de uma disciplina obrigatória de desenvolvimento sustentável na graduação reforça essa superficialidade formativa, evidenciando que o conhecimento adquirido se deu de forma fragmentada e circunstancial, sem promover uma reflexão mais ampla e transformadora.

Os sujeitos pesquisados percebem a reflexão como uma competência desenvolvida ao longo do mestrado, cujo propósito é favorecer o processo de aprendizagem e prepará-los para a vida em sociedade. Esse percurso formativo possibilita a construção de conhecimento suficiente para a participação em discussões qualificadas, bem como para o estabelecimento de comunicações mais consistentes com outros mestrandos e diferentes atores sociais. Nesse contexto, o apoio dos educadores é reconhecido como elemento central do processo formativo, ao incentivar o aprofundamento nos temas estudados e auxiliar os estudantes na fundamentação e justificativa de seus interesses, posicionamentos e pensamentos. Um dos mestrandos relatou que antes da pós-graduação:

> Antes do mestrado, a gente chega muito verdinho, né? Então, por mais que... Ah, eu já tinha aquela coisa. Eu sei que eu quero trabalhar nessa área, que eu tenho aptidão, eu me identifico. É **tipo algo muito de excesso**, né? **Às vezes a gente não tem realmente a maturidade**. Então, quando... Eu entrei no mestrado, que comecei a estudar as bases teóricas, que consegui ir para congressos, por exemplo, com certeza, a minha capacidade de reflexão... Começou a ficar mais aguçada e eu comecei a me sentir até mais preparada (M08.5).

Corroborando com os discursos analisados de outros pesquisados, M08 considera que antes do mestrado se considerava “verdinho”, por mais que gostasse das temáticas voltadas para sustentabilidade e que soubesse a área que desejava trabalhar, essa compreensão de querer tudo e não ter uma noção palpável do conhecimento, trouxe uma percepção de que antes do mestrado faltava “realmente maturidade” (M08.5), emergindo sentidos de que o conhecimento e a vivência no mestrado acontece de outra forma, não é apenas ter aptidão ou se identificar com aquele ambiente acadêmico que vai fazer de você uma pessoa que consegue refletir com segurança.

Então ao longo da nossa análise emergiram sentidos sobre uma visão mais realista após entendimento do mestrado, ou seja, após perceber que o aprendizado é construído e que essa construção precisa de estudos aprofundados “base teórica” (M08.5), vivências práticas como participar de “congressos” e consequentemente ter a “capacidade de reflexão” (M08.5). Tal entendimento, sobre a melhoria da sua capacidade de refletir, foi reafirmado no último trecho “começou a ficar mais aguçada e eu comecei a me sentir até mais preparada” (M08.5).

O sentimento de segurança é revelado quando o sujeito afirma estar mais “preparado”, saindo de um viés primário “verdinho” e de “imaturidade” para um pensamento alicerçado

com conhecimento suficiente que possibilitou o entrevistado M08 melhorar sua forma de perceber as coisas, construir uma consciência palpável que lhe deu segurança para construir um pensamento crítico com mais reflexões durante sua trajetória acadêmica e profissional.

Nesses discursos, observa-se que o contato com o mundo externo contribui significativamente para o aprimoramento do desempenho dos alunos na execução de suas tarefas, bem como para o aprofundamento do conhecimento adquirido. Tal experiência favorece, ainda, a mudança ou a ampliação de seus quadros de referência, entendidos como pressupostos anteriormente consolidados e, em determinado momento, assumidos como verdades absolutas. Essas contribuições remetem ao domínio instrumental, cujo objetivo é possibilitar aos sujeitos em processo de aprendizagem, a aquisição de competências voltadas à resolução de problemas e à aplicação prática do conhecimento. O domínio comunicativo manifesta-se na medida em que os alunos colocam em prática suas interpretações pessoais e crenças, seja por meio do teste de hipóteses, quando possível, justificando suas escolhas, seja por meio de discursos reflexivos, quando tais testes não podem ser realizados, conforme proposto por Mezirow (2000).

Os últimos discursos analisados tiveram um foco ***na percepção rasa e limitada sobre o processo de reflexão***, o qual nos permitiu interpretar que na fase anterior ao mestrado existia pouco ou nenhum processo reflexivo na vida dos alunos, desse feito, o conhecimento adquirido no PPGA possibilitou aos alunos uma fluidez no desenvolvimento de sua capacidade reflexiva.

Nesse entendimento, os avaliados saíram de uma percepção superficial ou nenhuma, para uma proporção segura que lhe desse margem para dialogar, pensar e conseguir se comunicar de forma preparada e com uma bagagem maior após seus conhecimentos aprendidos e internalizados no mestrado.

Assim, o próximo discurso distingue-se dos anteriormente analisados ao evidenciar que a participante já possuía, de forma consolidada, um pensamento orientado ao ato de reflexão, conforme expresso em seu relato (M14.5). Essa percepção revela um nível de maturidade reflexiva do sujeito M14, demonstrando clareza e consciência em relação às próprias escolhas e às implicações de suas ações. O trecho a seguir evidencia uma fala segura e consistente, na qual a participante reconhece, de maneira crítica, os impactos positivos ou negativos de suas decisões sobre diferentes sujeitos e contextos.

> Sempre tive esse pensamento de saber, e como eu te falei, de saber o que eu estou fazendo, se está impactando. Então, **eu sempre tive esse ato de reflexão**, quem vai ser beneficiado, quem não vai ser, quem vai ser impactado, quem não vai ser. E eu sempre fico preocupada. Não é

> preocupada, a palavra não é preocupada, mas eu sempre tomo um pouco de cuidado em saber o que está sendo impactado, positivamente ou negativamente (M14.5).

O discurso analisado demonstra o quanto o avaliado M14 consegue relacionar seus pensamentos com outras pessoas, essas comparações emergem sentidos congruentes com o hábito de refletir, que revelam o cuidado do entrevistado em entender o cenário completo, o qual está inserido, essa ampliação de pensamento, esse cuidado em saber quem vai ser impactado, apontam sentidos para além de um pensamento restrito ou enviesado por convicções de outras pessoas, que vieram de um consenso criado através de grupos de debates, de várias pessoas envolvidas na construção de uma comunicação assertiva. Seguimos nossa análise com os trechos dos pesquisados M17, M18 e M19, os quais também afirmam já ter o hábito de refletir antes de estudar na pós-graduação:

> Eu **já tenho o hábito de refletir normalmente**. É porque o processo de aprendizagem antes da pós-graduação é um pouco diferente, né? **É mais passivo**. Geralmente, na maior parte das disciplinas a gente recebe as informações dos professores, e aí vai estudando, fazendo provas, trabalhos e tal, poucas são as disciplinas que a gente se reúne para debater (M17.5).

> **Tinha o hábito de refletir**, a capacidade de abstração, porque eu já vim também de curso de filosofia, além de contabilidade. Então, é meio que ajudava um pouco. **Mas, antes, eu tinha uma visão, mas não tão ampliada nesse sentido de sustentabilidade**. Então, nessa parte, eu não teria ali, não tive uma abstração nesse sentido de visão crítica (M18.5).

> **Tinha**, porque na graduação a gente tinha mais seminários, **mas eu acho que a pós-graduação, ela contribuiu para um aprofundamento das discussões e das reflexões**. Ali, enquanto a gente estava na graduação, a gente trabalhava muito com modelos pré-estabelecidos, muitas vezes ali o que era apontado na teoria e a gente replicava. Na graduação era mais uma replicação (M19.5).

A análise dos discursos evidencia que, embora os participantes já apresentassem predisposição à reflexão antes da pós-graduação, o processo formativo anterior era majoritariamente marcado por práticas pedagógicas passivas e reprodutivas. No relato de M17, observa-se que a aprendizagem ocorria por meio da recepção de conteúdos, com poucas oportunidades para o debate “na maior parte das disciplinas a gente recebe as informações dos professores, e aí vai estudando, fazendo provas, trabalhos e tal, poucas são as disciplinas que a gente se reúne para debater” (M17.5) e a construção coletiva do conhecimento, o que limitava o exercício do diálogo crítico. Emergindo a passividade como característica prioritária dos alunos da graduação, os quais não tinham o hábito de discutir e questionar o sentido dos conteúdos ministrados pelos educadores.

Já o discurso de M18 revela que, apesar da capacidade reflexiva e de abstração prévia, essa reflexão não se traduzia, naquele momento, em uma visão crítica ampliada sobre a

sustentabilidade, indicando restrições na problematização e na troca argumentativa sobre o tema. Mas, em relação aos contextos já vivenciados, M18 apresenta uma bagagem relevante sobre os aspectos filosóficos e contáveis, apontando um entendimento claro sobre suas próprias ideias, escolhas e experiências vividas que foram construindo percepções voltadas para o pensamento reflexivo. Os outros cursos de graduação ajudaram M18 a analisar situações, reconhecer pressupostos e revisar entendimentos à luz de novas experiências, essa percepção pode ser identificada na seguinte fala: "a capacidade de abstração, porque eu já vim também de curso de filosofia, além de contabilidade. Então, é meio que ajudava um pouco" (M18.5).

O discurso de M18 nos permite interpretar que toda experiência vivida pode contribuir para a evolução de sentidos e aprendizagem do ser que deseja aprender e propagar o que se aprende, seja na vida profissional, acadêmica e social. Por sua vez, M19 destaca que, embora houvesse experiências pontuais de seminários na graduação, o processo de aprendizagem estava centrado na replicação de modelos teóricos pré-estabelecidos, com escassa abertura para questionamentos e discussões aprofundadas.

Assim, o discurso de M19 emerge sentidos convergentes com discurso de M17, ao apontar que na graduação o aprendizado é de forma "passiva" (M17.5), "na graduação era mais uma replicação" (M19.5), "enquanto a gente estava na graduação, a gente trabalhava muito com modelos pré-estabelecidos" (M19.5) e apenas "recebe a informação do professor" (M17.5), tais expressões revelam como os alunos interpretam a graduação, o seu cenário de convivência antes do mestrado, os educadores eram vistos como reprodutores de conteúdo, faltava discussões, diálogo entre os alunos, comunicações que pudessem vir a gerar justificativas, informação de qualidade e principalmente conhecimentos que contribuíssem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nesse sentido, os três relatos convergem ao evidenciar que a pós-graduação ampliou significativamente o domínio da comunicação, ao favorecer espaços de debate, confronto de ideias e reflexão compartilhada. Esse domínio manifesta-se na possibilidade de os sujeitos testarem suas interpretações, justificarem seus posicionamentos e revisarem pressupostos por meio da interação discursiva com os pares e docentes, aspecto central da aprendizagem transformadora, conforme proposto por Mezirow (2000).

O discurso de M22 evidencia, inicialmente, a ausência de um senso crítico desenvolvido no período da graduação, ao afirmar que "não tinha esse senso crítico tão aflorado" (M22.5). Essa fala revela um processo de aprendizagem pouco orientado à

problematização e ao questionamento, no qual o estudante se limita a observar os conteúdos sem submetê-los a uma análise mais profunda.

Essa postura "passiva" também foi relatada pelo entrevistado M17, destacando que o processo de aprendizagem na graduação acontecia de forma passiva, o aluno recebe as informações passadas pelo professor em sala de aula, os quais são submetidos a testes como "provas, seminários e trabalhos", mas M17 e M22 deixam evidente a falta de debates, que tem por objetivo desenvolver o senso crítico e o pensamento reflexivo, com a capacidade de transformar os quadros de referência.

Além disso, ao afirmar que "o objetivo é meio que pagar as cadeiras e cursar e se livrar" (M22.5), M22 expressa uma compreensão instrumental e burocrática da formação acadêmica, na qual o foco está no cumprimento das disciplinas, e não na construção significativa do conhecimento. A metáfora "dar um cheque em cada disciplina" simboliza a execução mecânica das atividades acadêmicas, evidenciando um processo de aprendizagem orientado mais pela obrigação do que pela reflexão ou pelo engajamento crítico.

Afunilando nossa interpretação, seguimos para a análise dos discursos mais profundos, os quais apresentam experiências significativas e sentidos profundos.

> Quando eu entrei no PIBIC, que é um projeto direcionado a aspectos de sustentabilidade, eu trabalhei com caminhabilidade e mobilidade urbana, eu estudava muito sobre o contexto das cidades, os objetos de desenvolvimento sustentável, **então eu já refletia sobre questões ligadas à sustentabilidade, a impactos ambientais, principalmente questões sociais, porque eu sempre pesquisei muito sobre política**, então intensificou ainda mais essa questão quando eu me aproximei de pesquisas científicas, então eu já refletia sobre pesquisas, informações direcionadas para a área de concentração do programa (M01.5).

O discurso de M01 evidencia que a inserção durante a graduação em atividades de pesquisa científica, por meio do PIBIC, constituiu um marco relevante para o desenvolvimento de uma postura reflexiva voltada às questões da sustentabilidade. Ao relatar sua atuação em estudos sobre "caminhabilidade e mobilidade urbana" (M01.5), o participante demonstra que o contato com a realidade das cidades possibilitou uma compreensão ampliada dos impactos ambientais e, sobretudo, sociais associados ao desenvolvimento urbano.

A menção ao estudo dos "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" (M01.5) revela que a reflexão do participante já se encontrava orientada por referenciais e conceituais amplos, conectando o contexto local a agendas globais de sustentabilidade. Além disso, o fato de M01 destacar seu interesse prévio por política indica que sua trajetória formativa foi atravessada por um engajamento crítico com questões sociais, o que favoreceu uma leitura mais sensível e contextualizada da realidade.

Nesse sentido, a aproximação com a pesquisa científica não inaugura a reflexão, mas intensifica e qualifica esse processo, ao proporcionar maior profundidade analítica do conhecimento e direcionamento temático alinhado à área de concentração do programa. O discurso sugere, portanto, que a experiência investigativa contribuiu para consolidar uma postura reflexiva fundamentada no diálogo entre teoria, realidade social e produção científica, elemento central para a construção de sentidos críticos no processo de aprendizagem. Contribuindo para nossa análise, o entrevistado M10 nos permite compreender que:

> eu já tinha esse tipo de pensamento, sim. Já tinha essa prática, sim. Eu venho de pais professores. Então, **eu já tive uma educação de base muito forte com relação a isso**, sabe? **Principalmente advinda da minha mãe, da minha tia e da minha avó**. A gente sempre foi muito ensinado. Claro que quando a gente tem acesso a uma estrutura, a uma magnitude de conhecimento, uma variedade muito grande de conhecimento, você acaba se aprofundando na temática e tendo mais propriedade para contribuir, para discutir, para falar, para se envolver (M10.5).

O discurso de M10 esclarece que sua postura reflexiva e o seu interesse pelo conhecimento, por questões reflexivas, não surgiram exclusivamente no meio acadêmico, mas estão fortemente relacionados à sua formação familiar. Ao mencionar que já possuía esse tipo de pensamento e essa prática, o participante indica que sua base educacional foi construída desde cedo com “pais professores” (M10.5), “tia e avó” (M10.5), tais pessoas marcaram sua trajetória de aprendizagem e se tornaram exemplos para esse sujeito, fica evidente quando emerge-se do discurso a seguinte fala “a gente sempre foi muito ensinado” (M10.5), demonstra o cuidado do entrevistado em recordar a sua base alicerçada no conhecimento através do seu vínculo familiar. Neste sentido, M20 aborda em seu discurso percepções que nos ajudam a entender como a reflexão pode deixar de existir:

> Antes de estudar na pós-graduação**, eu tinha alguns hábitos de reflexão, mas eu acredito que, não sei se pelo levar da vida pela correria do dia a dia,** eu estava meio passando despercebido. **Eu não tinha mais hábito de leitura,** não tinha mais tempo para parar, refletir sobre algum assunto, até discutir, debater. Então, eu acho que dentro do mestrado, eu voltei a ter esse cuidado, esse crescimento de analisar assuntos, de debater, de criar argumentos, de escutar a opinião de outras pessoas (M20.5).

O entrevistado M20 destaca que, antes de ingressar na pós-graduação, possuía uma disposição reflexiva que, ao longo do tempo, foi sendo enfraquecida pela dinâmica acelerada do cotidiano. A rotina intensa e as demandas diárias parecem ter produzido um esvaziamento gradual de práticas como leitura, debate e análise crítica, indicando que o “tempo”, mais do que uma questão cronológica, assume no discurso o sentido de prioridade e investimento subjetivo.

Ao afirmar que “voltou a ter esse cuidado” (M20.5), o entrevistado sugere que o mestrado operou como um espaço de retomada da prática reflexiva, reativando uma postura analítica que havia sido secundarizada. O ambiente acadêmico aparece, assim, como catalisador de um movimento de reconstrução intelectual, no qual o sujeito passa a exercitar novamente a argumentação, o debate e a escuta do outro. Mais do que o desenvolvimento de habilidades técnicas, o discurso revela uma transformação na forma como o sujeito se posiciona diante do conhecimento e da realidade, indicando que a experiência no PPGA não apenas amplia competências, mas também reconfigura sua relação com o pensamento crítico.

Ainda sobre o hábito de refletir antes da pós-graduação, dois discursos apontam percepções da sua construção profissional que contribuíram para o desenvolvimento dos seus pensamentos:

> Eu já tinha o costume, é tanto que, como eu falei anteriormente, **uma das vantagens do programa para mim era essa vertente que ele tinha de sustentabilidade e gestão social, que era um desejo que eu tinha de trabalhar com essas temáticas, por já refletir, por já ter uma inclinação para pensar nisso. Eu já era inclinada a refletir sobre essas questões.** Como eu disse, eu já vi muita coisa dentro da universidade por ser servidora da UFCG, dentro do trabalho que a gente poderia aplicar, ser mais efetivos em alguns aspectos, porque a gente até tem uma maquiagem dentro da universidade. Eu cito a universidade porque é o lugar que eu trabalho (M24.5).

O relato do entrevistado M24 inicia suas primeiras falas com a repetição das seguintes expressões “eu já tinha” (M24.5), “eu já era inclinada” (M24.5), “como eu falei anteriormente” (M24.5), tais expressões não são consideradas casuais. Ela funciona como um mecanismo discursivo de legitimação. O entrevistado busca demonstrar que sua escolha pelo programa não foi circunstancial, mas coerente com uma trajetória anterior. O “já” marca continuidade e constrói a ideia de predisposição, sugerindo que o mestrado não criou o interesse pela sustentabilidade e gestão social, mas potencializou algo que estava em formação.

Assim, o pesquisado M24, constrói uma narrativa de coerência identitária, na qual o programa aparece como desdobramento natural de uma inclinação pré-existente como no trecho “eu já era inclinada a refletir sobre essas questões” (M24.5), emergindo sentidos de uma percepção experienciada em outros momentos da sua vida, como ser pertencente a universidade em uma posição de servidor público, esse contato nos faz interpretar que o sujeito entrevistado conhece a universidade pelas lentes acadêmicas e profissionais.

Ainda analisando o discurso em questão, destacamos a expressão “a gente até tem uma maquiagem dentro da universidade” (M24.5) a palavra “maquiagem” aparece como uma metáfora comparando o ambiente institucional com algo superficial, que com o tempo acaba,

some e deixa de existir, assim, podemos interpretar que o relato de M24 evidencia uma aparência sem transformação estrutural e ações que encobrem problemas sem enfrentá-los.

Emergindo uma postura crítica em relação à própria instituição onde trabalha, ao mesmo tempo, afirma que: “eu cito a universidade porque é o lugar que eu trabalho” (M24.5), delimita sua crítica, demonstrando cuidado discursivo. Há uma estratégia de proteção: ela restringe a crítica ao seu espaço de experiência, evitando generalizações. O discurso articula simultaneamente o sentimento de pertencimento institucional e o distanciamento crítico. Os sentidos que emergem indicam que o aluno se reconhece como parte da instituição, sem, contudo, confundir-se integralmente com ela. Suas percepções são explicitadas de forma consistente, permitindo justificar o pensamento crítico e evidenciar a intenção de disseminar a comunicação de forma confiável.

Tais contribuições corroboram para nossa interpretação do discurso de M25, ao desenvolver percepções que partiram também da vivência profissional, vejamos:

> Antes, eu trabalhava, como eu te disse, na empresa privada. Então, eu trabalhava como supervisora na Riachuelo. E aí eu trabalhava no horário até 10, 11 horas da noite. Então, eu não pegava no livro para ler. Eu não me interessava por estudo, não me interessava por nada. Meu negócio era trabalhar. Trabalhar, trabalhar, bater meta, ganhar dinheiro, comprar as coisas, ter as coisas. Era o ter, era o ter, era o ter e aí eu fui entrando no desgaste do trabalho, que eu não aguentava mais aquela rotina de trabalhar de domingo a domingo e não estava dando para o meu emocional (M25.5).

