



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 19, n. 11, art. 8, p. 132-155, nov. 2022

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.11.8>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



MIAR



Aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa em Estudantes da Área de Negócios

Application of Transformative Learning Theory to Business Students

Carla Milena Gonçalves Fernandes

Mestra em Contabilidade no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: carlamilenafernandes2018@gmail.com

Alex Sandro Rodrigues Martins

Mestre em Contabilidade no Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: alexmartins@furg.br

Alexandre Costa Quintana

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo

Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Rio Grande

E-mail: professorquintana@hotmail.com

Endereço: Carla Milena Gonçalves Fernandes

Avenida Itália, Km. 8, s/n, bairro Carreiros, CEP:
96201.900, Rio Grande – RS, Brasil.

Endereço: Alex Sandro Rodrigues Martins

Avenida Itália, Km. 8, s/n, bairro Carreiros, CEP:
96201.900, Rio Grande – RS, Brasil.

Endereço: Alexandre Costa Quintana

Avenida Itália, Km. 8, s/n, bairro Carreiros, CEP:
96201.900, Rio Grande – RS, Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar
Rodrigues**

Artigo recebido em 25/07/2022. Última versão
recebida em 09/08/2022. Aprovado em 10/08/2022.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

A inserção de teorias comportamentais em cursos da área de negócios torna-se pauta para melhorias conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes. Assim, o objetivo do estudo foi analisar a partir da aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa os aspectos predominantes externados por acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de universidades públicas federais da região sul do Brasil. A proposta foi uma situação/problema, interpretada por meio da análise de conteúdo com o auxílio do *software* Atlas.ti8. Com o retorno de 28 acadêmicos, há algumas lacunas a serem preenchidas, como, por exemplo, baixo esforço em externar suas impressões primeiras, respostas curtas sem o incremento de proposições analíticas e a predominância por argumentos baseados em senso comum.

Palavras-chave: Teoria de Aprendizagem Transformativa. Estudantes universitários. Área de negócios. Contabilidade.

ABSTRACT

The insertion of behavioral theories in courses in the business area becomes the basis for conceptual, procedural and attitudinal improvements for students. Thus, the aim of the study was to analyze, from the application of the Transformative Learning Theory, the predominant aspects expressed by accounting students from public federal universities in southern Brazil. The proposal was a situation/problem, interpreted through content analysis with the help of the Atlas.ti8 software. With the return of 28 academics, there are some gaps to be filled, such as low effort to express their first impressions, short answers without the increase of analytical propositions and the predominance of arguments based on common sense.

Keywords: Theory of Transformative Learning. University Students. Business Area. Accounting.

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade de estudantes vivenciarem, ainda na academia, atividades inerentes às práticas profissionais que apenas as exerceriam após o ingresso no mercado de trabalho tornou-se o foco do sociólogo Jack Mezirow (ATTEBURY, 2017). Assim, a Teoria de Aprendizagem Transformativa, proposta por Mezirow em 1978, possui em sua estrutura modificações que podem conduzir a uma mudança educacional, focada na aprendizagem de adultos (DURANT; CARLON; DOWNS, 2017; FLEMING; KOKKOS; FINNEGAN, 2019).

Tratando-se de acadêmicos pertencentes à área de negócios, existem alguns desafios que precisam ser expostos desde a entrada na academia, como, por exemplo, discussões que estimulem a capacidade analítica, pró-atividade, bem como maneiras para resolução de problemas. Esta última envolve três estratégias fundamentais: análise, síntese e avaliação de diversas situações que podem ocorrer no ambiente de trabalho (LEMING-LEE; CRUTCHER; KENNEDY, 2017).

Adiciona-se a proposição de que, segundo Seramboonsang *et al.* (2019), ao introduzir a aprendizagem transformativa, no contexto acadêmico, configura-se um processo que possibilita não somente o estímulo como a construção de re(interpretações) de significados a partir de experiências, fomentando condições, com o auxílio do professor, de entendimentos acerca da complexidade que envolve o campo profissional. Tal construção de significados compreende três fases: reflexão do conteúdo, reflexão do processo e reflexão da premissa (MEZIROW, 1991).

Quanto à reflexão do conteúdo, o sujeito deve-se perguntar: o que eu sei? Refletindo acerca de quais suas impressões primeiras e conhecimentos (incertezas), isso fará com que haja um movimento que provoque questionamento(s). Ao passo que, a reflexão do processo, questiona: como eu sei? No intuito de buscar argumentos que possam representar e/ou ratificar as condições pelas quais a situação se apresentou, fazendo com que isso gere raciocínios e que estes guiem o estudante a conjecturar hipóteses.

Quanto à reflexão da premissa, esta instiga a questionar sobre o próprio problema para a prática profissional e para o contexto social. Menciona-se que as três fases são cabíveis de revisões e questionamentos a qualquer momento, contudo tais reflexões conduzem as transformações de perspectivas, pois será a partir destas que novas ideias e proposições emergem, se transformam e se solidificam (MEZIROW, 1991).

Kuechler e Stedham (2018) em seu estudo buscaram por avaliar a partir de 34 acadêmicos de um MBA em Administração nos Estados Unidos, sobre a temática “prática de

atenção plena”, tomando como suporte a Teoria de Aprendizagem Transformativa. O estudo buscou trazer à tona possibilidades de desenvolver formas de mitigar práticas tradicionais de ensino, bem como instigar os estudantes a refletirem de forma crítica sobre questões envolvendo liderança, gestão estratégica, ética, etc. Os autores concluíram que há uma tendência positiva quando se insere em cursos de gestão teorias comportamentais como a teoria em questão.

Já no estudo de Wahyuni e Chariri (2019), foi analisado como os futuros profissionais (Contadores), ainda na academia, se conscientizam da prática profissional. Baseando-se na Teoria de Aprendizagem Transformativa, buscaram, a partir de entrevistas, trazer questões contábeis, atrelando-as a dilemas éticos, de desigualdade social, etc. A partir do estudo qualitativo com acadêmicos da disciplina de contabilidade intermediária, os autores concluíram que a inserção de questões profissionais concatenadas ao contexto social é percebida de forma significativa pelos estudantes, pois fomenta um gerenciamento de ideias, reflexões mais profissionais, racionais e analíticas.

Para tanto, o objetivo do estudo consiste em analisar a partir da aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa os aspectos predominantes externados por estudantes da área de negócios, mais especificamente, acadêmicos do curso de Ciências Contábeis pertencentes a universidades públicas federais da região sul do Brasil. Justifica-se o estudo pelo fato que a inclusão da referida teoria em cursos de graduação e principalmente de gestão, segundo Durant et al. (2017), vem crescendo de forma expressiva, assumindo assim diversas perspectivas e aplicações.

Outras duas justificativas plausíveis tange, primeiro, à necessidade de promover discussões que levem o estudante a refletir sobre suas perspectivas e ações quando provocados a pensarem como se já estivessem inseridos na área profissional que desejam seguir. Em segundo lugar, que a educação contábil chega ao século XXI dando atenção não somente a aspectos técnicos, mas também a questões que estimulem os estudantes a construir-se socialmente, configurando-se como protagonistas das suas próprias ações (WAHYUNI; CHARIRI, 2019).

Nesse sentido, a contribuição do estudo dá-se de duas formas: teórica e prática. De forma teórica como um estímulo para que novos estudos sejam realizados, com o fito de trazer para o campo científico discussões que atrelem a área de negócios com teorias comportamentais (SERMBOONSANG *et al.*, 2019). Já a prática, envolve demonstrar uma tendência favorável quando se aplicam a estudantes universitários propostas que fomentam

reflexões mais consolidadas, como o desenvolvimento reflexivo e crítico (MEZIROW, 1991; VOOLA *et al.*, 2018).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teorias de Aprendizagem Transformativa de Jack Mezirow (1923-2014)

Jack Mezirow, professor, sociólogo nasceu em 1923 e faleceu em 2014 (DURANT *et al.*, 2017; YARBROUGH, 2018). Foi um dos precursores em desenvolver um formato de ensino para adultos, mais pontualmente, para estudantes universitários. Tal formato foi intitulado de Teoria de Aprendizagem Transformativa. Desenvolvida em 1978, apresenta, ainda no século XXI, contribuições no processo de desenvolvimento cognitivo (DURANT *et al.*, 2017).

Este novo formato de ensino volta-se para a valorização das interpretações anteriores (primeiras), no intuito de fomentar a construção de novos saberes, ou até mesmo alterar interpretações antigas, com base em experiências pessoais adquiridas com o passar do tempo. Mezirow, em seus estudos, pautou-se acerca da importância do pensamento reflexivo e que este seria um elemento essencial para a existência da aprendizagem em relação a atitudes profissionais (ATTEBURY, 2017).