Ao analisar o discurso de M25, observa-se que sua experiência na empresa privada é narrada a partir de uma lógica produtivista, marcada pela centralidade do trabalho e pelo foco em resultados. A repetição enfática de “trabalhar” (M25.5) evidencia uma identidade profissional ancorada no desempenho, enquanto expressões como “bater meta” (M25.5), “ganhar dinheiro” (M25.5) e “comprar as coisas” (M25.5) revelam uma racionalidade orientada pelo consumo e pela aquisição de bens. Nesse contexto, a ausência do interesse pelos estudos indica o apagamento da dimensão reflexiva da vida. O surgimento do “desgaste” (M25.5) e do impacto no “emocional” (M25.5) sinaliza uma ruptura com esse modelo, evidenciando os limites subjetivos dessa forma de organização do trabalho.

> Eu precisava, o que eu vou fazer da minha vida? Sair daqui para ir para outra empresa vai ser a mesma coisa. Aqui, pelo menos, eu tenho 20 anos já. De certa forma, estou estabilizada. Ninguém vai me botar para fora por qualquer coisa. E aí eu fiquei pensando, pensando, eu tenho que fazer alguma coisa. E aí, na época, fiz dois processos para trainer de gerente, para ir embora, mas aí não passei. Acho que Deus tem um propósito na vida da gente, eu não passei. Aí eu disse, não, vou voltar a estudar. Isso em 2015. Aí voltei a fazer pós-graduação em Moda e Mercado pelo Senai (M25.5).

Esse trecho marca um momento de inflexão no discurso, no qual emerge um questionamento existencial que ultrapassa a insatisfação profissional. A fala evidencia um

estado de inquietação e reflexão que impulsiona a busca por mudança, sendo o retorno aos estudos apresentado como alternativa possível para reconstrução do projeto de vida e para a busca de maior satisfação pessoal.

O retorno ao ambiente acadêmico é descrito como uma experiência ambivalente, marcada simultaneamente pela ampliação de horizontes e pelo sentimento de estranhamento. A metáfora “me senti parecendo ET” (M25.5) expressa o deslocamento vivido pelo sujeito após um longo período afastado dos estudos, evidenciando a ruptura entre sua trajetória profissional anterior e a nova experiência formativa.

> ... fui me adaptando e as aulas eram todos os sábados. E aí foi muito corrido, porque eu trabalhava nos sábados. Então, eu passava o dia no Senai, saía de lá de seis horas, corria para trabalhar até meia-noite. E ainda ficava devendo as horas que eu tinha que pagar na semana. E foi assim um ano puxado, violento. Quando passou, eu disse, não, eu quero estudar. Aí eu comecei, não, eu preciso de outro caminho, eu vou continuar estudando. Aí me matriculei para aluno especial do PPGA (M25.5).

Apesar das dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo, marcadas por uma rotina intensa e exaustiva, o discurso revela um movimento de adaptação e persistência. A afirmação “eu quero estudar” (M25.5) expressa uma decisão consciente pela continuidade da formação acadêmica, sinalizando um reposicionamento pessoal e profissional, a sua vontade foi para além dos medos e dificuldades encontrados antes e durante seu processo de mudança, e a consolidação de um novo projeto de vida, que culmina no ingresso como aluna especial no PPGA.

Contudo, Mezirow (2000) afirma que o conhecimento situado no domínio comunicativo, ou interesse cognitivo, é interpretado de forma crítica pelo ouvinte. Nesse processo, o orador é avaliado a partir da qualidade e da veracidade do conteúdo que comunica. Cabe aos ouvintes analisar racionalmente o discurso apresentado, identificando argumentos que possam ser justificados e validados. Assim, a interpretação do discurso possibilita ao sujeito não apenas compreendê-lo, mas também desenvolver a capacidade de justificá-lo criticamente.

O terceiro domínio de aprendizagem o “emancipatório” distingue-se dos demais (instrumental e comunicativo/interesse cognitivo) por ter sua origem na reflexão crítica, a qual é responsável por desafiar perspectivas distorcidas de significado por meio da autorreflexão. Nesse domínio, o conhecimento deixa de assumir um caráter meramente prescritivo ou designativo e passa a ser compreendido de forma mais apreciativa e crítica (Mezirow, 2000).

De acordo, com a percepção dos entrevistados, no tocante a importância do conhecimento para sua formação docente e profissional, percebeu-se nos discursos mais

simples que o ambiente de pós-graduação, possibilitou os mestrandos criarem o hábito de refletir, a partir das disciplinas com textos para leitura e análise crítica, debates entre alunos e professores advindas do contato em sala de aula. Assim, os relatos demonstram as percepções dos egressos sobre considerações que marcaram seu processo de aprendizagem, bem como suas experiências vividas durante seu período na pós-graduação. Tais afirmações são refletidas nos relatos a seguir:

> Era uma aluna **desesperada** que tinha que refletir **porque as disciplinas exigiam que refletisse**. Mas a verdade é que foi um processo **difícil**, porque já fazia uma reflexão. Mas aquela reflexão assim, bem calma, bem lenta, estava no meu dia a dia. Eu vou pensando sobre aquilo, enquanto que quando eu era aluna do PPGA, enquanto aluna, como eu disse, eu **era forçada** a fazer aquilo porque **as aulas exigiam aquilo e tinha que ser o tempo todo**, porque tinha todo dia (M02.6).

> Principalmente um aprofundamento teórico. **Existe um aprofundamento teórico a partir do que eu estudei.** Existe um aprofundamento também a respeito das **visões que eu absorvi de colegas e professores das discussões que a gente tinha em sala de aula.** E também eu acho que eu consegui, também a partir desse, tanto de um como de outro, **obter uma maior complexidade de pensamento**, ao ter um contato com várias visões, com textos (M03.6).

> **Quando você vai vendo que é um espaço ali colaborativo**, **de debate, de discussão**, e que, pelo menos o que eu percebi ali, **a gente não está aqui para... julgar quem é certo, quem é errado**, **mas a gente está aqui para refletir**. Então, isso vai tornando você **mais seguro**. Então, quando vai passando as disciplinas, vai passando os dias, você já consegue se sentir mais à vontade para expor suas percepções (M08.6).

M02 refere-se ao seu processo de aprendizagem durante o mestrado como uma exigência contínua, um processo de intensificação de construção de sentidos e reflexão através das disciplinas que exigiam a reflexão como ponto chave para a formação acadêmica, assim, algumas expressões ficaram marcadas em seu discurso como “uma aluna desesperada” (M02.6), “um processo difícil” (M02.6), “era forçada a fazer aquilo, por que as disciplinas exigiam” (M02.6), a cobrança por leituras, construção de novos pensamentos e o ato de refletir “tinha que ser o tempo todo, porque tinha todo dia” (M02.6). A entrevistada apresenta sentidos relevantes e bem realistas, apontando como ela se via durante o processo de aquisição do conhecimento no PPGA.

As expressões utilizadas pela entrevistada evidenciam o cuidado e o comprometimento com as disciplinas do mestrado. Essa percepção revela um elevado nível de envolvimento e preocupação em atender às demandas acadêmicas estabelecidas pelos docentes. O discurso é atravessado por termos como “desespero”, “difícil”, “forçada” e “as disciplinas exigiam” (M02.6), que sinalizam não apenas a intensidade do processo formativo, mas também a pressão vivenciada pela aluna diante das exigências contínuas do programa.

Contribuindo para esse entendimento, o participante M03 destaca que o conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória no programa foi possibilitado, sobretudo, pelo contato com diferentes visões de mundo, compartilhadas tanto pelos colegas de turma quanto pelos professores. A partir dos estudos teóricos e das vivências proporcionadas nesse contexto, o mestrando relata ter ampliado a complexidade de seus pensamentos. Conforme expresso no discurso de M03.6, a sala de aula da pós-graduação se configura como um espaço que favorece a construção de novos significados, permitindo que, por meio das múltiplas perspectivas percebidas, o aluno amplie sua bagagem formativa e desenvolva reflexões mais elaboradas.

Assim, M03 ressalta várias vezes a palavra “aprofundamento” (M03.6), emergindo sentidos favoráveis sobre o seu processo de aprendizagem durante a pós-graduação. Desde profundidade técnica até ampliação dos seus quadros de referência, como perceptível na seguinte expressão “visões que eu absorvi de colegas e professores das discussões que a gente tinha em sala de aula” (M03.6). Essas visões demonstram mudanças de consciência e sentidos sobre o conhecimento adquirido, bem como a expansão da sua capacidade de pensar e refletir sobre as opiniões de outras pessoas, aceitar várias visões e conseguir chegar a um consenso, faz do sujeito uma pessoa compreensiva, capaz de refletir e participar de debates com várias percepções diferentes.

Os sentidos emergidos dos discursos de M02 e M03 contribuem para nossa análise ao marcarem suas falas com sentidos que nos revelam a capacidade dos egressos de compreenderem o conhecimento transmitido pelos professores e a mudança de consciência dos alunos. Tal entendimento cria uma conexão com o discurso de M08, o qual revela em seu relato que “você vai vendo que é um espaço ali colaborativo, de debate, de discussão” (M08.6). Esse trecho demonstra que o sujeito percebeu o ambiente de sala de aula do mestrado como um espaço colaborativo, ou seja, um espaço que integra as pessoas e favorece a circulação de opiniões diferentes.

Ao afirmar que “a gente não está aqui para julgar quem é certo, quem é errado, mas [...] para refletir” (M08.6), o sujeito desloca o foco de uma lógica avaliativa e hierarquizante para uma perspectiva dialógica, de autorreflexão e formativa. O uso recorrente da expressão “a gente” (M08.6) constrói um sentido de coletividade e pertencimento, indicando que o processo formativo é vivenciado de modo compartilhado. Não se trata de uma experiência individualizada, mas de uma construção coletiva do saber, não existe comparações de quem sabe mais e sim, o compartilhamento de várias visões de mudo.

Além disso, o discurso evidencia um movimento de transformação subjetiva: “isso vai tornando você mais seguro” (M08.6). A expressão “vai tornando” (M08.6) marca a ideia de continuidade e gradualidade, sugerindo que a segurança para compartilhar e conseguir refletir sobre os assuntos, não é imediata, mas construída ao longo das interações e do tempo “vai passando as disciplinas, vai passando os dias” (M08.6). Esse aspecto temporal em seu relato reforça a noção de que o mestrado atua como espaço de amadurecimento acadêmico e pessoal.

Desse feito, M08 afirma que, ao se sentir “mais à vontade para expor suas percepções” (M08.6), o sujeito revela um ganho de autonomia discursiva. Há, portanto, indícios de que o ambiente formativo possibilitou não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o fortalecimento da identidade acadêmica e da confiança para ocupar o lugar de fala, bem como uma consciência reflexiva capaz de gerar novas percepções.

Assim, esses sentidos permitem compreender que o ambiente da sala de aula e as disciplinas do mestrado, aliados às múltiplas visões e ao compartilhamento coletivo de saberes, favorecem a interpretação de que o contato com outras pessoas e a disseminação do conhecimento, mediadas pelo apoio dos docentes, contribuem significativamente para o processo de autorreflexão. Esse movimento possibilita que os sujeitos transitem de uma visão limitada para uma perspectiva mais flexível, capaz de reconhecer a importância da participação em discussões e espaços de debate, essenciais para a construção do pensamento crítico e para a ressignificação de premissas e pressupostos. Tais entendimentos, também são emergidos no seguinte discurso de M13:

> O andamento **das atividades de cada disciplina**. Então, aquilo ali tinha artigos específicos e aqueles artigos também eram voltados para aquela área da sustentabilidade. Então, **o que era superficial foi tornando mais aprofundado com as disciplinas e se aprofundou mais com a construção do projeto da dissertação** (M13.6).

Nessa experiência, o discurso revela que o percurso da construção do saber na pós-graduação foi desenvolvendo-se a partir das disciplinas e dos artigos específicos sobre a área de sustentabilidade, tornando aprendizado mais fluido, dinâmico e aprofundado, emergindo assim, mudanças de paradigmas superficiais para um viés aprofundado. Esse entendimento é percebido no seguinte trecho “Então, o que era superficial foi se tornando mais aprofundado com as disciplinas e se aprofundou mais com a construção do projeto da dissertação” (M13.6). Cada etapa do mestrado, desde as disciplinas até a dissertação fizeram o sujeito criar um vínculo mais profundo com o conhecimento, dessa maneira o processo de reflexão foi construído aos poucos, partindo de “atividades” para “artigos específicos” até sentidos mais palpáveis com possibilitaram entender a sustentabilidade para além da superficialidade.

Cada sujeito entrevistado expressa um ponto de vista acrescentado durante seu processo de aprendizagem no PPGA, ao analisarmos o discurso de M18 percebemos sentidos como “ganhos”, “agregou” e “olhar mais atencioso”, vejamos no trecho a seguir:

> Esse olhar mais atencioso à gestão social e ambiental. Isso aí foi o ganho a mais, foi o diferencial. Porque me agregou. Eu tenho essa percepção do mestrado como uma capacidade de aumentar a abstração da pessoa, capacidade de abstração, assim como o doutorado também (M18.6).

O trecho emerge em sentidos positivos sobre o seu aprendizado durante o mestrado, assim, o sujeito M18 expressa sentidos que convergem com a capacidade de refletir de um indivíduo após seu contato com novos conhecimentos. Tal discurso, revela uma consciência aprofundada do conhecimento durante o programa ao expressar que “olhar mais atencioso à gestão social e ambiental” (M18.6), o aprendizado lhe deu mais bagagem para entender sobre a importância das dimensões sustentáveis para a sua formação acadêmica e social. Outros entendimentos foram percebidos quando o sujeito compreende que esse olhar “foi o ganho a mais” (M18.6), a palavra “ganhar” expressa um aumento na percepção sobre a temática abordada em sala de aula.

Nesse sentido, M18 deixa explícito em seu discurso diálogos e expressões que constatam mudanças de consciência como “agregou” (M18.6) na sua “capacidade de abstração” (M18.6), essas expressões emergem sentidos que corroboram para os discursos já analisados, apontando uma imersão mais profunda de significados, revelando que a educação desenvolvida no mestrado proporciona o aluno sair de uma “falsa consciência” para uma consciência libertadora rica em compreensão da nossa relação subjacente, acreditando que à medida que aprofundamos a nossa apreensão da verdade menos vulneráveis nos tornamos (Mezirow, 2000).

À luz da interpretação realizada, constata-se que a maioria dos discursos analisados dialoga entre si, evidenciando convergências de sentidos que se articulam em torno das experiências formativas vivenciadas no contexto do mestrado. Na sequência da análise, os discursos a seguir serão examinados:

> Eu acho que o PPGA **abriu muito minha mente com relação a isso, de pensar fora da caixinha**, de buscar **desenvolver novos assuntos, novos projetos com os alunos**. Então, acho que me deixou mais dinâmica em sala de aula. Talvez eu fosse muito engessado em provas ainda. Então, para o meu dia a dia de trabalho, melhorou muito a minha convivência, tanto como pessoa como profissional (M20.6).

> Durante o PPGA, uma das coisas que me trouxe muita atenção foi exatamente essa diferença, entendeu**? Essa heterogeneidade da turma trouxe para mim essa necessidade de poder debater de uma forma mais ampla.** Porque essa questão da empatia que eu falei antes, ela

> passa a existir porque você começa **a olhar do seu lado situações que são totalmente opostas à sua** (M23.6).
>
> Na pós **você cria pensamento crítico**, **você aprende a aprender**, **você vai compreender qual é à sua maneira de aprender, como é mais fácil para você**. Então, isso tudo **gera reflexão**. E, **principalmente, os momentos de escrita é você com você mesma**. Então, isso tudo gera reflexão (M24.6).

Nessas experiências, os discursos revelam que o ambiente de pós-graduação favoreceu à ampliação dos sentidos, no que diz respeito ao amadurecimento do pensamento crítico, ao crescimento como profissional e a importância da construção de conhecimento coletivo entre os alunos, com pensamentos diferentes, várias vivências e a oportunidade de debater de forma mais ampliada sobre os temas abordado nas disciplinas, assim, os sujeitos M20, M23 e M24, dialogam entre si, salientando pontos de vista que revelam a construção de significado ao longo da trajetória de aprendizagem no mestrado.

O discurso do participante M20 evidencia algumas metáforas que contribuem para nossa interpretação, ao expressar no trecho "pensar fora da caixinha" (M20.6), o sujeito apresenta que tinha um pensamento fixado em pressupostos anteriores que fugiam um pouco da forma de ensinar atual, assim a vivência no PPGA contribuiu significativamente para a ampliação de sua forma de pensar e atuar profissionalmente. Ao afirmar que o programa "abriu muito a minha mente" (M20.6), o sujeito se refere a metodologias mais tradicionais e "engessadas" (M20.6), emergindo assim, uma percepção nova, capaz de mudar métodos tradicionais e muitas vezes ultrapassados, como usar o método de avaliação dos alunos centralizado em provas. Esse processo formativo favoreceu o desenvolvimento de uma postura "mais dinâmica em sala de aula" (M20.6), estimulando a busca por novos temas e projetos desenvolvidos em conjunto com os alunos. Além disso, o discurso revela que tais transformações extrapolam o espaço profissional, refletindo positivamente em sua convivência cotidiana e na forma como o sujeito se percebe tanto como pessoa quanto como profissional, indicando a emergência de aprendizagens que envolvem dimensões reflexivas, relacionais e emancipadoras.

Partindo para a interpretação do discurso de M23, percebe-se que o sujeito manifesta-se através de um olhar atencioso para a "heterogeneidade da turma trouxe para mim essa necessidade de poder debater de uma forma mais ampla" (M23.6), então, a diversidades da turma, com várias pessoas diferentes, experiências, crenças e culturas diversas, levou o sujeito a dialogar e expressar sua opinião de uma forma regada de novos saberes e conhecimentos para além das suas premissas, dito isto, o entrevistado marca a "empatia" (M23.6) como algo

que passa a existir e que se torna profundo quando parte para um viés sentimental, empático que percebe o mundo a sua volta com um olhar mais humanizado, tal como no trecho “a olhar do seu lado situações que são totalmente opostas à sua” (M23.6). Um olhar para além do “eu”, uma visão profunda da realidade a qual muitas vezes reflete nas suas decisões e escolhas.

Finalizamos nossos discursos simples e diretos com o sujeito M24, o qual, evidencia que a experiência na pós-graduação é compreendida como um espaço formativo voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia no processo de aprendizagem. Ao afirmar que “aprende a aprender” (M24.6) e passa a compreender sua própria “maneira de aprender” (M24.6), a entrevistada revela um movimento de autorregulação e tomada de consciência sobre seus modos de construção do conhecimento.

Esse reconhecimento favorece a reflexão, entendida como um processo contínuo que atravessa a formação acadêmica, que é construído com base naquilo que se aprende e como conseguimos colocar em prática e ensinar a outras pessoas. Destaca-se, ainda, a centralidade dos “momentos de escrita” (M24.6), descritos como um exercício solitário e introspectivo, no qual o sujeito se confronta consigo mesmo. Tais momentos potencializam a autorreflexão, indicando que a aprendizagem vivenciada ultrapassa a dimensão técnica e prática, configurando-se como um processo formativo que envolve autoconhecimento, criticidade e ressignificação das experiências acadêmicas.

Em um movimento de aprofundamento interpretativo, os discursos subsequentes permitem uma análise profunda dos relatos. O discurso de M09 revela sentidos que estimulam o processo reflexivo, vejamos:

> O **processo da pós-graduação, sabe? ele faz com que a gente reflita muito mais sobre quem somos enquanto indivíduos, o que a sociedade faz, o que a sociedade não faz**. Então, a pós, ela... Puxa, a gente tem esse exercício nas próprias disciplinas, cargas de leituras, que tem muito disso de ah, vamos refletir sobre isso. Então, isso faz com que a gente, no cotidiano, a gente também passe a refletir muito mais sobre as coisas (M09.6).

Assim, M09 revela que o “processo da pós-graduação” (M09.6), ou seja, a vivência no ambiente de construção do saber, facilita um aprofundamento de sentidos que estimulam a capacidade do indivíduo refletir, essa visão pode ser extraída da seguinte expressão “ele faz com que a gente reflita muito mais sobre quem somos enquanto indivíduos, o que a sociedade faz, o que a sociedade não faz” (M09.6), emergindo assim, uma compreensão do seu papel formativo enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade que precisa de atores sociais que auxiliam na transformação e construção de espaços discursivos e reflexivos críticos com a intenção de ocasionar mudanças.

Nesse discurso, as disciplinas também são apontadas como responsáveis por "puxar" (M09.6) dos alunos a reflexão como um "exercício" (M09.6), a partir da intensa carga de leitura, essa forma de estimular o processo reflexivo, inicialmente vivenciado no contexto das disciplinas, passa a ser incorporado ao cotidiano do sujeito, indicando que a aprendizagem construída na pós-graduação favorece uma postura mais crítica, consciente e reflexiva diante da realidade social.

M10, apresenta em seu discurso, trechos convergentes com o discurso de M09, mas seu relato destaca que o entrevistado já apontava indícios para uma visão ampliada sobre o tema, dessa maneira o discurso nos revela que:

> Também já a partir dessa experiência, **afunilou muito meu campo de pesquisa para essa parte sustentável e de consumo**. E **na pós-graduação isso só se intensificou**. J**á era crítico, mas com a pós-graduação ele se tornou mais, principalmente porque antes da pós-graduação eu não tinha tido a oportunidade de vivenciar algumas questões *in loco***, como eu disse, através, por exemplo, de uma pesquisa de campo. Eu nunca tinha me deparado com situações reais, de **problemáticas extremas**, de situações assim, que de fato, vou usar um termo bem, **dói no estômago**, porque **você está imerso**, **você está vivenciando aquela questão** (M10.6).

O discurso do participante M10 evidencia um processo formativo alinhado ao viés da aprendizagem emancipatória, expresso em enunciados como "afunilou muito meu campo de pesquisa para essa parte sustentável e de consumo" (M10.6), "intensificou" (M10.6), "já era crítico" (M10.6) e "vivenciar algumas questões *in loco*" (M10.6). Tais falas indicam um aprofundamento da criticidade, sustentado pela experiência vivida e pela reflexão sobre a realidade concreta, na qual o sujeito passa a se reconhecer como parte da problemática investigada e como agente de mudança.

Ao relatar que sua postura crítica se intensificou na pós-graduação, o participante evidencia uma transformação qualitativa em seu modo de compreender o mundo, impulsionada pelo contato direto com questões sociais e ambientais por meio da pesquisa de campo. A "vivência *in loco*" (M10.6) assume papel central nesse processo, ao romper com uma compreensão exclusivamente teórica e promover a imersão na realidade investigada.

A expressão "dói no estômago" (M10.6) funciona como metáfora do impacto emocional e cognitivo dessa experiência, revelando o confronto com situações extremas que tensionam significados previamente naturalizados. Esse enfrentamento, articulado à autorreflexão, ampliou a consciência crítica e evidenciou elementos centrais da aprendizagem emancipatória, refletidos em uma atuação acadêmica e profissional mais comprometida, sensível e socialmente responsável.

Assim, M16 emerge em seu discurso sentidos que corroboram para nossa análise ao afirmar que o mestrado “instigou” (M16.6) o sujeito a discutir com “base teórica” (M16.6), ou seja, o mestrado proporcionou ao entrevistado essa propriedade intelectual e consequentemente uma segurança sobre os conteúdos aprendidos, dessa maneira, facilitou a sua participação e a construção das suas interpretações sobre o conhecimento.

Tal entendimento é evidenciado na expressão “então, o mestrado foi muito positivo nesse sentido, eu acho que o mestrado, ele acaba sendo também um grande ponto de apoio para mim” (M16.6), a capacidade de aprender e refletir ficam realçadas quando o sujeito revela em sua fala que o mestrado foi “muito positivo” (M16.6) e foi um “grande ponto de apoio” (M16.6), esses trechos nos levam para além de uma percepção meramente técnica, apresenta um significado especial para o pesquisado, quando expressa “apoio” deixa emergir que o mestrado conseguiu desenvolver melhorias também na sua vida pessoal, partindo para um viés emocional e de construção de novos significados, assim o indivíduo desenvolve a capacidade de se posicionar, participar de debates e agir de maneira consciente.

Assim, Mezirow (2000), aponta que o pensamento transforma as pessoas, a capacidade de desenvolver novas percepções, de ampliar seus quadros de referência e conseguir dialogar com outras pessoas sobre assuntos diversos, estimulando o indivíduo a pensar ricamente nas implicações do nosso crescente reconhecimento de que nós, seres humanos, somos radicalmente constituídos socialmente desde os primeiros momentos de nossas vidas. Então as responsabilidades dos sujeitos ocupam o seu devido lugar no contexto da interdependência dos nossos direitos e obrigações. Tais entendimentos colaboram para a interpretação do seguinte discurso:

> A **pós-graduação meio que exige da gente uma postura mais questionadora**, uma postura de **ir buscar mais informação**. Então, muitas vezes, a gente tem um seminário aqui, vocês vão apresentar o texto X, aí a gente apresentava o texto X, só que a gente era incentivada a buscar outras fontes também que relacionassem com aquele tema. Então, isso permitia que a gente cruzasse ali informações e estudos para ver essa teoria que tem esse desdobramento, esse daqui, para que a gente construísse ali o nosso framework de ideias e de concepções (M19.6).

O sujeito M19 revela sentidos sobre a postura enquanto pertencente aquele ambiente de pós-graduação, demonstrando que o mestrado exige “uma postura mais questionadora” (M19.6), exige do aluno uma postura ativa de “ir buscar mais informações” (M19.6), emergindo sentidos que se espera que o aluno busque o aprimoramento do conhecimento e não espere passivamente os educadores disponibilizarem ou melhor que se limitem apenas ao conteúdo ministrado em sala pelos professores. Esse entendimento, revela que a intenção do sujeito era realmente aprofundar seus conhecimentos e através dessa construção desenvolver

novas ideias e concepções que pudessem gerar novos significados e pontos de vista que dialogassem com a capacidade de autorreflexão.

Os pontos de vista evidenciados no discurso apontam a intensidade de autorrefletir sobre o ambiente de pós-graduação e sua área temática voltada para sustentabilidade, tais percepções nos fazem aprofundar nossa análise para os parâmetros que envolvem nossas ideias que impostas a outras pessoas, como indivíduos ou comunidades, deve ser entendida à luz do reconhecimento de que nós mesmos somos responsáveis por construir diálogos ao longo da vida com ideias, predisposições, medos, anseios, atitudes e sabedorias variadas do nosso entorno (Mezirow, 2000). O desenvolvimento do relato exposto na entrevista de M22, deixa emergir os seguintes sentidos:

> Quando você entende que uma metodologia de pesquisa é **robusta** e que você **não pode simplesmente falar sem ter um respaldo** por trás e conseguir trazer aquilo de uma forma mais estruturada. Eu acho que é conseguir estruturar o pensamento. De uma forma que entender muitas vezes que a opinião não é conhecimento, não é informação, que a opinião não é um fato, que para algo ser um fato ou ter respaldo, você precisa construir e desenvolver aquilo com base em conhecimento (M22.6).

M22 evidência em seu discurso que sua experiência acadêmica possibilitou uma consciência mais adequada para entender o rigor metodológico e a fundamentação do conhecimento. Ao destacar que a metodologia de ensino é “robusta” (M22.6), o sujeito reconhece que em um ambiente voltado para a construção do saber a partir do teor metodológico e teórico, não é possível “falar sem ter um respaldo” (M22.6), o participante demonstra clareza sobre o principal objetivo do mestrado, marcando seu discurso com profunda reflexão que o leva a diferenciar opinião, informação e conhecimento científico.

Tais movimentos, indicam uma reorganização do pensamento, na qual o sujeito passa a compreender que o conhecimento exige estrutura, método e embasamento teórico. Tal compreensão representa uma mudança na forma de interpretar a realidade e de se posicionar academicamente, caracterizando o domínio de aprendizagem emancipatório, uma vez que promove o questionamento de pressupostos previamente naturalizados e fortalece a autonomia intelectual na construção de argumentos mais críticos e consistentes.

A fim de sintetizar os achados empíricos e oferecer ao leitor uma visão panorâmica sobre os desdobramentos das discussões desta seção, apresenta-se, a seguir, o Quadro 3. Este recurso visual foi estruturado com o propósito de resumir como os discursos e as experiências relatadas pelos egressos se alinham aos conceitos fundamentais de Jack Mezirow.

Quadro 3 - Dimensões domínios de aprendizagem

Domínios de aprendizagem	O que diz a teoria de Mezirow	O que os dados revelaram
Instrumental	Aprender a controlar e manipular o ambiente ou outras pessoas, como na resolução de problemas e melhoria de desempenho.	Egressos utilizam o aprendizado para aplicar métodos práticos (como educação ambiental e gestão).
Interesse Cognitivo	Busca a compreensão de significados, valores e intenções através do diálogo e do consenso com outros.	O ambiente da pós-graduação permitiu que reflexões antes "rasas" se tornassem embasadas.
Emancipatório	Processo de libertação de pressupostos limitantes e conquista de autonomia intelectual e crítica.	Os dados mostram uma reorganização do pensamento que separa opinião de fato científico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados revelam que a vivência coletiva e o debate plural atuam como catalisadores do aprendizado, promovendo entendimentos mais complexos e profundos. Evidenciou-se que a pós-graduação se consolidou como um espaço emancipatório, onde o compartilhamento de experiências resultou em novos posicionamentos éticos, sociais e profissionais, transformando a forma como esses indivíduos compreendem e atuam na realidade.

4.3 Tipos de Reflexão no Processo de Aprendizagem

Nesta seção, abordou-se a aprendizagem transformadora, sob a perspectiva dos *tipos de reflexão*, entendida como o alcance emancipatório do indivíduo, a qual compreende três categorias: a reflexão de *conteúdo*, centrada no problema ou experiência; a reflexão de *processo*, voltada à forma como o problema é abordado; e a reflexão de *premissa*, que questiona as assunções subjacentes às crenças e valores, sendo fundamental para a transformação de perspectivas. Assim, destacamos que as três reflexões, de conteúdo, de processo e de premissas estão integradas as três perspectivas de significado, como também em todos os domínios de aprendizagem, bem como evidencia o alcance emancipatório do indivíduo, revelando o seu nível de autorreflexão (Cranton, 2006).

A investigação das categorias que compõem a dimensão *tipos de reflexão* fundamenta-se em questionamentos específicos. A análise inicia-se pela reflexão de conteúdo (“o que saber”), pautada na seguinte indagação: *Após as experiências vivenciadas no mestrado, teve alguma mudança no seu modo de refletir? Me fala como.* Essa reflexão envolve relembrar o

que foi feito e, portanto, pode envolver uma transformação de um esquema de significado. Nesse contexto, a interpretação assume um caráter emancipatório, em que os discursos revelam sentidos construídos por meio do alcance da autorreflexão dos sujeitos.

Nesse horizonte interpretativo o sujeito M01, manifesta seu pensamento sobre a reflexão de conteúdo após as experiências vividas no mestrado ao destacar em seu relato que "eu continuei com a postura que eu tinha no mestrado" (M01.7), vejamos tais sentidos no discurso:

> Acho que eu **continuei com a postura que eu tinha no mestrado**, porque o PIBIC que já me fez intensificar o modo que eu agia, e acho que o mestrado só intensificou um pouco mais, então não teve grandes mudanças assim, não, após (M01.7).

Neste contexto, o trecho evidência uma reflexão centrada no conteúdo da experiência vivida antes do mestrado com a participação em projetos de iniciação científica (PIBIC) e após o mestrado, emergindo sentidos que envolvem a consolidação da reflexão desde o PIBIC, assim, tais sentidos corroboram para a continuidade de uma postura previamente construída ao longo de sua trajetória acadêmica. Ao afirmar que o mestrado "só intensificou um pouco mais" (M01.7) uma forma de agir já consolidada desde o PIBIC, o mestrando foca no que foi vivenciado, sem problematizar os processos pelos quais essa intensificação ocorreu ou os pressupostos que sustentam tal postura.

Outro discurso converge com o mestrando M01 ao relatar que também procurou "continuar" estudando, pesquisando e principalmente se aprofundando nos temas abordados durante a pós-graduação, o trecho a seguir contempla mais sentidos sobre o exposto:

> Eu procurei depois disso, continuar nesses temas em relação a outros temas, ter esse aprofundamento maior, não me apegar mais somente a questões superficiais, buscar... justamente por essas causas rápidas, essas questões estruturais. Não, de sempre buscar em relação a esses temas e a outros temas, me aprofundar mais (M03.7).

O relato de M03 evidencia o desenvolvimento interpessoal do mestrando, destacando que o curso proporcionou uma expansão de horizontes e maior maturidade intelectual. Para o aluno, o mestrado ofereceu subsídios para dialogar e justificar suas escolhas com embasamento teórico, especialmente sobre os pilares ambiental, social e econômico. Além disso, demonstra o desejo de seguir evoluindo ao afirmar que busca "não me apegar mais somente a questões superficiais" (M03.7). Essa postura revela um compromisso com o aprofundamento contínuo da temática estudada e o interesse em superar percepções limitadas.

Assim, tais sentidos emergem a vontade do mestrando em continuar evoluindo nos estudos sobre as temáticas abordadas, a repetição da palavra "aprofundamento" (M03.7)

demonstra grande interesse do mestrando após o conhecimento adquirido no PPGA, mostrando clareza e rigor temático para o entrevistado.

As percepções de M06 revelam uma consciência crítica acerca da vastidão do saber e dos "limites do nosso conhecimento" (M06.7), sugerindo uma abertura para novos aprendizados. É expressa pelo mestrando da seguinte forma:

> Então, eu acho que uma das coisas que mais me fez **abrir a mente** foi a ideia de **pensar sobre os limites do nosso conhecimento, que é sempre muito, muito limitado**. Sempre tem muito mais coisas no mundo que eu não sei do que das que eu sei. Eu acho que isso é o que ajuda muito a gente ter uma postura de aprendiz. Continuar com a postura de aprendiz (M06.7).

O sujeito M06 demonstra consciência acerca da extensão e dos limites do saber ao afirmar que "o nosso conhecimento é sempre muito limitado" (M06.7). Essa percepção evidencia um movimento reflexivo focado na demarcação entre o conhecido e o desconhecido, o objeto do conhecimento, o que caracteriza a reflexão de conteúdo. Embora a metáfora "abrir a mente" (M06.7) sugira uma compreensão da incompletude do saber, tal abertura restringe-se ao reconhecimento da experiência cognitiva. Não há, portanto, um avanço em direção ao questionamento dos processos de construção do conhecimento ou dos pressupostos que fundamentam seu pensamento.

Ao expressar o seu conhecimento como "limitado", o sujeito justifica seu pensamento a partir das seguintes expressões "sempre tem muito mais coisas no mundo que eu não sei do que das que eu sei" (M06.7), "ter uma postura de aprendiz" (M06.7) e "Continuar com a postura de aprendiz" (M06.7). Assim, os trechos enfatizam uma condição imposta sobre o próprio sujeito, o qual se vê como protagonista do seu desenvolvimento, ao entender que precisa manter "uma postura de aprendiz" (M06.7) sempre e não se limitar ao conhecimento adquirido para seguir em constante evolução.

Os sentidos que emergiram da análise dos discursos de M01, M03 e M06 revelam significados diretos sobre a visão de mundo dos sujeitos em relação ao processo de reflexão do conteúdo aprendido no mestrado. Nesse contexto, Mezirow (2000) corrobora tal percepção ao afirmar que a reflexão é estimulada quando o adulto se depara com narrativas nas quais o autor reflete criticamente sobre seus próprios pressupostos, ou quando apresenta um conjunto de premissas que desafiam as crenças sustentadas pelo leitor.

Diante dos sentidos expostos, emergiram também percepções sobre voltar ao que era antes, refletir de forma vagarosa, demonstrando que o mestrado "forçava" o processo reflexivo, tais sentidos serão apresentados a seguir:

> Eu acho que não muito. Acho que **eu voltei ao que era antes**. **Voltei a refletir de forma vagarosa** e tipo tô aqui fazendo uma coisa e de repente eu me lembro daquilo que eu tinha,

> aquela disciplina e refleti sobre aquilo. Então eu voltei a ser como antes. **Não foi mais como no processo de mestrado que eu era como forçado** (M02.7).

Segundo sua percepção, a reflexão foi desconstruída com o tempo, após concluir o mestrado revelando a volta ao estado inicial "vagarosa" (M02.7) emergindo uma reflexão pontual apenas durante seu período de formação na pós-graduação, o que demonstra que a reflexão acontecia por estímulos do ambiente, de ter o contato de sala de aula, com professores e colegas, o sujeito demonstra que o intuito do programa de mestrado não foi suficiente para a construção de novos hábitos mentais e inevitavelmente não aconteceram mudanças significativas que o fizessem repensar seus pressupostos, levando-o a perceber o processo de reflexão no mestrado como algo "forçado" (M02.7).

De modo convergente ao discurso de M02, o relato do sujeito M1 aponta para um declínio na intensidade de suas leituras após o mestrado. Os termos "diminuição" (M13.7) e "vagaroso" (citado por M02.7) sinalizam uma redução no ritmo de estudo e, consequentemente, na velocidade de assimilação de novos significados. M13 descreve o processo de aprendizagem em duas fases distintas: a primeira, marcada pelo rigor e intensidade do mestrado, e a segunda, caracterizada por uma desaceleração pós-titulação:

> É um processo de mudança que vem desde a pós-graduação, que **se tornou mais intenso, só que agora a gente diminui, eu diminui**, por exemplo, o nível de leitura da parte de artigos relacionados, só que as pesquisas ainda continuam na área e, de uma forma ou de outra, aquilo ali vem se tornando parte do seu dia a dia que você faz pesquisa sobre aquele assunto (M13.7).

Essa desaceleração na mobilização reflexiva após o egresso da pós-graduação sugere que o distanciamento do ambiente acadêmico formal pode provocar um "esfriamento" na busca ativa pelo saber. Revela, ainda, um enfraquecimento no estímulo ao pensamento crítico sendo evidenciada no seguinte trecho "eu diminui, por exemplo, o nível de leitura da parte de artigos" (M13.7), antes alimentado pela rotina de leituras e pesquisas, indicando que a manutenção do ritmo de construção do conhecimento depende fortemente da continuidade do vínculo com espaços de investigação.

Dessa análise, emergem sentidos que demonstram como o ambiente é primordial para o desenvolvimento interpessoal. Nesse contexto, o ambiente acadêmico, por meio do contato com colegas e professores, atua como um catalisador da reflexão. O rigor dos prazos e a intensidade das leituras voltadas ao debate promovem um cenário estimulante; esse viés educativo permite que o mestrando continue desenvolvendo sua percepção crítica, facilitando a reconfiguração de seus quadros de referência.

Ainda no que se refere às leituras e às pesquisas, o discurso evidencia que o processo de aprendizagem passou a integrar o cotidiano do participante. Tal sentido é expresso ao afirmar que o estudo se tornou "parte do seu dia a dia" e que as "pesquisas ainda continuam na área" (M13.7). Esses elementos indicam a ampliação dos seus quadros de referência, à medida que o conhecimento se manteve ativo durante e após o mestrado, repercutindo tanto em sua rotina quanto em seu foco temático de investigação.

Assim, o mestrado se configura como um importante catalisador de transformação em sua trajetória. Ao longo do discurso, essa percepção se reafirma ao destacar que "aquilo ali vem se tornando parte do seu dia a dia que você faz pesquisa sobre aquele assunto" (M13.7), evidenciando que, mesmo diante de possíveis oscilações no processo reflexivo, a constância e o interesse em seguir pesquisando permanecem como marcas centrais da relação do sujeito com a área temática do programa.

Sendo assim, a interpretação dos discursos revela os pontos de vista dos participantes de forma a convergir em alguns momentos e divergir em outros, mas todos apresentam a experiência vivida individualmente. Desse modo, o discurso de M05, revela que o participante passou a adotar uma postura marcada pela observação sistemática e pela ponderação crítica antes da tomada de decisões, tanto no âmbito profissional quanto nas práticas sociais. Ao enfatizar a necessidade de "pensar direitinho" (M05.7) e considerar as "implicações sociais e ambientais" (M05.7), as expressões foram retiradas do seguinte trecho:

> Todas as experiências, as vivências que eu venho buscando até, as práticas no trabalho, ou até mesmo em sociedade, eu sempre costumo ter um processo mais de observação, de pensar direitinho antes de tomar decisões, das implicações sociais e ambientais que tudo isso causa. Então, eu acho que é mais nesse sentido mesmo, de observação mesmo (M05.7).