Influenciado pela filosofia Deweyana, procura realizar uma conexão entre a elaboração dos saberes reflexivos com fatos assimilados da rotina diária de cada sujeito (BELL *et al.*, 2014; MEZIROW, 1991). Assim, valendo-se da necessidade de que as experiências primeiras passem por um refinamento no sentido de racionalizar essa ligação das ações reflexivas frente a ensaios reais e fazendo uma relação entre o homem e o meio onde está inserido (BELL *et al.*, 2014; DEWEY, 1959).

Aprendizado baseado em experiência conduz a mudanças consideradas significativas para estudantes, principalmente se estes fazem parte do contexto de ensino superior. Ademais, tratando-se de áreas de conhecimento que envolva a educação gerencial tem-se uma aprendizagem mais intensificada, ou seja, que os possibilite a interpretar distintas perspectivas. Citam-se três fases que dizem respeito à aplicação da aprendizagem transformativa: receptividade e reconhecimento de um padrão estabelecido de significado;

processo da inserção de um problema que seja o causador do componente reflexivo e, por fim, a reação que precisa ser externada pelo estudante (KUECHLER; STEDHAM, 2018).

Durant *et al.* (2017) reforçam que a Teoria de Aprendizagem Transformativa em cursos de graduação vem crescendo, assumindo assim diversas perspectivas e aplicações. Mezirow (1991) sintetizou o processo como sendo racional. Tal teoria tem uma significância para a educação no intuito de sugerir que esta possa ser assimilada, por meio de algumas fases que, inicialmente, consistem de um problema que desperte do respondente um sentido de “desorientação” que provoque nele algo que ainda não faz parte de seu cotidiano (ATTEBURY, 2017).

Assim, os estudantes são estimulados a experimentarem ideias e perspectivas que os guiaram a conjecturarem suposições, bem como identificarem qual(is) problema(s) estão sendo discutidos. Desse modo, as perspectivas se manifestam como pontos de vista que formam esquemas de significado. A intenção é que haja um esforço do acadêmico em compreender o que se encontra (in)correto e/ou (in)adequado na situação exposta para análise (WILLIAMS; BRANT, 2019). Adiciona-se que tanto o dilema proposto como a identificação do problema encontram-se atrelados à primeira fase descrita por Mezirow de reflexão do conteúdo.

Após um aumento na capacidade de conscientização intencional, promovida pelo problema, possibilita-se ao estudante que ele fique mais preparado para aceitar novas maneiras de perceber a(s) situação(ões). Proposição que condiz com uma reflexão das condições da situação e, posteriormente, a possibilidade do surgimento de hipóteses (SERMBOONSANG *et al.*, 2019). Assim, ao passar pelas fases de incerteza e definição do problema, ocorre um ordenamento de ideias que possam suscitar hipóteses iniciais (DEWEY, 1959) e esta fase é conceituada por Mezirow de reflexão do processo, pois será a partir desta o início do gerenciamento das ideias e de estruturação dos significados (MEZIROW, 1991).

A aprendizagem transformativa é um processo de construção de aprendizado de raciocínios críticos que conduzem a (re)interpretações dos significados (raciocínio estruturado) de uma experiência. Além disso, a teoria expõe que a promoção de experiências reestrutura a consciência cognitiva dos acadêmicos, bem como os leva a um entendimento mais profundo, provocando até mesmo mudanças comportamentais (MEZIROW, 1991; SERMBOONSANG *et al.*, 2019). Esses desencadeamentos de raciocínios fazem parte não somente da reflexão do processo como antecedem o último processo de construção de significados denominada de reflexão da premissa.

Para Leming-Lee et al. (2017), tais características, anteriormente expostas, são alguns dos elementos mais desejados pelos empregadores na escolha de um profissional. Yarbrough (2018) reconhece que a aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa possui dois tipos de aprendizado: comunicação e aprendizado instrumental. A primeira descreve como os indivíduos “se comunicam sobre valores, ideias, sentimentos, decisões morais e conceitos como liberdade, justiça, trabalho, autonomia, compromisso e democracia” (DEWEY, 1959; MEZIROW, 1991, p. 8). Já a segunda enfoca a causa através da resolução de problemas orientados a tarefas (YARBROUGH, 2018).