Evidencia-se no discurso uma ação imediata de deslocamento para um agir mais consciente e responsável, buscando perceber "implicações", "causas" e "sentidos" (M05.7) antes da tomada de decisões. Tal movimento expressa um posicionamento de cautela reflexiva, no qual o sujeito busca se precaver por meio do pensamento racional, considerando de forma ampliada o contexto, o ambiente e os elementos envolvidos em suas ações.

Quando o sujeito expressa que vem buscando "no trabalho", "na sociedade" (M05.7) experiências e vivências que possam lhe respaldar desse cuidado em tomar decisões, percebe-se uma convergência com a percepção de Mezirow (2000), ao revelar que a reflexão acontece a partir do diálogo em ambientes sociais, familiares e através do contato com os outros para melhorar justamente a sua forma de compreender os significados de uma experiência.

Na mesma direção interpretativa destacamos os discursos relatados por M07, M09 e M10, vejamos suas contribuições:

> De autoconfiança também, eu acho que a autoconfiança é uma coisa legal, assim, profissional, sabe? Nesse sentido de **me ver como uma pessoa pesquisadora** (M07.7).
>
> Mas eu acredito que sim, sabe? **refletir sobre prática que eu desenvolvi, sabe, de refletir sobre consumir isso ou não, se é mais sustentável ou não, e em relação a próprias também atividades**, o que é que pode ser mais válido, o que é que não é, o que é que é certo, o que é que não é (M09.7).
>
> ...a gente acaba tendo **um pensamento crítico mais aprofundado**, **uma sensibilidade maior** e, consequentemente, **uma forma de refletir e ver o mundo de uma forma diferenciada**, querendo ser mais participativo, querendo realmente...propor caminhos e alternativas de mudança (M10.7).

Os três discursos apontam uma integração de sentidos, ao perceber que os sujeitos se voltam para o "eu" quando questionados sobre o seu processo de aprendizagem no mestrado após suas experiências vivenciadas com as disciplinas, discussões e principalmente com os artigos disponibilizados para leitura e interpretação, esse viés individual é utilizado como parâmetro de mudança, interpretando seu próprio modo de agir, pensar e principalmente refletir criticamente de forma particular e plural, fica evidente nos discursos as expressões que corroboram para nossa interpretação "autoconfiança" (M07.7), "me ver como uma pessoa pesquisadora" (M07.7), "refletir sobre prática que eu desenvolvi" (M09.7), "um pensamento crítico mais aprofundado" (M10.7), "uma sensibilidade maior" (M10.7), "uma forma de refletir e ver o mundo de uma forma diferenciada" (M10.7).

Emergindo sentidos relevantes que apontam para um nível de emancipação do conhecimento adquirido, percebendo um viés transformador após a vivência no mestrado, ou seja, notamos também uma evolução dos sujeitos ao demonstrarem que o aprendizado no PPGA pode ser transbordado para o ambiente social, buscando desenvolver práticas e um olhar sensível para melhorar questões ambientais e sociais que em inúmeros momentos são deixados de lado.

Percebe-se que os discursos ultrapassam a reflexão de conteúdo "o quê?", caminhando para uma percepção emancipatória, apresentando características que nos levam a perceber que os sujeitos revelam uma expansão de sentidos, elevando seus para algo fidedigno com respaldo teórico aplicado às práticas cotidianas. Com efeito, os significados emergidos estão interligados com a transformação de conteúdo, a qual surge do reconhecimento por parte do indivíduo, de emoções, pensamentos e ações conflitantes. A transformação de conteúdo concentra-se na reflexão sobre como se percebe, pensa, sente e age (Chiu, 2025).

Seguindo a análise dos discursos, o participante M11 evidencia uma ruptura com padrões previamente estabelecidos, interpretação que emerge a partir da expressão “sair de fora da caixa” (M11.7). O sentido completo está evidenciado no discurso:

> O mestrado me ajudou a **sair de fora da caixa** e a se **questionar**. Então, acho que eu estou com um olhar bem mais crítico do mundo e sobre mim, sobre o mundo. E, assim, tudo que reverbera fora vem dentro também. Então, é meio que automático (M11.7).

O discurso evidencia um movimento de ruptura de paradigmas anteriores como pensamentos previamente estabelecidos, ao indicar que o mestrado possibilitou ao sujeito “sair de fora da caixa” (M11.7) e desenvolver uma postura questionadora. Emergindo uma reflexão crítica voltada tanto para o mundo quanto para o próprio sujeito, revelando a ampliação do campo reflexivo para dimensões internas e externas. Ademais, ao afirmar que esse processo se torna “automático” (M11.7), o participante sinaliza a internalização da reflexividade como um novo modo de interpretar a realidade. Tais elementos aproximam-se do processo reflexivo a partir do conhecimento aprendido, marcado por novos significados, visões de mundo e reflexão sobre o conteúdo.

Partindo para os discursos mais avançados e profundos, percebe-se que os discursos demonstram “uma reflexão aperfeiçoada, uma visão mais crítica, sentir-se incomodada a partir de transformações de vida, ter a consciência de ouvir o outro, passamos a enxergar o mundo de outra forma e ter uma escuta mais ativa e além disso, o mestrando trouxe uma tranquilidade”, como citado em alguns dos relatos a seguir.

> A minha **reflexão nesse sentido**... foi **aperfeiçoada**. Então, até mesmo hoje, em sala de aula, quando você fala das teorias, na graduação a gente foca muito em eficiência, o nosso curso é a eficiência. E eu carrego isso com certeza o PPGA me influenciou. Até que ponto, a duras penas do trabalhador e dos recursos, a gente vai conseguir essa eficiência? Então, em todas as minhas disciplinas, mesmo sendo na graduação e mesmo sendo nessa parte operacional e de busca por eficiência, eu trago essas reflexões (M08.7).

> **Ter uma visão mais crítica**, como eu já tinha falado, **ficou mais crítica** e também não ser aquele... Porque quando a gente sai também, sai muito com aquela visão, cara, eu vou aplicar tudo que eu vi agora, vai dar pra aplicar a sustentabilidade. tem essas práticas que dá para eu fazer e ter esse peso da realidade. Não é bem assim, não é tão acessível quanto a gente pensa, não é tão fácil quanto a gente pensa, porque você está quebrando, vamos dizer, uma mentalidade de consumo, de produção, você está indo contra o que o mercado estimula (M12.7).

Interessante notar que, para além de uma visão mais técnica, os mestrandos passam a assumir uma postura reflexiva mais aprofundada, evidenciando uma transição para uma perspectiva crítica e aperfeiçoada. Nesse sentido, o sujeito M08 inicia seu discurso reconhecendo as mudanças decorrentes de sua trajetória no programa, revelando um aprimoramento de sua capacidade reflexiva ao expressar que “A minha reflexão nesse sentido

foi aperfeiçoada" (M08.7). Tal aspecto indica que, embora já possuísse disposição para refletir, essa foi ampliada e refinada ao longo do mestrado.

O discurso de M08 também evidência que a graduação, marcada pela lógica da "eficiência" (M08.7), constitui a base inicial de seu pensamento. Contudo, observa-se um deslocamento dessa perspectiva técnica para uma reflexão crítica e ética, na qual o sujeito passa a questionar não apenas "como ser eficiente" (M08.7), mas sobretudo "até que ponto essa eficiência é válida" (M08.7). Esse movimento sinaliza a transição de uma racionalidade instrumental para uma reflexão mais aprofundada, também presente em outros discursos, nos quais os sujeitos passam a problematizar não apenas as práticas, mas os pressupostos que as sustentam, articulando tais reflexões com a realidade vivenciada.

Reconhecer sua própria postura, mudanças ocorridas após o conhecimento adquirido e percepções para além do viés superficial, faz dos entrevistados pessoas capazes de reconhecer e diferenciar o saber raso do saber profundo. Desse modo, M12 assume uma postura crítica, ao mesmo tempo que evidencia a transição de uma visão inicialmente idealizada sobre a aplicação da sustentabilidade para uma compreensão mais realista e complexa, marcada pelo confronto com as limitações impostas pela lógica de consumo, produção e pelas dinâmicas do mercado. Tais movimentos podem ser identificados no seguinte trecho:

> Ter uma **visão mais crítica**, como eu já tinha falado, ficou mais crítica e também não ser aquele, porque, quando a gente sai também, sai muito com aquela visão, cara, **eu vou aplicar tudo que eu vi agora, vai dar pra aplicar a sustentabilidade.** Têm essas práticas que dá para eu fazer e ter esse peso da realidade. **Não é bem assim, não é tão acessível** quanto a gente pensa, não é tão fácil quanto a gente pensa, porque você está quebrando, vamos dizer, uma mentalidade de consumo, de produção, você está indo contra o que o mercado estimula (M12.7).

M12 diverge dos demais ao apresentar uma visão realista, enfatizando questões e pontos de vista sobre a experiência vivenciada durante o mestrado, em especial sobre a temática sustentabilidade, revelando que o aprendizado adquirido e a aplicação real dos conhecimentos sobre sustentabilidade andam em caminhos diferentes.

Assim, o trecho apresenta as seguintes percepções realistas: "sai muito com aquela visão, cara, eu vou aplicar tudo que eu vi agora, vai dar pra aplicar a sustentabilidade" (M12.7) esse trecho emerge sentidos voltados para uma percepção de empolgação no primeiro momento de construção do saber após aprendizado, querendo aplicar na vida cotidiana todo conhecimento adquirido.

Nesse sentido as expressões corroboram para a exploração do discurso ao apontar que "Têm essas práticas que dá para eu fazer e ter esse peso da realidade" (M12.7) aqui o sujeito demonstra a existência das práticas aprendidas, mas que mesmo desejando colocar em prática

“o peso da realidade” (M12.7) fala mais alto, então, percebe-se uma transformação da sua forma de pensar e entender a realidade a qual está inserido. O sujeito deixa emergir uma sensibilidade sobre as condições sociais que lhe fazem refletir com um olhar mais humano para as questões sociais e por outro lado ser mais racional sobre o cenário o qual está inserido.

As falas dos egressos “não é tão acessível” (M12.7) e “não é tão fácil” (M12.7) tais expressões incentivam mudanças dos seus quadros de referência demonstrando entendimento sobre a “mentalidade de consumo” (M12.7) presente na vida da maioria das pessoas, então, existe uma quebra radical de pressupostos, o que o sujeito aponta como dificuldade em mudar algo que já perdura durante um longo período, afirmando no final do discurso que “você está indo contra o que o mercado estimula” (M12.7). A sensação de ter o conhecimento, ter a vontade de colocar em prática e perceber que existe inúmeras dificuldades que podem barrar essa construção de significados em uma proporção melhor para a sociedade é percebida no discurso como um pensamento profundo que consegue perceber o ambiente interno e externo como estruturas que precisam caminhar juntos para a aplicação do conhecimento adquirido.

Nesse contexto, M16 demonstra sentir-se incomodada, ao mesmo tempo em que afirma não ter percebido mudanças após o mestrado. Observa-se, contudo, a continuidade dos sentidos construídos ao longo da formação, evidenciada pela expressão “me sinto incomodada comigo mesma” (M16.7). Ainda que o sujeito não reconheça explicitamente transformações, emergem indícios que convergem com características próprias de processos transformadores. Tais indícios são percebidos a seguir:

> Não, às vezes eu **me sinto incomodada** muito mais por não fazer nada, assim, sabe? Tipo assim, eu acho que a minha forma de refletir, eu **me sinto incomodada comigo mesma**, no sentido de muitas vezes a gente vai passando por diversas transformações de vida, que a gente gostaria de fazer um pouco mais, sabe? A gente gostaria de ser um pouco mais o protagonista da mudança. E aí a gente é engolido pelo trabalho, pela vida, pelas coisas. E muitos projetos que a gente pensou em fazer na época do mestrado acabam esmorecendo. Então, talvez hoje eu me **sinta mais incomodada comigo mesma** quando eu não consigo fazer nada. Sabe assim? Pela sociedade em si (M16.7).

Assim, o sentimento de incômodo recorrente consigo mesmo é destacado no discurso de M16, revelando um processo de autorreflexão, no qual o sujeito reconhece um descompasso entre aquilo que pensa e aquilo que efetivamente realiza. Seu discurso reconhece o aprofundamento do incômodo ao evidenciar “a gente vai passando por diversas transformações de vida” (M16.7) indicando que passamos por várias transformações que apontam nossa trajetória, ao mesmo tempo, emerge o desejo de atuação mais ativa, evidenciado em “gostaria de ser um pouco mais o protagonista da mudança” (M16.7), o que demonstra uma consciência social e um posicionamento crítico frente à própria realidade.

Desse feito, o sujeito também explicita as limitações concretas que atravessam essa intenção, ao afirmar que “a gente é engolido pelo trabalho, pela vida” (M16.7), tal entendimento demonstra as barreiras estruturais que dificultam a materialização de ações transformadoras. Essa tensão se intensifica quando o sujeito expressa que “muitos projetos […] acabam esmorecendo” (M16.7) evidenciando frustração diante iniciativas não concretizadas.

Partindo para além do individual, indicando uma reflexão voltada ao coletivo “quando eu não consigo fazer nada […] pela sociedade em si” (M16.7), reconhecendo uma reflexividade aprofundada, na qual o sujeito não apenas reconhece sua inserção na realidade social, mas também problematiza seu papel e suas possibilidades de atuação, mesmo diante das limitações impostas pelo contexto. A obtenção de uma consciência plena na racionalidade, nas próprias emoções e sentimentos é crucial para alcançar a transformação de conteúdo (Chiu, 2025).

Em congruência com Chiu (2025), os discursos revelam ampliação nos seus quadros emocionais, sensíveis, novas formas de agir e perceber os próprios sentimentos, assim M20 e M24 identificam sentidos para além da construção superficial ou técnica. Nesse sentido, emerge em seus relatos características do processo de autorreflexão:

> Hoje, **na minha visão, eu acho que eu paro mais para escutar**. Então, acho que **dentro do PPGA eu aprendi que existem várias visões, várias ideias**. É normal uma pessoa divergir da sua concepção, do que você acredita, né? E é normal você escutar, debater, ponderar, tirar a melhor lição possível, às vezes perceber, realmente, possa ser que eu... não tenha entendido dessa forma. Então, eu acho que o mestrado serve também para que você cresça em relação à sua mentalidade. Então, o PPGA me ajudou muito nisso (M20.7).

> Teve mudança, sim. Porque você parar, para você **olhar mais para si nesse período, no período principalmente de escrita e você passa a enxergar as coisas à sua volta de outra forma**. Até a minha relação com minha família deu uma mudada, depois que você passou por esses processos. Trazem conhecimento, então hoje eu tenho uma escuta mais ativa, eu procuro escutar mais as pessoas, eu procuro ver mais o outro lado, porque eu vi muitas questões de gestão social (M24.7).

M20 revela inicialmente que o diálogo passou a fazer parte da sua vida, revelando que o conhecimento não é apenas transferível, mas uma construção. Quando o sujeito M20 diz que “para mais para escutar” (M20.7), ele abandona a postura de receptor passivo ou de dono da verdade para adotar o diálogo, elemento essencial para a libertação intelectual, assim como, respalda a construção de discursos justificáveis e verídicos. O trecho expressa que “existem várias visões...é normal uma pessoa divergir” (M20.7) indica o reconhecimento do outro como sujeito de saber. Portanto, a emancipação pode ocorrer quando entendemos que a

realidade é múltipla e que a divergência não é um erro, mas uma oportunidade de síntese cultural.

Ao admitir que "possa ser que eu não tenha entendido dessa forma" (M20.7), o estudante demonstra a capacidade de desconstrução. O conhecimento emancipador exige que o sujeito questione suas próprias certezas e esteja aberto à transformação constante de sua mentalidade estimulando mudanças de hábitos mentais e desenvolvendo sua capacidade de refletir e construir a autorreflexão como consequência o sujeito estará gerando ampliação de pressupostos. M20 ressalta em seu discurso que o PPGA é um local de "crescimento de mentalidade" (M20.7) desmistificando uma visão errônea de acúmulo de títulos para se tornar um espaço de formação humana e política. O conhecimento serve como fonte de ampliação da visão de mundo e agir sobre ele de forma mais consciente.

Em consonância com o discurso M20, o sujeito M24 desenvolve em seu relato visões que elevam e constroem relações de semelhança com outros pensamentos, assim o sujeito M24 promoveu uma reflexão crítica sobre a própria identidade ao revelar que teve um "olhar mais para si" (M24.7) emergindo uma atitude mais humana de perceber-se como parte de uma sociedade responsável por disseminar o conhecimento, nesse sentido, o sujeito demonstra que "passa a enxergar as coisas à sua volta de outra forma" (M24.7) através da escrita deixando de ser apenas objeto passando a ser sujeito ativo e pertencente ao ambiente o qual está inserido.

O discurso revela que a vida pessoal também foi afetada positivamente com o aprendizado acadêmico ao revelar que "até a minha relação com minha família deu uma mudada, depois que você passou por esses processos" (M24.7), a aprendizagem transbordou para a vida privada. Isso revela a união entre teoria e prática, onde o saber serve para melhorar as interações humanas e romper com padrões de comportamento anteriores.

As alterações de sentidos ainda do discurso M24 podem ser evidenciadas nas seguintes expressões "uma escuta mais ativa" (M24.7), "escutar mais as pessoas" (M24.7), e ao "ver o outro lado", cada expressão nos revela mais uma vez que o aprendizado ultrapassou as camadas da simples aquisição de conhecimento partindo para um sentido mais amplo e para a realidade da vida em sociedade, o mais importante para nossa interpretação está na forma que o sujeito consegue refletir sobre suas próprias ações e como as suas decisões estão afetando o convívio social.

A segunda categoria da dimensão *tipos de reflexão* é a reflexão de processos, que se dedica a examinar como o ato de perceber é realizado, ou seja, o *"como saber?"* da experiência. Seu foco está na análise das estratégias e dos métodos mobilizados, bem como na avaliação da eficácia das ações adotadas para resolver um problema ou interpretar uma

determinada situação (Chiu, 2025). Essa categoria, conforme sistematizado por Mezirow (2000), refere-se ao foco do sujeito sobre como ele pensa, aprende, decide ou resolve problemas, e não apenas *o que* ele pensa (conteúdo) ou *por que* pensa dessa forma (premissas).

Trata-se de um nível intermediário de profundidade reflexiva, na categoria *processos* em um viés voltado para os sentidos emergidos após aquisição da titulação de mestre em administração, pretende-se identificar como a sua reflexão acontece no nível intermediário após o aprendizado no PPGA, iniciando nossa análise pelos discursos mais simples até os sentidos mais aprofundados dos sujeitos.

Começando pelos discursos mais simples, M01 nos revela que se tornou uma pessoa mais consciente sobre seus hábitos, conseguiu balizar o impacto das suas escolhas no meio ambiente e como cidadã, tais sentidos podem ser identificados no seguinte trecho:

> **Você se torna uma pessoa mais consciente sobre seus hábitos.** Sobre o impacto das minhas escolhas no ambiente, no meio ambiente que eu digo, e como cidadã. Então, essas reflexões de fato impactam diretamente na minha postura dentro da sociedade. A partir do momento que eu tenho as informações e decido agir de forma contrária, não faz muito sentido tudo que eu aprendi no mestrado (M01.8).

Assim, as falas do sujeito são marcadas por expressões que emergem sentidos voltados para um pensamento mais reflexivo, uma consciência transformadora e uma postura comprometida com o conhecimento aprendido. A sua forma de refletir após o mestrado, é manifestada com a construção de uma “consciente sobre seus hábitos” (M01.8) e sobre o “impacto das minhas escolhas” (M01.8), Tal mudança de postura redefine sua identidade como cidadão e sua visão de mundo. Nesse sentido, o discurso revela que, conforme o saber se aprimora, o processo reflexivo consolida um compromisso com a transformação pessoal, evidenciado quando o sujeito afirma: “a partir do momento que eu tenho as informações e decido agir de forma contrária, não faz muito sentido tudo que eu aprendi no mestrado” (M01.8).

Neste sentido, o relato a seguir relaciona a sua capacidade de refletir a uma característica pessoal adquirida após o mestrado, revelando que se tornou “mais completo” (M03.8), “tem uma consciência mais crítica” (M03.8), as intenções propostas em cada expressão do sujeito M03 converge as ideias emergidas no discurso de M01.

> Me tornei um ser humano, mas, mais completo a partir dessas reflexões. Principalmente, que tem uma consciência crítica, assim como a gente discutiu, às vezes, falta esse efeito nas minhas ações práticas. Eu realmente acredito que falta, mas eu acho que eu ter essa noção crítica disso também é um ganho que eu tive após o programa (M03.8).

O discurso também emerge sentidos que revelam a ideia de um pensamento mais crítico sobre os “efeitos das minhas ações práticas” (M03.8), emergindo assim, uma autorreflexão que pode refletir nas suas escolhas, tomada de decisões e na resolução de problemas advindos da vida em sociedade, do dia a dia e da capacidade de transformar seus quadros de referência, tal entendimento, construiu a capacidade do sujeito desenvolver novos sentimentos, posturas e ganhos após o período de aprendizagem no programa.

A postura de aprendiz é identificada no discurso de M06, o qual acredita que essa postura eleva a sua capacidade de ampliar seus quadros de referência e desenvolver seus pressupostos ou gerar mudanças consideráveis para sair de uma visão restrita.

> Dessa questão anterior, a **postura de aprendiz** mesmo, acho que eu sou mais aberta hoje a aprender, a não saber tudo, e tá tudo bem, enfim, acho que é isso (M06.8).

As experiências vividas pelo sujeito M06 revelam o desenvolvimento de uma postura mais flexível diante das questões enfrentadas ao longo de sua trajetória, refletindo uma forma ampliada de perceber a aprendizagem em sua realidade. Nesse sentido, o discurso evidencia a consolidação de uma “postura de aprendiz” (M06.8) como elemento central para a evolução na construção de sentidos, expressa ao se reconhecer como alguém “mais aberta hoje, a aprender” (M06.8). Tal reconhecimento implica a compreensão de que não se é detentor absoluto do conhecimento, mas que há uma infinitude de saberes no mundo, o que faz emergir um exame de consciência marcado pela percepção de que “não sabe tudo” (M06.8). Interpreta-se que a capacidade de desenvolver senso de percepção e autorreflexão foi construída em paralelo à adoção dessa postura de “aprendiz” (M06.8), contribuindo para a formação de um sujeito mais flexível, capaz de compreender os processos pelos quais as experiências e aprendizagens se constituem.

Partindo da ideia apresentada pelo sujeito M06, avançamos para o discurso de M12, o qual se contrapõe à postura incorporada pelo mestrando M06, ao indicar que a sustentabilidade deve facilitar e se adaptar à correria do dia a dia da vida atual. Nesse sentido, o discurso de M12 desloca o foco da reflexão para uma lógica mais prática e adaptativa, da qual emerge a seguinte contribuição:

> Eu **tento ser uma pessoa sustentável**. Não vou dizer que eu consigo em todas as partes, porque **às vezes a não reutilização acaba sendo mais fácil**. E eu acho que até... O que a gente planta? Hoje a gente tem, em geral, uma vida muito corrida. Então, é um outro ponto que a sustentabilidade tem que facilitar. Ela tem que **acompanhar essa corrida contra o tempo** que todo mundo está (M12.8).

O sujeito M12 revela em seu discurso um ponto de vista sobre a sua experiência vivida no mestrado, o qual, enfatiza um processo de criação de empatia para com o meio ambiente,

ressaltando que “tento ser uma pessoa sustentável” (M12.8), tal expressão retoma a temática do programa de pós-graduação, tem como foco a sustentabilidade que a partir do contato com o conhecimento e a aprendizagem sobre esse tema proporcionou aos egressos uma mudança de pensamento, os quais, apontam o aprimoramento do conhecimento e sabem da importância, mas deixa evidente que a “sustentabilidade tem que facilitar” (M12.8), emergindo uma cobrança social para incorporação da sustentabilidade no nosso dia a dia.

Ou seja, existem várias formas de exercer um papel social e sustentável, mas ainda é comum jogar a responsabilidade para os outros, por essa razão, destacamos no discurso de M12 as seguintes expressões que marcam a sustentabilidade como responsável pela sua implementação no nosso ambiente cotidiano “às vezes a não reutilização acaba sendo mais fácil” (M12.8), “hoje a gente tem, em geral, uma vida muito corrida” (M12.8),“ela tem que acompanhar essa corrida contra o tempo que todo mundo está” (M12.8), esses questionamentos emergem sentidos que justificam o ponto de vista do entrevistado, levando-nos a entender que para a sustentabilidade fazer parte do nosso dia a dia é preciso que esse tema se adapte a vida corrida da atualidade e se torne mais fácil para esse estilo de vida, o qual as pessoas estão vivenciando.

Por outro lado, o sujeito M14 expressa, principalmente, uma pressão interna e um senso constante de cobrança associados à posição que ocupa, ou seja, o sujeito se percebe na responsabilidade de manter um padrão elevado de desempenho. Para compreendermos os sentidos desse discurso, apresentamos o trecho a seguir:

> ...fico naquela responsabilidade de **sempre manter aquele nível**. Sempre manter a **responsabilidade do peso da titulação**, do peso do cargo que eu ocupo (M14.8).

As ideias expressas no discurso fazem emergir sentidos de comprometimento firmados com o mestrado, fortemente ligados à posição que o sujeito ocupa, evidenciados na afirmação “fico naquela responsabilidade de sempre manter aquele nível” (M14.8), indicando que essa vivência é atravessada por uma lógica de exigência contínua e autocrítica.

Manifestando que não é algo pontual é contínuo “sempre” (M14.8), sugerindo medo de não corresponder às expectativas “Sempre manter a responsabilidade do peso da titulação, do peso do cargo que eu ocupo” (M14.8). A repetição de “peso” (M14.8) reforça a noção de carga simbólica e emocional associada ao título e ao cargo. Não é apenas exercer a função, mas honrar o que ela representa, tais expressões deixam emergir os principais sentidos: status, autoridade, reconhecimento, expectativas sociais.

Assim, cada sentido expresso nos leva a progredir no entendimento da categoria de reflexão de processo, a qual examina como se realiza o ato de perceber (Chiu, 2025). Tal

compreensão, contribuiu para a interpretação dos discursos expressos até o momento. É com esse sentimento de percepção, de significados, que nos aproximamos dos pensamentos reflexivos dos entrevistados.

Desse modo, para M16 o processo de reflexão após as experiências vividas no PPGA, contribuíram para a tentativa de ser uma pessoa melhor, que tem consciência e consegue refletir sobre as suas ações, suas escolhas, e consegue desenvolver o pensamento de autorreflexão sobre as suas próprias decisões. Com essa percepção evidenciamos o relato de M16:

> Eu acho que hoje, pelo menos, eu tento não ser um ponto negativo na curva, sabe? Então, assim, ao mesmo tempo que eu faço assim, cara, poderia e queria estar fazendo mais pelo bem da sociedade, eu penso assim, pelo menos eu não vou fazer o ruim. Pelo menos eu não vou ser a pessoa que polui. Eu não vou ser a pessoa que, dentro da minha realidade de trabalho, eu vou ser uma pessoa ruim do meu trabalho para os meus colaboradores (M16.8).

Ao apresentar justificativas em seu discurso como “não ser um ponto negativo na curva” (M16.8), “não vou fazer o ruim” (M16.8), “não vou ser a pessoa que polui” (M16.8), pelo lado social, além dessas expressões conseguimos extrair o seguinte sentido para uma visão profissional do sujeito, não ser uma pessoa ruim no ambiente de trabalho, para as outras pessoas e colaboradores. A tentativa de ser uma pessoa melhor diante das dificuldades encontradas no seu dia a dia, faz o sujeito perceber que está fazendo o certo, o discurso aponta vários pensamentos sobre a realidade vivenciada pelo egresso, mas falta iniciativa de colocar em prática aquilo que se discute. O seu relato emerge sentidos contributivos para uma visão reflexiva, mas falta uma percepção mais palpável que apresente o seu nível de emancipação do conhecimento.

Nesse sentido, o discurso de M24 evidência que seu pensamento se tornou mais holístico após a experiência no mestrado, emergindo sentidos como autonomia, “não tomar decisões precipitadas” (M24.8), ressaltando que o processo emancipatório de autorreflexão acontece quando o discente se aprofunda no conhecimento, ou seja, “quanto mais você aprende, fica até mais difícil, quando você, tem um certo nível de conhecimento” (M24.8). Tal expressão evidência um cuidado maior do sujeito ao fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas, vejamos no discurso:

> No todo, ter um pensamento mais holístico, não tomar decisões precipitadas, quanto mais você aprende, fica até mais difícil, quando você tem um certo nível de conhecimento. E a reflexão maior, você passa a pensar em várias saídas para aquilo, para você estar na situação, você passa a ter vários olhares, não é o mesmo problema, isso dificulta, porque ele deixa mais questionador. Mas isso facilita, facilita na tomada de decisão mais correta (M24.8).

A análise do discurso contempla, ainda, pontos de vista construídos a partir do contato com as temáticas abordadas no mestrado. Nesse sentido, M24 passa a justificar suas escolhas e decisões com base no processo reflexivo vivenciado nessa experiência formativa. Ao afirmar que a reflexão lhe possibilitou "pensar em várias saídas" e "ter vários olhares" (M24.8), o sujeito evidencia a ampliação de sua capacidade analítica, demonstrando maior abertura para considerar diferentes perspectivas antes de decidir.

Entretanto, essa ampliação não implica facilidade imediata. Ao contrário, a multiplicidade de alternativas torna o processo decisório mais complexo, revelando a dificuldade em definir o melhor caminho. Esse movimento se intensifica quando M24 reconhece ter se tornado "mais questionador" (M24.8), indicando que o exercício reflexivo passou a incidir diretamente sobre seu modo de pensar e julgar as situações.

Desse modo, observa-se um percurso que vai da ampliação de perspectivas à qualificação das decisões. Embora "pensar em várias saídas" e "ter vários olhares" (M24.8) inicialmente tensionam o processo de escolha, o próprio sujeito reconhece que "isso facilita na tomada de decisão mais correta" (M24.8). Assim, o discurso revela que a transformação não está apenas na quantidade de possibilidades consideradas, mas na reconfiguração do próprio processo decisório, que se torna mais consciente, crítico e fundamentado.

M25 destaca a sua experiência com a docência após o mestrado, evidenciando algumas justificativas sobre o seu processo de aprendizagem, tais compreensões podem ser identificadas no discurso:

> ...eu comecei depois do PPGA, eu tive a oportunidade de dar aula. Então, eu entrei em uma universidade privada que eu achava que eu nunca ia entrar, que eu achava que eu nunca ia dar aula. Porque eu não me achava capacitada para dar aula (M25.8).

O discurso apresenta inicialmente uma autoafirmação marcada pela limitação, expressa na afirmação que "não me achava capacitada para dar aula" (M25.8). Esse trecho revela um esquema de significado anterior estruturado por insegurança e descrença em sua própria competência docente. A docência aparece, nesse momento, como um espaço de não pertencimento, algo que o sujeito "achava que nunca ia" (M25.8) alcançar.

Assim, ao citar "depois do PPGA" (M25.8), fica perceptível que o sujeito introduziu um marco temporal que opera como divisor de fases entre um antes e um depois. Nesse momento, a experiência formativa passa a funcionar como elemento mediador de transformação, possibilitando não apenas a oportunidade de "dar aula" (M25.8), mas a entrada em uma "universidade privada" (M25.8) anteriormente concebida como inalcançável.

Desse modo, o movimento das falas no discurso, indicam uma reconfiguração identitária: o que antes era percebido como incapacidade passa a ser ressignificado à luz da experiência acadêmica. Não se trata apenas de aquisição de competência técnica, mas da revisão de um pressuposto sobre si mesma. Esse deslocamento revela um processo reflexivo que incide sobre a própria identidade profissional, aproximando-se de uma transformação mais profunda do modo como o sujeito se reconhece e se posiciona no campo acadêmico.

Nesse sentido, a interpretação dos discursos pode ser compreendida como um movimento de mudança de perspectiva, de construção de novos sentidos e de ressignificação da própria experiência. Trata-se de um processo por meio do qual o sujeito passa a perceber sua trajetória sob novas lentes, extraindo dela significados capazes de promover transformações em sua realidade profissional e pessoal. Tal entendimento evidencia-se especialmente nos discursos mais aprofundados, que apresentam uma elaboração mais consistente e revelam manifestações reflexivas diretamente relacionadas à sua vivência concreta.

Assim, o discurso de M05 emerge para além do contexto teórico, ao revelar que "trazer um pouquinho da estudante de mestrado hoje com essa visão para dentro da sala de aula" (M05.8), demonstra que houve uma transformação pessoal. Seu discurso relaciona o aprendizado no PPGA com a sua experiência após o mestrado como docente, expressando sentidos que foram construídos após o processo formativo. Essas manifestações podem ser identificadas no seguinte trecho:

> Acho que principalmente eu busco trazer para o meu trabalho atual, **trazer um pouquinho da estudante de mestrado hoje com essa visão para dentro da sala de aula**, para dentro dos profissionais que eu gostaria de estar contribuindo e formar no futuro. Eu **queria trazer um pouquinho dessa experiência, dessas reflexões que eu tenho, à medida que eu vou passando em sala de aula**, para que eles também conseguissem **virar um pouquinho da chave e pensar** que a atividade deles, a maneira como ela acontece, muitas vezes eles pensam muito também em produzir, produzir, produzir, mas refletir sobre os impactos que essa produção tem. Então, para mim, hoje, eu busco levar isso principalmente para a minha vivência de trabalho (M05.8).

O relato de M05 justifica-se pelo desenvolvimento de novas formas de perceber a sua experiência, apontando dentro da sua realidade significados que foram construídos a partir do contexto da pós-graduação, ou seja, a reflexão foi fundamental para pensar com afinco e profundidade sobre o como poderia contribuir para a formação de novos profissionais, através do seu papel de professor.

Desse modo, as falas do seu discurso intensificam a sua vontade de fazer a diferença na vida das pessoas, de colaborar para a formação acadêmica de outros profissionais, assim, emergem as seguintes expressões "gostaria de estar contribuindo e formar no futuro" (M05.8),

“trazer um pouquinho dessa experiência” (M05.8), “reflexões que eu tenho” (M05.8), tais experiências expressão a vontade do sujeito em se tornar pertencente aquele ambiente através da educação, refletindo sobre pontos de vista, quadros de referência, proporcionando o estímulo de novas ideias e aprimoramento do conhecimento transmitido em sala de aula.

Tais pensamentos advindos do relato de M05, apontam uma forma de perceber o cenário de atuação profissional como um caminho para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e consequentemente a compreensão da sustentabilidade para o desenvolvimento interpessoal. Sair de um pensamento restrito ou limitado é a grande medida de contribuição que M05 revelou em seu discurso para com seus alunos de graduação, a qual foi sua primeira experiência profissional após o mestrado.

Assim, a pós-graduação tem a capacidade de fomentar a reflexão crítica e a mudança de significados, esses dois instrumentos de percepção podem levar o indivíduo a mudanças profundas de perspectivas, considerando que a reflexão crítica é central na aprendizagem transformadora, processo esse, que aprofunda a consciência e a compreensão do indivíduo por meio de um exame cuidadoso e intencional. A aprendizagem transformadora é na maioria das vezes iniciada por um evento desorientador, um evento ou experiência que interrompe as estruturas de referência existentes e desafia a compreensão do mundo (Mezirow, 1991 *apud* Chiu, 2025, p. 53).

Seguindo, M08 apresenta as seguintes ideias iniciais no seu relato “escolhas” e na “forma de pesquisar” (M08.8), ou seja, o mestrado contribuiu para escolhas mais assertivas, melhoria na sua forma de fazer pesquisa, o conhecimento adquirido proporcionou mudanças significativas no seu quadro de referência, um processo que foi desenvolvido a partir das suas referências identificadas como viáveis e verídicas, mas que ao longo da sua experiência no mestrado foi desconstruída. Sendo uma concepção profunda do conceito de *reflexão de processo.* A seguir percebemos tais interpretações no trecho do relato sobre a forma de perceber o cenário o qual está inserido:

> É como eu te disse, isso **reflete em quem eu sou**, nas minhas escolhas políticas, nas minhas... Escolhas dentro do trabalho, como eu te disse, né? Então, na minha forma de pesquisar, na minha forma de expor o aprendizado para os meus alunos. Então, isso é comum. Ao meu modo, ao meu comportamento, eu acho que está intrínseco assim, dentro da gente, independente, mas eu consigo ver isso muito mesmo no meu trabalho, como eu te disse, e no meu trabalho, na minha pesquisa, que é um aspecto muito **predominante da vida**, o trabalho da gente (M08.8).

O trecho “isso reflete em quem eu sou” (M08.8), emerge aspectos para além do âmbito cognitivo, atravessando sua constituição enquanto sujeito, alcançando dimensões éticas,

políticas e profissionais. Desse modo, o sujeito conseguiu criar uma autoavaliação sobre a experiência formativa.

Quando menciona que tal processo impacta “minhas escolhas políticas” (M08.8) e “escolhas dentro do trabalho” (M08.8), evidencia-se que a aprendizagem ultrapassa o âmbito técnico e passa a orientar posicionamentos e tomadas de decisão. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de reorganizar critérios de julgamento e valores que sustentam suas ações.

Além do processo de autorreflexão, M08, consegue identificar mudanças na sua forma de transmitir o aprendizado para “meus alunos” (M08.8), destacando que a formação como educador refletiu positivamente na sua capacidade de exercer a docência.

Contribuindo com nossa análise, M09 e M10 interpretam suas próprias ações, emergindo sentidos que foram de extrema importância para o seu desenvolvimento como pós-graduando e como pessoa, saindo de uma visão limitada para uma expansão “assertiva”, “reflexiva” e “muito mais decidida” (M09.8), assim, iniciamos nossa análise pelo discurso de M09, o qual nos leva a refletir sobre nossas ações:

> Mais **assertiva**, **no sentido de que as reflexões**, **elas fazem com que...a gente pense** mais, sabe? E aí esse pensar mais faz com que se saiba mais sobre o que se quer. E aí **acredito que eu sou muito mais assertiva nesse processo pós-mestrado**, sabe? Dessa vivência que o mestrado trouxe. Eu me considero muito mais decidida no que se fazer, enquanto **tomada dessa decisão** (M09.8).

O relato de M09, emerge uma relação direta entre reflexão e assertividade, construída como efeito do processo formativo vivenciado no mestrado. A participante inicia afirmando estar “mais assertiva” (M09.8), e imediatamente fundamenta essa mudança no fato de que “as reflexões... fazem com que a gente pense mais” (M09.8). Aqui, o “pensar mais” (M09.8) não aparece como mera atividade cognitiva acumulativa, mas como um movimento de aprofundamento e elaboração crítica da experiência.

Quando a participante declara que é “muito mais assertiva nesse processo pós-mestrado” (M09.8) e atribui isso à “vivência que o mestrado trouxe” (M09.8), evidencia-se o caráter transformador da experiência formativa. O mestrado não aparece apenas como espaço de aprendizagem de conteúdo, mas como contexto que favoreceu processos reflexivos contínuos, capazes de reorganizar sua maneira de pensar e agir. Tais percepções nos levam a interpretar que essa construção de sentidos e estruturação de significados possibilitam o sujeito resolver problemas, avaliar as estratégias, métodos e a eficácia das ações tomadas. Tendo como foco o “como” determinada situação acontece.

M10 articula seu discurso aos sentidos e às expressões identificadas no relato de M09, estabelecendo uma convergência de significados entre as falas. Ao dialogar com os elementos

já evidenciados anteriormente, M10 reforça essa linha interpretativa e revela que sua experiência no mestrado possibilitou os seguintes desdobramentos:

> Eu acho que elas me trazem uma responsabilidade. Eu **sempre tenho uma frase que com grandes poderes vem grandes responsabilidades.** Quanto mais você **mergulha no conhecimento, se aprofunda nisso, mais você tem responsabilidade não só de estendê-lo, de ampliá-lo, mas também de impactar, de inspirar**. Então, eu acho que essa mudança também é significativa na minha vida, porque eu quero fazer a diferença no mundo (M10.8).

Nesse entendimento, o sujeito sai de uma percepção passiva para uma postura mais ativa, emergindo o conhecimento como fonte de responsabilidade ampliada. Ao afirmar que "elas me trazem uma responsabilidade" (M10.8), o sujeito associa diretamente o aprofundamento formativo a um compromisso ético. A referência à ideia de que "com grandes poderes vêm grandes responsabilidades" (M10.8) funciona como metáfora para expressar que o acesso ao conhecimento não é neutro: ele gera deveres.