O processo finaliza-se com a efetivação de uma ideia e/ou conceito crítico a respeito da situação inicialmente exposta. Nesse ínterim, as três fases percorridas (conteúdo, processo e premissa) configuram-se como o cerne da aprendizagem transformativa, tendo como intento principal a promoção da reflexão crítica (MEZIROW, 1998). Yarbrough (2018) reitera que a assimilação do aprendizado tem como parte significativa a orientação dos educadores. Dessa maneira, cabe a estes a responsabilidade de ajudar seus estudantes a se conscientizarem de suas próprias proposições (MEZIROW, 1998).

2.2 Estudos Precedentes da Teoria de Aprendizagem Transformativa Aplicada a Estudantes Universitários

Os estudos sobre a Teoria de Aprendizagem Transformativa aplicada a estudantes universitários vêm sendo debatidos no campo acadêmico há algum tempo. Desse modo, pode-se citar a pesquisa de Araújo *et al.* (2013) a qual teve como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo no processo de formação de acadêmicos em um curso de graduação em Administração. Os resultados indicaram que os discentes possuem um sentimento de reflexão nas suas ações, porém não de forma estruturada e sistemática e isso reflete a falta de cultivar essa cultura de pensamento mais crítico nos estudantes.

Durant *et al.* (2017) objetivaram explorar a aplicação da aprendizagem transformativa, por meio de atividades em sala de aula, cujo intento era que os estudantes compreendessem o conceito de “experiência operacional”. Os resultados mostraram que há possibilidade em transformar um ambiente, neste caso, a sala de aula, pautado em uma abordagem mecanicista, linear, de causalidade e racionalidade em um ambiente holístico que insira novas abordagens.

O estudo de Yarbrough (2018) consistiu em discutir a criação de um curso *online* que tivesse como base teorias de aprendizagem de adultos. Assim, foram discutidas teorias como:

Behaviorismo, Teoria do Desenvolvimento Social e Reflexão Crítica. Esta baseando-se nos pressupostos da Teoria de Aprendizagem Transformativa. Os resultados apontaram que os docentes precisam buscar em suas salas de aula (presencial e *online*) a incorporação de teorias de aprendizagem.

Kuechler e Stedham (2018) objetivaram descrever e avaliar em um curso de MBA com 34 estudantes da área de administração acerca da eficácia em inserir no ensino do curso a Teoria de Aprendizagem Transformativa. Os resultados apontaram que a inserção dos pressupostos da teoria causou maior consciência nos estudantes, bem como da necessidade de aceitarem novas possibilidades. Já a pesquisa de Toarniczky, Matolay e Gáspár (2018) consistiu em relatar os processos de aprendizagem transformativa nas relações entre os discentes e docentes de uma escola profissionalizante na Hungria. Os autores concluíram que o processo contínuo de aprendizado entre os participantes ocorreu pela troca de experiências.

Já o estudo de Voola, Wyllie e Carlason (2018) analisou a aprendizagem transformativa em um curso de mestrado profissional na Austrália, baseando-se em questões sobre o desenvolvimento sustentável. Os resultados indicaram que alguns estudantes tiveram alterações em seus pensamentos sobre a pobreza, devido ao pensamento crítico exercitado em sala de aula.

Para Sermboonsang *et al.* (2019), o estudo consistiu na aplicação de conceitos os quais estariam relacionados à Teoria de Aprendizagem Transformativa. Os resultados apontaram que há uma carência em trazer para sala de aula mecanismos que façam com que os estudantes reflitam de forma crítica sobre seus comportamentos, atitudes e que consigam refletir acerca da construção de suas próprias perspectivas e suposições.

Wang, Torrisi-Steele e Hansman (2019) discutiram sobre teorias críticas e de aprendizagem transformativa. A conclusão é de que ambas as teorias em alguns países como Estados Unidos, Canadá e Europa, no contexto educacional, têm seu uso incentivado, fazendo com que os estudantes aprimorem a sua reflexão crítica e assim consigam chegar a uma aprendizagem transformadora.