Nesse discurso, outros trechos evidenciam uma compreensão de que o saber produz implicações sociais como "quanto mais você mergulha no conhecimento...mais você tem responsabilidade" (M10.8), assim, nas expressões "estendido", "ampliado", além de "impactar" e "inspirar" (M10.8), emergem sentidos que abrilhantaram a vida do sujeito, proporcionaram um conhecimento mais aprofundado, deixando de ser algo individual ou acumulativo e passa a ser entendido como algo que deve ser deslocado de um plano pessoal para o coletivo. Dentro do ponto de vista do sujeito M10, ele consegue reconhecer suas próprias mudanças, desde as percepções já relatadas até mudanças na sua própria realidade expressa no seguinte trecho "significativa na minha vida" (M10.8) porque deseja "fazer a diferença no mundo" (M10.8), o sujeito nos leva a refletir sobre um novo olhar, ou melhor, um reposicionamento. O aprendizado passa a integrar seu projeto de vida, orientando suas ações futuras a partir de um propósito transformador.

Para M20, a sua construção de sentidos a partir da experiência vivida no mestrado, caracterizou-se como um movimento, o qual, o sujeito associa a reflexão ao seu estado atual "deixou minha vida mais leve" (M20.8), aqui o sujeito fala clareza, saindo de algo superficial ou de preocupação constante, para algo mais concreto que lhe proporcionou um amadurecimento. A leveza aparece como consequência de "parar e refletir" (M20.8), isto é, de interromper o automático para compreender melhor as situações vividas.

Tais sentidos, também aparecem quando o mestrando menciona que a sua postura pode conduzir a "melhores respostas, melhores resultados" (M20.8) e a "entender mais o cotidiano" (M20.8), evidencia-se que a reflexão funciona como ferramenta prática: ela organiza o pensamento, fortalece a convicção e qualifica as decisões. A ideia de "parar e entender o que é

isso" revela um deslocamento do agir impulsivo para uma postura mais consciente diante das experiências.

Quando menciona que essa postura conduz a "melhores respostas, melhores resultados" e a "entender mais o cotidiano", torna-se claro que a reflexão funciona como ferramenta prática: ela organiza o pensamento, fortalece a convicção e qualifica as decisões. A ideia de "parar e entender o que é isso" revela um deslocamento do agir impulsivo para uma postura mais consciente diante das experiências.

Ao afirmar que isso representa "um crescimento" (M20.8), o sujeito amplia o sentido da reflexão para além de situações específicas. Levar "a reflexão, o pensamento, o debate, as conversas" (M20.8) para a vida cotidiana passa a ser entendido como condição para "crescer como pessoa em qualquer assunto" (M20.8). Assim, a reflexão deixa de ser pontual e se torna uma postura permanente diante da realidade.

Partindo para a interpretação do nosso último discurso aprofundado em relação a categoria *reflexões de processo*, M23 nos leva a refletir sobre a congruência dos cenários vividos no contexto acadêmico e social, assim, percebe-se através da metáfora evidenciada no trecho "eu sinto muito mais essas dores" (M23.8), ou seja, M23 revela que as suas "dores" não estão relacionadas a parte física, mas ao ambiente social, ambiental, o qual, é parte pertencente. Nesse sentido, o sujeito esclarece que não existe construção de significados e processo reflexivo sem envolver o contexto social da realidade. Assim, expressões do discurso de M23 nos revelam a repetição da palavra "dissociar", com o sentido de não separar a teoria da prática. Desse modo, emerge do discurso sentidos sobre a ligação e a integração do conhecimento adquirido para com a realidade experienciada diariamente pelo sujeito.

Dando continuidade a esse percurso analítico, passamos a respaldar nossa análise na terceira categoria *reflexão de premissas*, que questiona a vivência dos sujeitos com base nas suas crenças e valores, sendo fundamental para a transformação de perspectivas e investigação das experiências vividas no decorrer da sua formação como mestre (*por que se precisa saber*).

Para organizar a análise, optamos por iniciar pelos discursos mais simples e diretos, seguindo um fio condutor em que as mudanças se apresentam de maneira mais descritiva. Gradativamente, avançamos para relatos mais aprofundados, nos quais se evidenciam questionamentos das próprias crenças e valores, aproximando-se, de forma mais consistente, da reflexão de premissas.

A mudança surge nas falas dos egressos como um fio condutor da troca de informações entre egressos e docentes. Na ótica dos egressos pesquisados, a mudança é uma

relação de troca aberta entre os membros da pós-graduação, sobre suas expectativas, seus problemas e também uma forma de compartilhar experiências, de dar exemplos. As falas a seguir validam a importância que a mudança nos *quadros de referência* representa na relação entre egressos, docentes e ambiente formativo no processo de transformação.

> Após o mestrado, eu continuei buscando direcionar minha carreira acadêmica para pesquisas nesse sentido, até para não mudar muito o foco. Daí eu entrei, como eu te disse, numa pesquisa da FAPESQ, que trabalha com a questão de emissões de carbono (M01.9).

> Eu posso falar da escrita científica, que depois do programa mudou muito. Eu aprendi muito com a professora de gestão urbana, então isso foi um avanço gigante para mim. Sobre o aspecto mais prático voltado para a sustentabilidade, como eu disse (M02.9).
> Assim, ele me impulsiona a estar sempre me provocando e assumindo determinadas ações por ter alcançado a titulação. Então, esse não é o motivo principal, mas como a pergunta fala isso... É um dos motivos que eu encaro, porque eu tenho que dar uma resposta. Tudo que eu pesquiso, tudo que eu estudo, eu tenho que dar resposta. Então, eu me cobro, diariamente eu me cobro. Eu tenho que dar resultado (M14.9).

Nas falas de um dos egressos, a mudança está presente na busca por "direcionar minha carreira acadêmica" (M01.9) para pesquisas voltadas ao foco do programa, demonstrando cuidado com a área temática do mestrado. Para outro egresso, após o mestrado, a sua mudança aconteceu na sua "escrita científica" (M02.9), confirmando ao longo do seu discurso que a sua escrita após o programa "mudou muito" (M02.9), remetendo tal mudança a um docente específico e demonstrando "um avanço gigante" (M02.9) na sua própria conduta formativa. Ainda, na experiência relatada por outros egressos, a mudança emerge como um "impulsionador", "provocador", "assumir determinadas ações após alcance da titulação" (M14.9), tais expressões evidenciam o comprometimento do egresso com a sua titulação, revelando que tem que "dar respostas" e "resultados" (M14.9). emergindo sentidos autoavaliação e de cobrança sobre suas próprias ações, motivações e qual o verdadeiro significado da titulação de mestre para a sua realidade atual.

A capacidade de mudança, para um dos mestrandos pesquisados, está associada ao crescimento intelectual. A escolha por experienciar a vida acadêmica de mestrando lhe proporcionou a construção de uma maturidade regada de bons frutos, os quais possibilitaram a aprovação em um doutorado bastante concorrido em uma universidade renomada.

> Eu acho que uma experiência de mudança foi justamente eu entrar no doutorado aqui na USP, né? Que foi uma aprovação através da vivência que eu tive pelo PPGA. Então, através do amadurecimento que o programa me proporcionou, da experiência. Amei fazer a minha dissertação no PPGA (M15.9).

Como se pode ver, o discurso apresenta uma experiência vivida que acarretou em uma mudança transformadora na sua vida acadêmica. O acesso à informação, a ampliação da sua forma de pensar, refletir e de criar novas expectativas foram primordiais para sua "aprovação"

em um “doutorado na USP” (M15.9). Nesse sentido, as experiências podem resultar em transformações significativas, seja de forma pessoal ou social, assim, tais percepções podem resultar em uma forma diferente de compreender o mundo e o lugar que ocupa, nele representando uma forma singular importante de ações mentais (Mezirow, 2000).

Assim, a capacidade de refletir pode resultar em decidir qual ação tomar, qual caminho escolher, mas que ainda assim, pode resultar em não decidir mudar sua escolha anterior, refletindo na não mudança de comportamento, assim, entre decidir ou não, também uma forma de aprendizagem transformadora (Mezirow, 2000).

A capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e mudar ou não essas escolhas, são formas de mudanças de pensamento reflexivo que representam transformações nas premissas dos sujeitos, assim, o discurso de M25 revela que as mudanças emergidas após o mestrado foram significativas para a construção de um profissional docente seguro, de enfrentar seus medos e anseios e conduzir uma turma de alunos.

> Eu acho que foi essa parte mesmo de dar aula, de você chegar numa profissão que você não tinha noção nenhuma e você, de repente, passa num processo, empresa privada é um processo mais simples, óbvio, mas independente de privada ou não, a sala de aula é a mesma, são 30 cabecinhas diferentes (M25.9).

O desenvolvimento pessoal, a convivência com educadores, pesquisadores e a construção de discussões sobre várias temáticas, envolvendo a realidade social, o âmbito comunitário e a vivência acadêmica podem levar os alunos a desenvolverem processos de mudanças que decorrem de um pensamento desorientador, inquietações, expansão dos quadros de referência, esses aspectos de mudanças e ampliações, dessa forma, o discurso de M25 é marcado por expressões que integram o conhecimento aprendido no PPGA, as experiências, ao seu novo modo de saber e portanto colocar em prática através da nova “profissão”, a qual considerava não ter experiência ou nenhuma noção

Assim fica evidente nas suas falas tal percepção de ampliação dos seus pressupostos e premissas anteriores “dar aula” (M25.9), “chegar numa profissão que você não tinha noção nenhuma” (M25.9), e através dessas vivências passar em um processo seletivo para atuar como professor, emerge assim, que essa experiência foi um divisor de águas para mudar a sua realidade.

Afunilando nossa interpretação, um dos egressos revela em seu discurso que deseja “continuar sempre seguindo nessa linha, passando essa experiência para os alunos” (M05.9). Essa percepção apresenta uma mudança de hábitos mentais, saindo uma visão restrita, pensada apenas na retenção do conhecimento de forma individual para uma iniciativa pensada no compartilhamento do conhecimento aprendido.

> Então, **continuar sempre seguindo nessa linha, passando essa experiência para os alunos. E na experiência do mestrado, de uma forma geral, não só no foco do sustentável, mas... Por entender também a dificuldade que a gente tem em desenvolver uma pesquisa e tudo**. Algo que mudou também em mim, que na verdade foi uma melhoria também, é sempre **no sentido de poder colaborar, o máximo que eu puder colaborar com outras pessoas** que estão passando também por situações parecidas como essa, de desenvolver a pesquisa. Então, o que eu puder estar ajudando, seja indicando um... software, seja indicando, participando de entrevista, algum outro processo de colaboração, isso foi algo que despertou em mim também, a necessidade de a gente estar sempre se ajudando (M05.9).

O egresso ressalta, em seu discurso, uma vontade constante de colaborar com outras pessoas, especialmente ao oferecer apoio a alunos no processo de formação na pós-graduação, em uma relação de troca mútua. Demonstra interesse em contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos por meio de indicações e da participação em pesquisas científicas. Assim, seu relato revela que a proatividade se configura como uma das principais mudanças identificadas ao longo de sua trajetória.

Em outro discurso, o sujeito revela uma virada de chave na sua vida profissional, vejamos a seguir:

> Então, antes, **na minha percepção, dar aula seria somente ir lá, expor o conteúdo**, né? Ah, o meu plano de ensino é esse, então eu vou ministrar isso de forma metódica, sem sair do script, e vamos formar robozinhos, né? Mas eu tive essa virada de chave. E, mais uma vez, eu volto a dizer que muito do processo de... aprendizado que eu tive, principalmente no PPGA, porque no doutorado eu fiz no período da pandemia, então...é diferente a forma com que a gente se envolve, que a gente toma aquele cafezinho com o professor no intervalo e vai bebendo ali das fontes e trocando experiências. Então, essa virada de chave na minha cabeça e que eu pude colocar em prática foi nesse sentido (M08.9).

Como uma virada de chave na sua vida profissional, o discurso de M08, afirma que, “dar aula seria somente ir lá, expor o conteúdo” (M08.9) e seguir o plano “de forma metódica, sem sair do script” (M08.9), o sujeito descreve uma concepção tradicional e transmissiva de ensino, centrada na reprodução de conteúdo e na formação de “robozinhos” (M08.9). Essa expressão, inclusive, carrega uma crítica implícita a um modelo engessado e pouco reflexivo de educação. Desse modo, em outra parte do relato de M8, quando menciona “virada de chave” (M08.9), evidencia-se um marco de transformação em sua identidade docente. Destacando uma compreensão sobre o que significa o ensino.

Assim, o ensino deixa de ser mera execução de um plano e passa a ser entendido como um processo relacional, dialógico e formativo. E ao destacar o aprendizado vivenciado no PPGA, especialmente nas interações informais, como “tomar aquele cafezinho com o professor no intervalo” (M08.9) e “ir bebendo das fontes e trocando experiências” (M08.9) o sujeito valoriza o aprendizado que ocorre para além da sala de aula formal. O discurso aponta

para a importância das experiências compartilhadas, da convivência e da troca como elementos formadores.

Tais entendimentos, nos levam a refletir sobre nossos pressupostos e premissas consideradas como verdades absolutas, nesse sentido, o mestrado emerge como uma contribuição válida que constrói pensamentos para além do comum, do tradicional, leva o sujeito a evoluir nas suas ações, decisões e formas de pensar, dessa maneira, M09 vem trazendo que as suas referências significativas para aplicar em sala de aula com seus alunos após o mestrado, vieram do contato com uma disciplina específica, a qual é apresentada em seu discurso a seguir:

> Então, **todas as referências vieram da disciplina, ideias dinâmicas para fazer com a turma, e aí eu desenvolvi uma extensão que foi uma feirinha**, **uma feirinha social**. Então, a gente trouxe... para dentro da universidade, ONGs, Organização de Terceiro Setor, que tinham, eram ONGs, mas vendiam alguma coisa, sabe? Porque elas tinham produtos para vender. Então, a gente trouxe para a feirinha. E aí **foi bacana isso, porque eu aprendi dentro do mestrado o que era gestão social, como se fazia gestão social, e aprendi na prática o que era o terceiro setor e apliquei isso com os meus alunos** (M09.9).

O sujeito M09 reconhece a influência direta do processo formativo do mestrado em sua prática docente, desenvolvida posteriormente à conclusão do curso. Nesse sentido, o mestrado não se configura apenas como um espaço de elaboração teórica, mas como um contexto de articulação entre teoria e prática. O percurso formativo do egresso envolve, portanto, a reflexão sobre as teorias aprendidas e sua mobilização em situações concretas de ensino.

Essa relação torna-se evidente quando o sujeito relata que aplicou, em sala de aula, conhecimentos construídos na disciplina de “gestão social” (M09.9). Ao afirmar que “todas as referências vieram da disciplina” (M09.9) e que utilizou “ideias dinâmicas para fazer com a turma” (M09.9), o egresso demonstra que os conteúdos trabalhados no mestrado ultrapassaram o plano conceitual, sendo ressignificados em sua prática pedagógica.

Assim, dentro do relato exposto, o egresso M09, revela outros sentidos como a criação de “uma extensão que foi uma feirinha social” (M09.9), a qual nos leva a interpretar uma visão ampliada do que está acontecendo dentro do próprio sistema de valores e crenças que levaram a transformar seu aprendizado em uma experiência prática. Ao trazer ONGs e organizações do terceiro setor para dentro da universidade, o sujeito promoveu a aproximação entre academia e sociedade, integrando ensino, extensão e realidade social.

Além disso, ao dizer que “aprendi dentro do mestrado o que era gestão social” e que “aprendi na prática o que era o terceiro setor e apliquei isso com os meus alunos”, o discurso

revela um duplo movimento formativo: primeiro, a compreensão conceitual; depois, a vivência prática e a multiplicação desse conhecimento.

Há, portanto, uma demonstração que o mestrado contribuiu para uma formação aplicada e transformadora, na qual o sujeito se torna mediador do conhecimento, conectando teoria, prática e compromisso social em sua atuação docente. Desse modo, a reflexão é muito mais profunda, mais complexa e envolve a transformação de vários esquemas de significados (Almeida, 2016).

Tais percepções, nos levam a entender como a reflexão crítica é construída pelos egressos, ou seja, como o mestrado está integrado na mudança de pressupostos, na criação de esquemas de significados e no desenvolvimento de uma visão mais ampliada da sua realidade, dos seus quadros de referência, nesse sentido, o discurso de M10 e M11 nos revela que:

> ...posso citar uma muito forte que eu lembro que é da **minha carreira, sou professor**, mas, antes **do mestrado eu não me achava com propriedade para, apenas vivenciando a teoria para dar aula sobre essas questões. Quando eu me munir e unir teoria e prática**, hoje eu me acho **muito mais capaz para exemplificar**, **para dizer das vivências, das experiências com os meus alunos e também inspirá-los através do que eu ensino hoje**. Eu acredito muito em uma educação que vai além da teoria. Então hoje eu tenho uma propriedade teórica e prática (M10.9).

> Vou contar um pouco **as minhas experiências**, que eu acho que eu **estou refletindo muito isso**, estou juntando com o momento que eu estou agora de orientar aluno e tal quando eu fiz o estágio docência. **A professora entregou a sala nas minhas mãos. Turma de Gestão Ambiental e aí eu achei massa, porque assim, a confiança de estar ali na frente, representando a disciplina,** corrigindo, preparando aula... enfim... a primeira parte da disciplina fui eu que dei, por minha conta, então... acho que aquilo ali...me influenciou de uma forma a... eu geri quase 300 pessoas no SEMEAD. **Acho que me deu essa coragem de pegar coisas maiores,** assim gerir 300 pessoas no SEMEAD, que é o evento acadêmico que tem na USP, na FEA, e depois ser coordenador acadêmico (M11.9).

Aqui o relato apresenta uma experiência significativa assim como no discurso de M09, a vivência no mestrado proporcionou uma ressignificação da sua forma de ministrar aulas, tal sujeito já vinha com uma experiência anterior ao mestrado na carreira como professor, então o seu discurso nos leva a refletir que o ambiente de formação na pós-graduação proporcionou tais ampliações, assim, os trechos apresentam sentidos consistentes sobre seu processo de mudança, os quais deixam emergir significados como “antes do mestrado eu não me achava com propriedade para, apenas vivenciando a teoria para dar aula sobre essas questões.

Quando eu me munir e unir teoria e prática, hoje eu me acho muito mais capaz para exemplificar, para dizer das vivências, das experiências com os meus alunos e também inspirá-los através do que eu ensino hoje” (M10.9). O egresso M10, deixa emergir na sua fala que não houve apenas aquisição de conhecimento ou mudança de prática, mas uma revisão da

forma como o sujeito compreendia o que significa estar preparado para ensinar. Ou seja, ele reavaliou uma crença anterior sobre a docência.

Em consonância com o exposto no discurso de M10, o sujeito M11 expressa que o seu contato com o estágio docência durante o processo de aprendizagem no mestrado, estimulou o seu desenvolvimento, como docente, com mais certeza das suas escolhas e inevitavelmente com uma "responsabilidade", a qual lhe designada para desenvolver alunos, assim, seu discurso demonstra um estado de confiança e comprometimento em "a confiança de estar ali na frente, representando a disciplina, corrigindo, preparando aula... enfim... a primeira parte da disciplina fui eu que dei, por minha conta, então... acho que aquilo ali...me influenciou de uma forma a... eu geri quase 300 pessoas no SEMEAD" (M11.9).

A confiança do sujeito foi estimulada por um educador, o qual acreditou na sua capacidade de estar a frente de uma turma de alunos, essa possibilidade aflora o sentimento de autoconfiança sobre as próprias ações e escolhas, desse modo, essa construção no período de estágio docência, transformou sua visão, sua forma de pensar e trouxe outras gamas de responsabilidade, bem maiores que uma turma de alunos.

Outras experiências vividas pelos egressos que possibilitaram transformar seus quadros de referência e suas formas de enxergar o mundo, também foram marcadas nos seguintes discursos:

> **Mudou o meu pensar**, porque depois que a gente faz o mestrado, **a gente fica mais questionador, mais reflexiva e crítica sobre o assunto e sabe da importância.** Então, de uma forma ou de outra, **o seu pensar sobre aquela temática, ela evoluiu e ela está presente no nosso dia a dia.** Então, não é uma coisa que a gente vê só no mestrado, durante aqueles dois anos, aquela temática. Ela faz parte do nosso dia a dia e cada vez mais vai estar presente nas empresas (M13.9).

> **O mestrado me deu mais base, para entender o que eu pensava**, mas eu acho que eu **já vinha de casa, eu já vivia em sociedade com esse incômodo em relação à sustentabilidade**, em relação ao social, em relação ao ambiental. **Eu acho que veio muito para reforçar mesmo**, sabe? E entender que, cara, não é um incômodo, sou eu. Então, eu acho que não tem nada que eu consiga dizer assim, nossa, isso aqui eu consegui mudar. Acho que tudo foi muito reforçado. **Eu reforcei minha forma de pensar, eu vi mais sentido no que eu pensava** (M16.9).

Os sujeitos M13 e M16 apresentaram uma relevante conexão entre suas falas, ao apontarem a mudança na sua forma de pensar "mudou o meu pensar" (M13.9) e quando expressa que "o mestrado me deu mais base, para entender o que eu pensava" (M16.9), são percepções que corroboram para a transformação daquilo que eles consideravam verdades absolutas e também revelam uma integração de sentidos, os quais foram possibilitados após a experiência formativa, assim os discursos emergem aspectos que influenciaram a evolução

intelectual, não apenas na forma de pensar, mas na construção da autorreflexão, levando essa mudança para fora do ambiente acadêmico, buscando reforçar o aprendizado no dia a dia. Além disso, M16 marca seu discurso exatamente com a palavra "reforçar" (M16.9), emergindo que esse incômodo, que a reflexão ela já acontecia devido aos seus quadros de referência, como o ambiente familiar, suas crenças e cultura já pensada e voltada para a temática sustentável.

Afunilando nossos entendimentos e análise dos discursos, M19 revela a seguir uma visão limitada sobre o papel do professor em sala de aula.

> Eu acho que **antes do o programa, eu tinha uma percepção de que o professor, em sala de aula, ele lia o livro, fazia os slides e apresentava a aula.** Esse era o processo que eu imaginava na minha cabeça de que um professor universitário fazia. E aí depois **do mestrado, da aprendizagem e de toda essa reflexão, a gente percebe que na atuação, na carreira docente**, não é só isso. A gente... Precisa ter, como eu te disse, **a bagagem que a gente traz para que a gente consiga fazer a associação de exemplos, associar conceitos com outras teorias, com outras áreas**, principalmente a gente quer de ciências sociais aplicadas, como isso se relaciona com a prática (M19.9).

Assim, M19, revela a importância do professor universitário ao longo do processo formativo no mestrado. Inicialmente, ele descreve que possuía uma visão simplificada da docência, entendendo que o trabalho do professor se restringia à leitura de livros "ele lia o livro" (M19.9), elaboração de slides "fazia slides" (M19.9) e exposição do conteúdo em sala de aula "apresentava a aula" (M19.9). Essa percepção indicava uma concepção mais técnica e transmissiva do ensino.

Esse pensamento foi desconstruído após a experiência no mestrado, marcada no trecho "E aí depois do mestrado, da aprendizagem e de toda essa reflexão, a gente percebe que na atuação, na carreira docente, não é só isso" (M19.9) por processos de aprendizagem e reflexão, o sujeito passa a reconhecer que a atuação docente envolve dimensões mais complexas. Em sua fala, destaca a necessidade de mobilizar uma bagagem teórica e experiencial que permita estabelecer conexões entre conceitos, dialogar com diferentes teorias e articular conhecimentos de distintas áreas. Dessa maneira, o egresso compreende que a docência no ensino superior exige a capacidade de relacionar os conteúdos teóricos com exemplos e situações da prática, especialmente no campo das ciências sociais aplicadas.

Os discursos a seguir evidenciam experiências vinculadas ao cotidiano, bem como reflexões relacionadas às dimensões social, ambiental e econômica. Essas perspectivas tornam-se visíveis nos relatos dos sujeitos M20 e M21.

> O meu **modo de levar o meu dia a dia com os alunos**. Eu acredito que essa experiência **me fez entender que o aluno precisa ter a participação ativa dentro da sala de aula**. E é uma coisa que eu converso muito com meus alunos, **vocês estão em uma escola que eles dizem que é**

> **uma escola cidadã, que o aluno fica integral e sai com o ensino técnico. E eles pegam muito o protagonismo**. E eu digo a eles, **vocês precisam ser protagonistas**. Eu aqui como professor sou **o mediador**. Então eu estou aqui para fazer vocês pensarem, para instigar o desenvolvimento e o pensamento crítico de vocês. Então, eu acho que eu saí do PPGA com esse pensamento e **esse pensamento eu venho botando em prática todos os dias** (M20.9).

> **As minhas experiências vividas** na **questão social, econômica, essa parte organizacional**, **que a sustentabilidade vai bem muito mais do que isso,** até no seu bem-estar, você tornar o ambiente também, vamos dizer assim, propício, único, que bem que esteja aquele convívio. Então, é nesse sentido essa questão desses exemplos de práticas que eu já tive. E as pessoas têm muita essa reflexão comigo. Até quando eu passo e dizem, aí está a professora que trata a sustentabilidade como uma premissa diante de todo aquele convívio de onde eu trabalho (M21.9).

M20 inicia seu discurso apresentando que a experiência vivida no mestrado soa como um "modo de levar o meu dia a dia" (M20.9), essa expressão deixa emergir, a incorporação de uma postura pedagógica, construída a partir das reflexões do porque saber, através da experiência formativa no mestrado, especialmente no modo como o sujeito passa a compreender o processo de ensino-aprendizagem. Ao afirmar que a experiência "me fez entender que o aluno precisa ter a participação ativa dentro da sala de aula" (M20.9), o sujeito sinaliza uma mudança na forma de conceber a dinâmica pedagógica, deslocando o foco de um ensino centrado no professor para um modelo em que o estudante assume papel mais ativo.

Esse posicionamento se torna ainda mais evidente quando M20 destaca a necessidade de os alunos serem "protagonistas" (M20.9), enquanto ele se coloca como "mediador" (M20.9) do processo. Tal expressão revela uma compreensão do ensino baseada na mediação e na provocação intelectual, na medida em que o professor se apresenta como alguém que está "aqui para fazer vocês pensarem, para instigar o desenvolvimento e o pensamento crítico" (M20.9). Nesse sentido, o discurso indica uma valorização de práticas pedagógicas voltadas à autonomia e à reflexão crítica dos estudantes.

Ao final, quando afirma que "saí do PPGA com esse pensamento e venho botando em prática todos os dias" (M20.9), M20 evidência que os aprendizados construídos no mestrado ultrapassam o campo teórico e passam a orientar sua prática cotidiana. Assim, o discurso revela não apenas a internalização de uma concepção pedagógica mais reflexiva, mas também sua materialização na prática docente, indicando um movimento de ressignificação do papel do professor no processo educativo.

Desse modo, M21 apresenta sentidos que convergem com as falas desenvolvidas no relato de M20, destacando dentro da sua experiência vivida um novo olhar, mais holístico, ampliado e compreensivo sobre a sustentabilidade, Ao afirmar que "a sustentabilidade vai

bem muito mais do que isso" (M21.9), o sujeito demonstra um deslocamento de uma visão restrita do conceito para uma compreensão mais abrangente, que também incorpora aspectos relacionados ao "bem-estar" (M21.9) e à construção de um ambiente de convivência "propício" (M21.9).

Nesse sentido, o discurso revela que a sustentabilidade passa a ser percebida não apenas como um conjunto de práticas ou diretrizes institucionais, mas como um princípio orientador das relações cotidianas. Isso se torna evidente quando o sujeito menciona a importância de tornar o ambiente de convivência mais harmonioso, indicando que a sustentabilidade é compreendida como algo que atravessa as interações e o modo de viver no espaço de trabalho.

Além disso, ao mencionar que as pessoas o reconhecem como "a professora que trata a sustentabilidade como uma premissa" (M21.9), o discurso evidência que essa compreensão foi incorporada à sua identidade profissional. Ou seja, a sustentabilidade deixa de ser apenas um tema discutido ou ensinado e passa a orientar sua postura e suas práticas no contexto em que atua. Assim, o sujeito também revela que ser visto como referência para outras pessoas influencia na sua vontade de continuar aprendendo, ensinando sobre os aspectos sustentáveis, essa mudança corroborou para o seu próprio desenvolvimento.

Percebe-se nesse discurso um movimento de semelhança de internalização e aplicação prática dos aprendizados construídos no mestrado. Assim, o egresso M20, evidencia em seu discurso que saiu do PPGA com a convicção de que o aluno deve ser "protagonista" (M20.9) e que o professor atua como "mediador" (M20.9), colocando essa perspectiva em prática no cotidiano da sala de aula, nesse discurso observa-se que o egresso M21, afirma que a sustentabilidade também se transforma em um princípio incorporado à atuação profissional do sujeito. Em ambos os casos, os aprendizados ultrapassam o plano teórico e passam a orientar práticas concretas no ambiente de trabalho, revelando um processo de ressignificação da atuação docente e das relações estabelecidas no cotidiano profissional. Esse movimento dialoga com a compreensão de que a aprendizagem de adultos se constitui a partir da experiência e da reflexão, podendo provocar mudanças na forma de compreender e atuar na prática profissional (Merriam; Tisdell, 2016).

As reflexões anteriores se conectam nas falas de M22 e M24, quando dizem:

> Antes do mestrado, eu achava que **a carreira acadêmica era muito mais a questão do ensino dentro da universidade e pouco...entendia sobre pesquisa e como isso, de certa forma, impactava e como relacionava o mercado à academia.** E **hoje eu adoro pesquisar.** Eu amo **desenvolver pesquisa**. **Acho que amo bem mais que à docência** em si, da parte do ensino, não sei. Até porque eu tive pouca experiência de questão de ensino até agora. **Minha experiência é muito mais voltada para a pesquisa**. Mas eu acho que depois do mestrado eu descobri que eu

> **amo desenvolver pesquisa** e eu **amo perceber que eu estou contribuindo de alguma forma com o avanço do conhecimento** (M22.9).

> **...eu não consigo ficar só mais no mercado, eu quero essa experiência acadêmica, eu quero continuar**, **eu quero seguir dentro da academia, justamente para que essas reflexões não parem, entendeu**? **Que eu não deixe de aprender**, porque eu acho que a principal mudança foi essa, eu não quero deixar mais de aprender, **eu não quero voltar ao meu estágio inicial, eu quero continuar aprendendo**, eu quero continuar ensinando, eu quero continuar compartilhando conhecimento e quero que as pessoas reflitam também (M24.9).

O discurso evidência uma mudança na forma como o sujeito M22 compreende a carreira acadêmica após a experiência no mestrado. Ao afirmar que "antes do mestrado, eu achava que a carreira acadêmica era muito mais a questão do ensino dentro da universidade" (M22.9), o sujeito revela que inicialmente associava a vida acadêmica principalmente à docência, demonstrando pouca compreensão sobre o papel da pesquisa e sua relação com o mercado.

Dessa maneira, com a vivência no mestrado, essa percepção se amplia. Quando afirma que "hoje eu adoro pesquisar" (M22.9) e que "amo desenvolver pesquisa" (M22.9), o sujeito evidencia uma descoberta e identificação com a atividade investigativa. Ao mencionar que talvez goste "bem mais que a docência em si" (M22.9), ele reconhece que sua trajetória até o momento esteve mais vinculada à pesquisa do que ao ensino, o que contribuiu para fortalecer essa preferência.

Por fim, ao destacar que "amo perceber que estou contribuindo de alguma forma com o avanço do conhecimento" (M22.9), o discurso revela que a pesquisa passa a ser compreendida como uma forma de participação na produção científica. Assim, o mestrado aparece como o espaço que possibilitou ao sujeito ampliar sua visão sobre a carreira acadêmica e desenvolver uma identificação mais forte com o fazer científico.

Assim, M24 conecta seu pensamento com as reflexões do egresso M22, tais falas expressas no discurso de M24, evidenciam o desejo do sujeito de permanecer no espaço acadêmico como forma de dar continuidade ao processo de aprendizagem e reflexão iniciado no mestrado. Ao afirmar que "eu não consigo ficar só mais no mercado" (M24.9) e que "eu quero essa experiência acadêmica" (M24.9), o sujeito indica que a vivência formativa provocou uma mudança em suas aspirações profissionais, despertando o interesse em manter-se vinculado à universidade.

Essa intenção aparece associada à continuidade das reflexões. Ao afirmar que deseja permanecer na academia "justamente para que essas reflexões não parem" (M24.9), o sujeito demonstra que percebe o ambiente acadêmico como um espaço que favorece o pensamento crítico e o aprendizado contínuo. Esse sentido se reforça quando declara que "eu não quero

deixar mais de aprender” e que “eu não quero voltar ao meu estágio inicial” (M24.9), indicando que a experiência vivida no mestrado desencadeou um processo de transformação que ele não deseja interromper.

Nesse sentido, o discurso dialoga com a experiência apresentada por M22, na medida em que ambos revelam que o contato com o ambiente acadêmico e com os processos formativos do mestrado despertou não apenas novas formas de compreender a produção do conhecimento, mas também o desejo de permanecer nesse espaço, dando continuidade ao aprendizado, à reflexão e à partilha de saberes.

Tais entendimentos dialogam com a perspectiva de Merriam e Tisdell (2016), ao destacarem que, no processo de explicação de um fenômeno, diferentes percepções são reconhecidas e descritas, sendo cada uma delas interpretada com igual relevância, ainda que expressam sentidos distintos a partir dos significados individuais atribuídos à experiência. Nesse sentido, a análise realizada buscou justamente apreender esses sentidos presentes nos discursos, considerando o processo de imaginação, envolvimento e aprofundamento interpretativo como um exercício de olhar os dados por diferentes perspectivas, semelhante a caminhar ao redor de uma escultura e observar novas formas e significados a partir de ângulos distintos (Merriam; Tisdell, 2016).

A fim de ilustrar como a dimensão tipo de reflexão se manifestou empiricamente na trajetória dos egressos e transformou suas percepções, o Quadro 4 sintetiza o diálogo entre a base teórica e as evidências reveladas pela pesquisa.

Quadro 4 - Dimensões tipos de reflexão

Tipos de reflexão	O que diz a teoria de Mezirow	O que os dados revelaram

Conteúdo	O indivíduo foca em perceber e descrever o problema, a situação ou o conhecimento recém-adquirido.	Nesse momento a reflexão no PPGA evolui da reprodução técnica do saber para processos de autocrítica, sensibilização humana e reconhecimento de limitações individuais.
Processo	Avaliam-se as estratégias, os métodos, as habilidades e a eficácia das ações tomadas.	O conhecimento tornou os egressos mais decisivos e questionadores. Em vez de agir por reações impulsivas, os egressos passaram a adotar um pensamento holístico, analisando múltiplas saídas para garantir escolhas mais corretas e assertivas.
Premissas	É o nível mais profundo de reflexão, onde o conteúdo e o método deixam de ser o foco para provocar uma verdadeira virada cultural e a transformação de perspectiva do indivíduo.	Evidenciou-se uma reconfiguração existencial e profissional nos egressos. Eles não apenas assimilaram novos conceitos, mas mudaram a raiz de seus valores e o entendimento sobre o lugar que ocupam no mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Identificou-se que os sujeitos não se limitaram à mera assimilação conceitual da sustentabilidade; eles transitaram ativamente desde a percepção inicial e descritiva dos problemas (conteúdo) até o desenvolvimento de um pensamento holístico e complexo para guiar suas tomadas de decisão (processo). O ápice desse percurso formativo revelou-se na mudança de suas premissas mais profundas, resultando em uma autêntica virada cultural e profissional. Dessa maneira, o PPGA atuou como um mecanismo de transformações reais, capacitando os agora mestres a adotarem posturas reflexivas maduras, éticas e autônomas perante suas carreiras, seus alunos e o meio social em que estão inseridos.

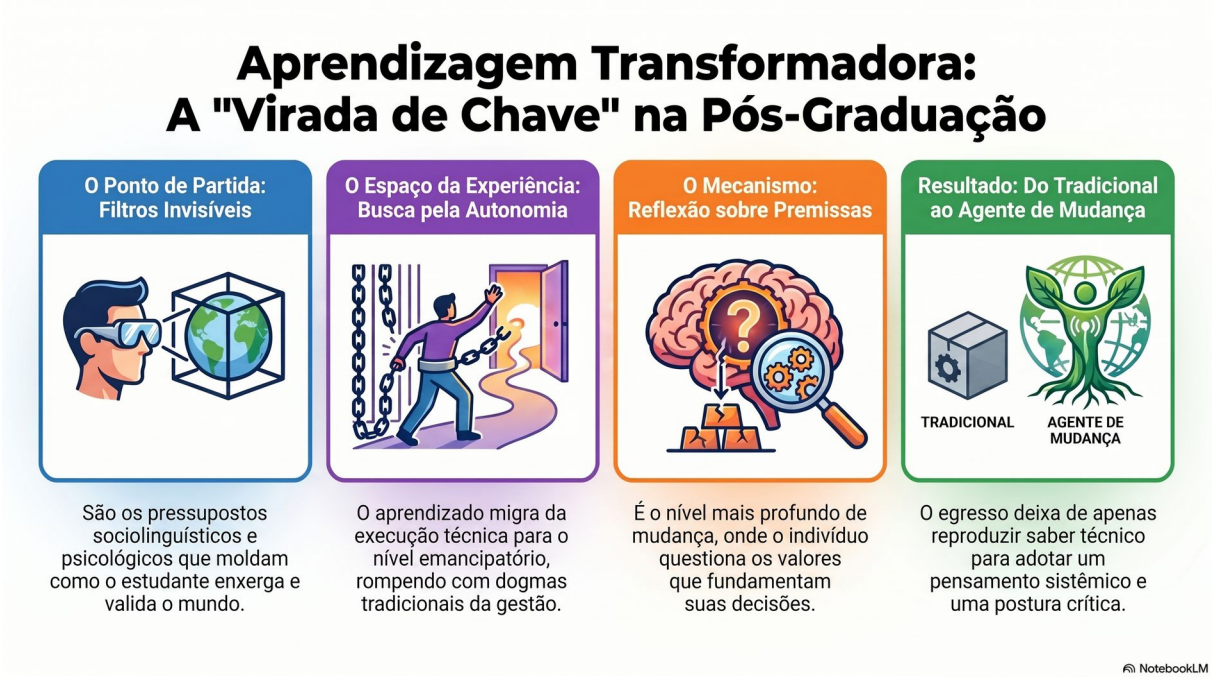
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu constatar que o ensino da sustentabilidade no PPGA/UFCG promoveu uma reconfiguração nas perspectivas de significado dos egressos, alterando seus quadros de referência epistêmicos, sociolinguísticos e psicológicos, o que permitiu a transição de um conhecimento superficial para uma visão crítica e sistêmica. Esse processo foi evidenciado nos domínios de aprendizagem, onde se observou que os discentes avançaram das competências técnico-instrumentais para o nível emancipatório, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade de validar discursos por meio do diálogo

racional e da busca por consensos, demonstrações que partiram do ambiente de sala de aula para a vida comum.

Quanto aos tipos de reflexão, os resultados demonstram um amadurecimento gradual, no qual os estudantes progrediram da reflexão sobre o conteúdo e o processo para o nível mais profundo: a reflexão de premissas. Essa "virada de chave" cultural e identitária permitiu o questionamento de pressupostos mercadológicos e hábitos mentais enraizados, consolidando o alcance do objetivo geral ao evidenciar que o programa atua como um vetor de aprendizagem transformadora, capacitando os mestres a atuarem como agentes de mudança e docentes capacitados, motivados a dar continuidade à trajetória acadêmica por meio de pesquisas que qualifiquem a realidade socioambiental e promovam o bem-estar da comunidade onde estão inseridos.

Figura 2 - Aprendizagem Transformadora: A "Virada de Chave" na pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio de inteligência artificial *NotebookLM* (2026).

A pesquisa revelou que a condução das aulas no PPGA corrobora o desenvolvimento de percepções mais críticas e reflexivas, ampliando a capacidade dos estudantes de argumentar e tomar decisões. Observa-se que o aluno apresenta uma melhora considerável em seus quadros de referência após o período na pós-graduação. Assim, os egressos demonstram sinais reais de transformação, manifestados na profundidade analítica, no olhar crítico sobre a sociedade, na empatia com opiniões divergentes e na aplicabilidade prática desse aprendizado em seus ambientes de trabalho, seja atuando como gestores, líderes ou professores.

As limitações desta pesquisa decorrem de múltiplos fatores. Primeiramente, destaca-se a escassez de estudos prévios no âmbito do PPGA/UFCG que articulem o ensino da sustentabilidade à teoria da aprendizagem transformadora. Adicionalmente, verificou-se uma dificuldade inicial em introduzir e contextualizar os pressupostos dessa teoria com os participantes, dado que o programa não a contempla em sua estrutura curricular. Outra limitação importante refere-se ao escopo dos sujeitos investigados, uma vez que a pesquisa não incluiu outros atores do programa, como o corpo docente.