Já no estudo de Wakyuni e Chariri (2019), os autores procuraram evidenciar, sob a ótica de acadêmicos da área contábil, sobre o papel da contabilidade dentro da sociedade tendo como base a Teoria de Aprendizagem Transformativa. Os resultados apontaram que a implementação da referida teoria possibilita que os estudantes tenham um olhar mais analítico sobre problemas econômicos e sociais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem como intento evidenciar os aspectos predominantes na inserção da Teoria de Aprendizagem Transformativa em estudantes da área de negócios, e, mais especificamente, discentes do curso de Ciências Contábeis de universidades públicas federais da região sul do país. A proposta na busca de tais aspectos deu-se a partir de um questionamento que envolvesse o estudante como sendo o protagonista para a resolução da situação.

A técnica seguiu 4 etapas: descrição analítica; práticas; métodos; e técnicas aplicadas (BARDIN, 2016). A partir da “escolha” dos elementos, a autora pontua que estes devam, para a existência de um rigor científico, ser explicitados para que se demonstre com clareza e sistematização a construção das categorias de análise.

Bardin (2016) expõe que a primeira etapa a ser demonstrada refere-se à “descrição analítica”. Esta que representa uma síntese do conteúdo que se pretende analisar (explicitada no início da análise dos resultados). A segunda etapa são as “práticas”. Optou-se por 3 itens: unidade temática (palavra indutora); verificação de frequências (número de vezes em que as palavras indutoras aparecem); e o elemento codificador ou a sentença a ser analisada, a qual optou-se pela frase.

A terceira etapa compreende aos “métodos” a serem empregados para a construção das categorias, assim, optou-se por 4 itens: organização da análise (leitura flutuante); regras de codificação (exaustividade, representatividade e pertinência das construção das categorias com relação ao conteúdo a ser analisado); categorização (homogeneidade, exclusão mútua e objetividade do conteúdo); e inferência (interpretação do conteúdo das mensagens). Para a quarta e última etapa da análise de conteúdo denominada de “técnicas”, a escolha na análise de coocorrências (relação entre as palavras indutoras) (BARDIN, 2016).

Após a definição dos itens a serem aplicados para a construção das categorias, menciona-se que a análise será operacionalizada por meio do *software* Atlas.ti8. Este se faz útil em virtude de possibilitar maior transparência dos dados, pois auxilia no processo de organização, tratamento e interpretação das informações. Desse modo, a escolha desta ferramenta, além de ser uma das indicadas para análises de cunho qualitativo (WALTER; BACH, 2015), também se dá em virtude de sua disponibilidade em formato gratuito.

Bardin (2016) pontua que o uso de mecanismos computacionais serve como elemento ratificador dos conteúdos encontrados, proporcionando maior fidelidade aos resultados

descobertos. Assim, a Tabela 1 possibilita a visualização da formulação das categorias, subcategorias e palavras indutoras.

Tabela 1 - Construção das categorias, subcategorias e palavra(s) indutora(s).

Categoria	Subcategoria	Palavra(s) indutora(s)
Reflexão do Conteúdo	Inicia-se com um “dilema desorientador” (desordem /ou incerteza), cujos estudantes são estimulados a identificarem qual(is) problema(s) estão sendo discutidos. A intenção é que haja um esforço por parte do acadêmico em compreender o que se encontra (in)correto e/ou (in)adequado na situação exposta.	Desordem
		Incerteza
		Compreensão do que se encontra (in)correto e/ou (in)adequado na situação
		Identificação do problema
Reflexão do Processo	Há um aumento na capacidade de conscientização intencional, promovida pelo problema, possibilita ao estudante que ele fique mais preparado para aceitar novas maneiras de perceber o mundo. Esta proposição condiz com o argumento de que há uma reflexão das condições da situação e posteriormente a possibilidade do surgimento de hipóteses. Esta fase constitui-se de um diagnóstico prévio da situação, ou seja, um desencadeamento de raciocínios (gerenciamento de ideias) e de possíveis testes de hipóteses.	Percepção das condições da situação
		Surgimento de hipótese
		Raciocínio / Gerenciamento de ideias
		Teste de hipótese
Reflexão da Premissa	Materialização da reflexão na prática, ou seja, parte-se de um pensamento abstrato em direção ao concreto. Ainda, possibilita que os estudantes construam e externem de forma criativa, racional e sistêmica, ideias, suposições e até mesmo níveis mais complexos de comunicação como a formulação de conceitos e possíveis soluções. Envolve tomada de decisão.	Ideias criativas, racionais e sistêmicas
		Formação de conceitos
		Possíveis soluções/ tomada de decisão

Fonte: Adaptado de Bell et al. (2014), Dewey (1959), Leming-Lee et al. (2017), Mezirow (1991), Sermboonsang et al. (2019), Williams e Brant (2019).