Ao focar em um programa voltado para a sustentabilidade o estudo pode ter negligenciado as dificuldades e os desafios enfrentados por alunos de programas tradicionais que ainda não atuam sobre a temática como fator principal. O processo de coleta de dados também foi impactado pela dificuldade de localização e engajamento dos egressos, o que prolongou o período de agendamento e realização das entrevistas. Quanto a realização do estudo, foi conduzido em um momento específico, dado que a integração da sustentabilidade é um processo contínuo. Por fim, reconhece-se que a inclusão de diferentes perfis de participantes poderia descortinar novos construtos, elementos ou lacunas não identificados neste estudo.

Embora o estudo apresente uma análise robusta do ponto de vista dos alunos egressos do programa de pós-graduação, é crucial avaliar e explorar continuamente as estratégias empíricas empregadas nessa jornada de transformação, no sentido de compreender como as práticas docentes atuam nas estruturas cognitivas dos discentes, integrando aspectos teóricos e empíricos na busca de novos entendimentos. Além disso, pesquisas futuras devem explorar as IES como ambiente de aprendizagem, identificar conexões entre cultura das IES e sustentabilidade no contexto do ensino.

Neste sentido, explorar outros programas, seja no contexto de pós-graduação em administração ou de outras áreas, entrevistar outras partes interessadas das IES (docentes, comunidade local), conduzir diferentes abordagens metodológicas e utilizar diferentes fundamentos teóricos, podem enriquecer a discussão sobre o tema, trazer novas perspectivas para a área e fomentar soluções inovadoras para os desafios da sustentabilidade.

Ampliar a pesquisa para outras regiões e outros ambientes acadêmicos, como instituições privadas, mestrados profissionais, doutorados e pós-graduações *lato sensu*. Analisar o processo de aprendizagem de forma isolada escolhendo uma única dimensão da teoria da aprendizagem transformadora, de maneira a compreender ao máximo os sentidos de cada dimensão. Ademais, recomenda-se também a exploração de práticas pedagógicas que utilizem o campus como um “laboratório vivo” (*Living Lab*), onde o aluno vivência a

sustentabilidade na prática. E também, estudos que possibilitem avaliar métodos de ensino específicos (como metodologias ativas) e seu impacto na formação de gestores críticos, indo além da análise de matrizes curriculares.

REFERÊNCIAS

ABO-KHALIL, Ahmed G. **Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide**. Heliyon, v. 10, n. 8, art. e29946, p. 1-11, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29946. Acesso em: 2 jun. 2026.

ACEVEDO-DUQUE, Ángel; JIMÉNEZ-BUCAREY, Carmen; PRADO-SABIDO, Tohtli; FERNÁNDEZ-MANTILLA, Mirtha Mercedes; MERINO-FLORES, Irene; IZQUIERDO-MARÍN, Sandra Sofía; VALLE-PALOMINO, Nicolás. **Education for Sustainable Development**: Challenges for Postgraduate Programmes. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 20, n. 3, art. 1759, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph20031759. Acesso em: 2 jun. 2026.

BANSAL, P.; DURAND, R.; KREUTZER, M.; KUNISCH, S.; MCGAHAN, A. M. **A estratégia não pode mais ignorar os limites planetários**: um apelo para combater a falácia ecológica da estratégia. Journal of Management Studies, v. 62, n. 2, p. 965–985, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/joms.13088. Acesso em: 27 maio 2026.

BRADLEY, T. **De TBLA a QBLA**: Interpretando e redesenhando negócios Educação para a sustentabilidade através do ciclo de sustentabilidade empresarial. In: WALL, T.; VIERA TREVISAN, L.; LEAL FILHO, W.; SHORE, A. (ed.). Sustentabilidade na educação empresarial, pesquisa e práticas. [S. l.]: Springer, 2024. p. 255–273. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-55996-9_17. Acesso em: 27 maio 2026.

BRYCHKOV, D.; MCKEOWN, P. C.; DOMEGAN, C.; SPILLANE, C.; BRYCHKOVA, G. **"Connect the circle" systems thinking tool for postgraduate sustainability education**: case study. International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 25, n. 9, p. 437-454, 2024. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-10-2023-0480/full/html. Acesso em: 1 jun. 2026.

CARBONE, V.; MCCARTHY, L.; TOUBOULIC, A. **Reimaginação prática da educação empresarial para a sustentabilidade**. European Management Journal, 2025. Publicação online antecipada. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.emj.2025.04.015. Acesso em: 27 maio 2026.

CHIU, Yin Yung. Transformative learning: reflection on the emotional experiences of schoolteachers during and after the pandemic. **Frontiers in Education**, [S. l.], v. 10, art. 1486449, p. 1-12, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1486449. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1486449. Acesso em: 20 maio 2026.

CRANTON, Patricia. **Understanding and Promoting Transformative Learning**: a guide for educators of adults. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. E-book (PDF).

CRANTON, P.; TAYLOR, E. W. **A theory in progress?** Issues in transformative learning theory. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, v. 4, n. 1, p. 35–47, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000. Acesso em: 27 mai. 2026.

DIRKX, J. M. **Nurturing soul in adult learning**. New Directions for Adult and Continuing Education, n. 74, p. 79-88, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1002/ace.7409. Acesso em: 2 jun. 2026.

DEL GESSO, Carla; PARRAVICINI, Paola. Sustainability-focused business curricula educating corporate sustainability professionals: A knowledge-based view from Italian universities. **Journal of Innovation & Knowledge**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 100771, 2025. DOI: 10.1016/j.jik.2025.100771. Disponível em: https://air.unimi.it/handle/2434/1177466. Acesso em: 5 jun. 2026.

FEARON, L. **Integrando a sustentabilidade no currículo das escolas de negócios**: Compreender o impacto. In: OBEXER, R.; WIESER, D.; BAUMGARTNER, C.; FROHLICH, E.; ROSENBLOOM, A.; ZEHRER, A. (ed.). Inovação na educação em gestão responsável: Preparando os agentes de mudança de amanhã. [S. l.]: Emerald Publishing Limited, 2024. p. 63–92. Disponível em: https://doi.org/10.1108/978-1-83549-464-620241005. Acesso em: 27 maio 2026.

GOOGLE. **NotebookLM**. [S. l.]: Google, 2026. Disponível em: https://notebooklm.google.com. Acesso em: 23 jun. 2026.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. RAE - Revista de Administração de Empresas, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 65–71, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38261. Acesso em: 26 ago. 2025.

GRAMLICH, Dieter; BOEAN, Naomi Raja; SCHEPPERLE, Vienna. **Barriers to sustainability engagement - Evidence from dual universities**. Journal of Cleaner Production, v. 565, art. 148547, p. 1-11, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2026.148547. Acesso em: 2 jun. 2026.

LEHMANN, Tarsilla; IYER-RANIGA, Usha; MAHONEY, Kathleen. Learning for sustainability: Adult transformative learning through sustainability and culturalism perspectives. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 101523, 2025. DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101523. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101523. Acesso em: 5 jun. 2026.

LEAL FILHO, Walter; SIGAHI, Tiago F. A. C.; ANHOLON, Rosley; REBELATTO, Bianca Gasparetto; SCHMIDT-ROSS, Inga; HENSEL-BÖRNER, Susanne; FRANCO, Dirk; TREACY, Thomas; LONDERO BRANDLI, Luciana. **Promoting sustainable development via stakeholder engagement in higher education**. Environmental Sciences Europe, v. 37, n. 64, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12302-025-01101-0.

MARTÍNEZ-BRAVO, María del Mar; CAPOBIANCO-URIARTE, María de las Mercedes; TERÁN-YÉPEZ, Eduardo; MARÍN-CARRILLO, Gonzalo Manuel; CASADO-BELMONTE, María del Pilar. **Integrating sustainability into business and management studies in higher education**. The International Journal of Management Education, v. 22, n. 1, p. 100939, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100939.

MERRIAM, S. B. Introduction to Qualitative Research. **In**: MERRIAM, S. B. (ed.). **Qualitative Research in Practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2016. E-book (PDF).

MEZIROW, Jack. Aprendendo a pensar como um adulto: conceitos básicos da teoria da transformação. **In**: MEZIROW, Jack *et al*. **Learning as transformation**: critical perspectives on a theory in progress. Tradução do inglês. São Francisco: Jossey-Bass, 2000. E-book (PDF).

MORAES, G. H. S. M. de; LEAL FILHO, W.; SANCHES, F. E. F.; GAIO, L. E. **Um modelo para aplicar conceitos relacionados à sustentabilidade corporativa ao ensino superior**. International Journal of Sustainability in Higher Education, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2025-0471. Acesso em: 2 jun. 2026.

MELO, Rodrigo de; BARBOSA, Mariana da Silva. O ensino da sustentabilidade nos cursos de Administração no Brasil: mapeamento de lacunas teóricas e caminhos para uma aprendizagem transformadora. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 28, n. 3, e230145, p. 1-18, 2024. DOI: 10.1590/1982-7849rac2024230145. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2024230145. Acesso em: 5 jun. 2026.

OLIVEIRA, Mariana Conti; BACCARO, Thais Accioly. Inserção da sustentabilidade à luz da teoria da Aprendizagem Transformadora nos programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 46, n. 1, p. 117–130, 2025. DOI: 10.5433/1679-0383.2025.v46.50852. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/50852. Acesso em: 5 jun. 2026.

PAN, C.; JARRETT, J. B.; SAWYER, K. **Utilizing transformative learning theory to enhance professional identity formation**. Journal of Pharmacy & Pharmaceutical Sciences, v. 28, p. 14605, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3389/jpps.2025.14605. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROSENFIELD, Israel. **The Invention of Memory**: A New View of the Brain. New York: Basic Books, 1988. Disponível em: https://archive.org/details/inventionofmemor00rose. Acesso em: 5 jun. 2026.

RIECKMANN, M.; GARDINER, S. **Education for sustainable development in higher education:** theoretical principles and practical perspectives. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2025. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: http://www.uni-vechta.de/. Acesso em: 3 jun. 2026.

SILVA, Anielson Barbosa da. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/. Acesso em: 3 jun. 2026.

STERLING, S. **Transformative learning and sustainability:** sketching the conceptual landscape. Learning and Teaching in Higher Education, n. 5, p. 17-33, 2011. Disponível em: http://dl.icdst.org/pdfs/files3/ce3bd9b5c8a4133cd2d81b507badbd85.pdf. Acesso em: 3 jun. 2026.

TAYLOR, E. W. **Transformative learning theory**. In: LAROS, A.; FUHR, T.; TAYLOR, E. W. (ed.). Transformative learning meets Bildung: an international exchange. Rotterdam: SensePublishers, 2017. p. 17–29. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_2.

TAYLOR, Edward W. **Fostering Transformative Learning**. In: MEZIROW, Jack; TAYLOR, Edward W. (Org.). Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. p. 3-17.

TREVISAN, Laís Viera; LEAL FILHO, Walter; PEDROZO, Eugênio Ávila. **Aprendizagem organizacional transformadora para a sustentabilidade no ensino superior**: uma revisão da literatura e um estudo de casos internacionais. Revista de Produção Mais Limpa, v. 447, 141634, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.141634. Acesso em: 3 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Administração – Pós-graduação**. Campina Grande: UFCG, [2026]. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/pos-graduacao/cursos-pos/233-administracao.html. Acesso em: 1 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA**: Apresentação. Campina Grande: PPGA/UFCG, [s.d.]. Disponível em: https://ppga.ufcg.edu.br/index.php?title=Apresenta%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 1 jun. 2026.

APÊNDICES

Apêndice A: Quadro Integrador do RT e Roteiro

Com base na teoria da Aprendizagem Transformadora desenvolvida por Mezirow em sua publicação nos anos 2000, trouxe à tona os assuntos voltados para as perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão, mais conhecidas como dimensões da aprendizagem transformadora. Dessa maneira, nosso roteiro apropria-se dessas dimensões e suas respectivas categorias para compreender o processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos egressos do programa de pós-graduação em Administração - PPGA voltado para sustentabilidade da UFCG.

Quadro 5 - Dimensões da aprendizagem transformadora

DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA				
DIMENSÕES	REPRESENTAÇÃO	TIPOS	DESCRIÇÃO	PERGUNTAS
PERSPECTIVAS DE SIGNIFICADO	Determina a maneira como enxergamos o mundo	**Epistêmica**	Se refere aquilo que a pessoa sabe e como ela a conhece.	1. O(A) senhor(a) considera que houve alguma alteração na sua percepção sobre a sustentabilidade após a conclusão da disciplina?
		Sociolinguística	Normas sociais e culturais.	2. Quais modificações ocorreram em seus valores e atitudes em relação a essa temática após a sua trajetória no PPGA?
		Perspectiva de significado psicológica	Como a pessoa se vê como indivíduo.	3. De que maneira essa experiência influenciou ou modificou a sua percepção enquanto cidadão(ã)?
DOMÍNIOS DE APRENDIZAGEM	Como os valores, normas e sentimentos podem influenciar as pessoas	**Instrumental**	Se relaciona com o conhecimento empírico do paradigma positivista, cuja a ação é comandada por regras técnicas.	4. Em termos práticos, quais foram os principais aprendizados adquiridos ao estudar sustentabilidade no programa?
		Interesse Cognitivo	Identifica como as pessoas aprendem enquanto adultos	5. Anteriormente ao ingresso na pós-graduação, como caracterizava o seu hábito de reflexão sobre os temas cotidianos ou profissionais?

		Emancipatório	Autorreflexão crítica, possivelmente levando a transformações de suas perspectivas de significado.	6. Ao longo do processo de aprendizagem no programa, quais mudanças o(a) senhor(a) percebeu em seu modo de refletir?
TIPOS DE REFLEXÃO	Alcance emancipatório do indivíduo	**Conteúdo**	Se preocupa com o que saber.	7. Após as experiências vivenciadas no mestrado, houve transformações na sua forma de reflexão? Poderia descrevê-las?
		Processo	Como saber.	8. Como os resultados dessas reflexões se manifestam no seu cotidiano atual?
		Premissas	Por que se precisa saber.	9. Gostaria que o(a) senhor(a) descrevesse um episódio ou uma vivência concreta de transformação, no plano cognitivo, comportamental ou profissional, decorrente das reflexões estimuladas pelo programa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mezirow (2025).

Apêndice B: Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista

Prezado participante, você permite que essa entrevista seja gravada?
Ao participar da entrevista, informamos que você contribuirá para uma pesquisa de cunho científico, sobre o ensino da sustentabilidade e aprendizagem transformadora no contexto da pós-graduação em administração da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, realizada pela pesquisadora Kaliny Nayara Souza Duarte Rego. As informações recebidas por meio desta entrevista serão analisadas e utilizadas para fins estritamente acadêmicos, respeitando-se o sigilo dos respondentes e a Lei Geral de Proteção de Dados. Sendo assim, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Ao aceitar participar da pesquisa, declara que foi devidamente esclarecido(a) e dá seu consentimento para publicação dos resultados. (ESCREVER AS PERGUNTAS EM LINGUAGEM FORMAL)

Quadro 6 - Roteiro de entrevistas com alunos egressos

ROTEIRO ENTREVISTA COM ALUNOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – UFCG
1. O(A) senhor(a) considera que houve alguma alteração na sua percepção sobre a sustentabilidade após a conclusão da disciplina?
2. Quais modificações ocorreram em seus valores e atitudes em relação a essa temática após a sua trajetória no PPGA?
3. De que maneira essa experiência influenciou ou modificou a sua percepção enquanto cidadão(ã)?
4. Em termos práticos, quais foram os principais aprendizados adquiridos ao estudar sustentabilidade no programa?
5. Anteriormente ao ingresso na pós-graduação, como caracterizava o seu hábito de reflexão sobre os temas cotidianos ou profissionais?
6. Ao longo do processo de aprendizagem no programa, quais mudanças o(a) senhor(a) percebeu em seu modo de refletir?
7. Após as experiências vivenciadas no mestrado, houve transformações na sua forma de reflexão? Poderia descrevê-las?
8. Como os resultados dessas reflexões se manifestam no seu cotidiano atual?
9. Gostaria que o(a) senhor(a) descrevesse um episódio ou uma vivência concreta de transformação, no plano cognitivo, comportamental ou profissional, decorrente das reflexões estimuladas pelo programa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apêndice C: Orçamento da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida sem necessidade de recursos adicionais, sendo custeada indiretamente pela bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que cobre as despesas pessoais do pesquisador durante o período do mestrado. Os valores apresentados a seguir são estimativas de custos hipotéticos para fins de planejamento.

Quadro 7 - Orçamento da pesquisa

Item	Quantidade	Valor Unitário (R$)	Valor Total (R$)	Observação
Equipamentos Eletrônicos e rede de internet	1 computador 1 roteador	150,00	150,00	Estimativa
Material de Escritório	2 canetas esferográficas 1 caderno	250,00	250,00	Estimativa
Deslocamento	4 viagens	200,00	200,00	Se necessário
Serviços de Revisão	1 serviço	300,00	300,00	Se necessário
Impressão e encadernação	3 cópias	200,00	200,00	Defesa final
			R$1.100,00	**Total Estimado**

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apêndice D: Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, autor e orientando da pesquisa intitulada “o ensino da sustentabilidade e aprendizagem transformadora no contexto da pós-graduação em administração” assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;

- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;

- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;

-Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Campina Grande/PB, 02 de novembro de 2025.

_____

Pesquisador Responsável

Apêndice E: Termo de Compromisso do(s) Pesquisador(es)

Por este termo de responsabilidade, eu abaixo–assinado, pesquisadora da pesquisa intitulada "o ensino da sustentabilidade e aprendizagem transformadora no contexto da pós-graduação em administração da UFCG", assumindo cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade cientifica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmo, minha responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande/PB, 02 de novembro de 2025.

_____

Pesquisador Responsável

Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **ENSINO DA SUSTENTABILIDADE E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFCG**, coordenada pela pesquisadora responsável **KALINY NAYARA SOUZA DUARTE REGO** vinculada a UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA, CENTRO DE HUMANIDADES – CH, BLOCO BC – II, 3ºANDAR).

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo compreender o processo de aprendizagem de estudantes de um programa de pós-graduação em administração voltado para a sustentabilidade à luz da perspectiva da aprendizagem transformadora e se faz necessário pela necessidade de entender como ocorre o processo de aprendizagem dos egressos do programa de pós-graduação em administração voltado para sustentabilidade na fase adulta em consonância com a teoria de Mezirow.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Para coleta dos dados será utilizado um roteiro de entrevista (individual) semiestruturado para garantir que certos temas principais sejam abordados, formato online, utilizando-se de gravação de áudio ou vídeo, duração e mecanismos digitais utilizados para o agendamento e contato da reunião, com tempo estimado da entrevista de 30min a 60min, local sala reservada (online), garantindo ambiente seguro e privativo. O instrumento de pesquisa utilizado será um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas abertas, o tratamento dos dados se dará através de transcrição, analisadas e utilizadas apenas para fins acadêmicos/científicos. Será preservado o anonimato (uso de pseudônimos ou códigos) e confidencialidade (ninguém terá acesso individualizado às falas). A participação é voluntária e a pessoa pode recusar ou interromper a entrevista a qualquer momento, sem prejuízo. É garantido ao participante a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer tempo. Os riscos envolvidos com sua participação são mínimos. Pode ocorrer algum desconforto durante a entrevista, devido à reflexão sobre experiências pessoais. Para minimizar esse risco, você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta, interromper a entrevista ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Existe também um risco residual de quebra de

confidencialidade, que será reduzido por meio da adoção de medidas de segurança, como anonimato na apresentação dos resultados, uso de pseudônimos, armazenamento protegido dos dados e destruição das gravações após a transcrição. Assim, todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Os benefícios da pesquisa serão: Possibilidade de o participante refletir sobre sua própria experiência, valores ou práticas. Espaço de escuta e valorização de sua voz/opinião. Além de indiretamente; Contribuição para a produção de conhecimento científico. Geração de informações que poderão orientar melhorias em programas educacionais, práticas institucionais ou políticas públicas. Ampliação do debate acadêmico sobre o tema pesquisado. Formação do pesquisador e avanço da área de estudo.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.
Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Kaliny Nayara Souza Duarte Rego, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Kaliny Nayara Souza Duarte Rego

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande - PB

Endereço Pessoal: Rua Rio Grande do Sul, 555, Bairro Quarenta, Campina Grande/PB - CEP 58416-175

Endereço Profissional: Rua Aprigio Veloso, 882, Bairro Universitário, Campina Grande/PB - CEP 58429-900 - Centro de Humanidades - Bloco BC-II, 3º andar.

Horário disponível: 08h-12h; 13h30-17h30

Telefone: (83) 9 8164-6064

Email:kalinynayaraadm@gmail.com / kaliny.nayara@estudante.ufcg.edu.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL_____/_____

DATA _____/_____/_____

_____	_____
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal	Nome e assinatura do responsável pelo estudo