A Tabela 1 e por intermédio do Atlas.ti8 pode-se relacionar as respostas dos estudantes. Menciona-se que o *software* possibilitou dois elementos necessários para a construção das interpretações dos conteúdos: os códigos (representados pelas categorias) e a leitura em redes/coocorrência (relação das respostas com as categorias). Como forma de identificar as respostas foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: Resposta Questão 1 Estudante 1 (RQ1EST1), Resposta Questão 2 Estudante 1 (RQ2EST1), Resposta Questão 1 Estudante 2 (RQ1EST2), Resposta Questão 2 Estudante 2 (RQ2EST2), Resposta Questão 1 Estudante 3 (RQ1EST3), Resposta Questão 2 Estudante 3 (RQ2EST3) e assim por diante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma a sintetizar os principais pontos do conteúdo a ser analisado, intitulado por Bardin (2016) de descrição analítica, menciona-se que a intenção foi analisar a partir da aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa os aspectos predominantes externados por estudantes da área de negócios. Neste estudo, acadêmicos de Ciências Contábeis para visualizar a partir de seus argumentos em quais das três fases introduzidas por Mezirow (reflexão do conteúdo, reflexão do processo e reflexão da premissa) estes estariam mais propensos a estruturarem e externarem suas argumentações.

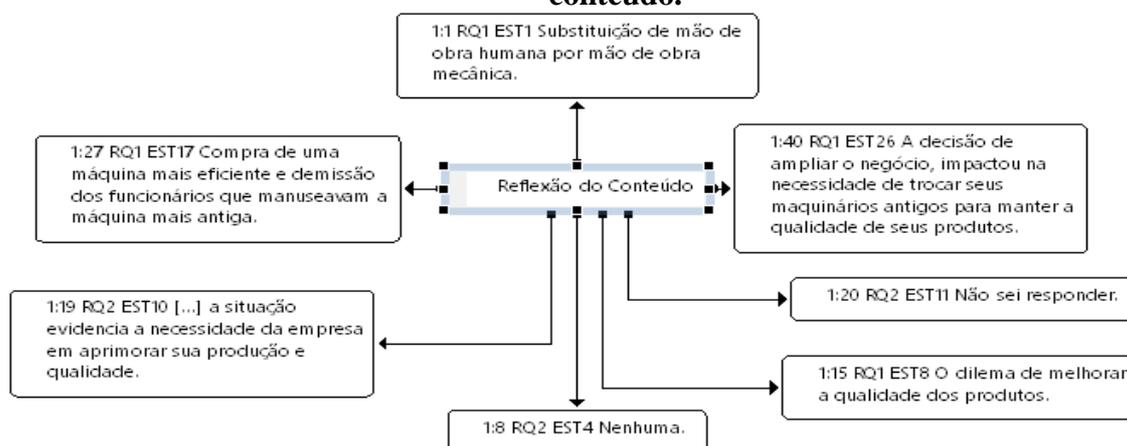
O estudo obteve 28 respostas: 4 (Universidade de Santa Maria - UFSM), 5 (Universidade Federal do Paraná - UFPR) e 19 (Universidade Federal do Rio Grande – FURG) e que foram obtidas no final do segundo semestre de 2018. Considerou-se que os respondentes estivessem em níveis diferentes de desenvolvimento acadêmico, ou seja, que fizessem parte de semestres distintos para que se pudesse visualizar a existência de uma tendência que quanto mais próximos do final da graduação mais profundidade haveria nas arguições.

Com relação à faixa etária dos acadêmicos participantes, 18% têm menos de 21 anos de idade, 53% encontram-se entre 21 e 30 anos, 18% têm entre 30 e 39 anos e 11% encontram-se acima de 39 anos de idade. Em adição, optou-se por analisar as etapas de reflexões seguindo o mesmo ordenamento dado por Mezirow (1991), ou seja, iniciando-se pela análise e discussão da reflexão do conteúdo, após o processo e, por fim, da premissa.

4.1 Reflexão do Conteúdo

Nesta primeira fase, há o início do pensamento reflexivo no processo de aprendizagem com a entrada de um problema a ser refletido e com a intenção deste ser “solucionado”. Assim, esse movimento consiste em instigar/provocar os estudantes a refletirem a partir de suas próprias percepções e/ou experiências (DEWEY, 1959, MEZIROW, 1991). Para tal feito, as palavras indutoras estabelecidas foram: “desordem”; “incerteza”; “Compreensão do que se encontra (in)correto e/ou (in)adequado na situação”; e “Identificação do problema”, conforme pode-se visualizar, por meio da Figura 1.

Figura 1. A relação entre as argumentações dos estudantes e a fase de reflexão do conteúdo.



Fonte: Dados da pesquisa

Partindo-se para a primeira palavra indutora da fase de reflexão do conteúdo “desordem”, menciona-se que esta foi identificada na segunda questão (RQ2) quando foi solicitada uma sugestão frente à situação que a empresa estava enfrentando e a resposta do estudante 4 (EST4), pertencente ao segundo semestre da graduação, foi “Nenhuma”, demonstrando que não houve sequer uma reflexão do que foi proposto, bem como do que o referido acadêmico estava respondendo. Yarbrough (2018) expõe que para uma análise efetiva da existência da aprendizagem transformativa, a participação do estudante e de suas suposições é a base que fomenta as descobertas do desenvolvimento.

Com relação à segunda palavra indutora “incerteza”, o estudante 11 (EST11) também pertencente ao segundo semestre, e como resposta da questão 2 (RQ2) comentou “Não sei responder”. Nesse sentido, Araújo et al. (2013) comentam que (re)pensar, ou seja, buscar

compreender a situação é um dos principais elementos para o início de uma construção de significados. Além disso, sem respostas que sejam, minimamente, argumentadas não há possibilidade de perceber quais seriam as impressões primeiras frente à exposição da situação (MEZIROW, 1991).

Com referência à terceira palavra indutora, “Compreensão do que se encontra (in)correto e/ou (in)adequado na situação”, os estudantes 8 e 26 externaram que uma das situações que a empresa estava enfrentando dizia respeito às mudanças que poderiam ser realizadas e, nesse viés, uma ideia seria buscar por melhorias na qualidade do produto ofertado. Assim, referindo-se à RQ1 o EST1 respondeu “o dilema de melhorar a qualidade dos produtos”. Com relação à mesma questão, o EST26 dissertou “A decisão de ampliar o negócio impactou na necessidade de trocar seus maquinários antigos para manter a qualidade de seus produtos”.

As respostas anteriores inferem que houve um esforço por parte dos discentes em perceberem que a melhoria na qualidade do produto se tornaria um diferencial para a empresa, porém haveria um movimento no imobilizado em virtude da necessidade de troca dos maquinários. Tal compreensão do que precisaria ser modificado e/ou ampliado vincula-se à fase de reflexão do conteúdo pelo fato de que, segundo Attebury (2017), essa percepção externada pelos estudantes traz à tona, mesmo que de forma superficial, um conhecimento que mesmo não sendo pautado por argumentos científicos, demonstra a partir de uma impressão primeira a existência de uma consciência frente à situação exposta.

Em nível de empregabilidade, é relevante que os graduandos consigam refletir acerca da convergência entre a formação profissional e as exigências do mercado de trabalho (TOARNICZY *et al.*, 2018), como por exemplo, pró-atividade e capacidade analítica (LEMING-LEE *et al.*, 2017). Esta última, mesmo de forma resumida, foi externada pelo EST17, pois ele além de mencionar que possivelmente a máquina nova será mais eficiente que a máquina antiga, exprime que essa modificação provocará demissões em virtude dos funcionários, possivelmente não estarem capacitados para manipularem o equipamento.

Já na RQ2EST10 diz “[...] a situação evidencia a necessidade da empresa em aprimorar sua produção e qualidade”. Alude-se nessa arguição que o referido estudante pertencente ao quarto semestre demonstrou duas compreensões, a primeira referindo-se ao aprimoramento da produção e a segunda com relação a melhorias na qualidade do produto ofertado. Infere-se a esse respeito e pautando na Teoria de Aprendizagem Transformativa, a qual consta que na fase de reflexão do conteúdo o estudante, mesmo sem conhecimentos práticos da profissão demonstra um esforço em entender a situação (MEZIROW, 1991) que

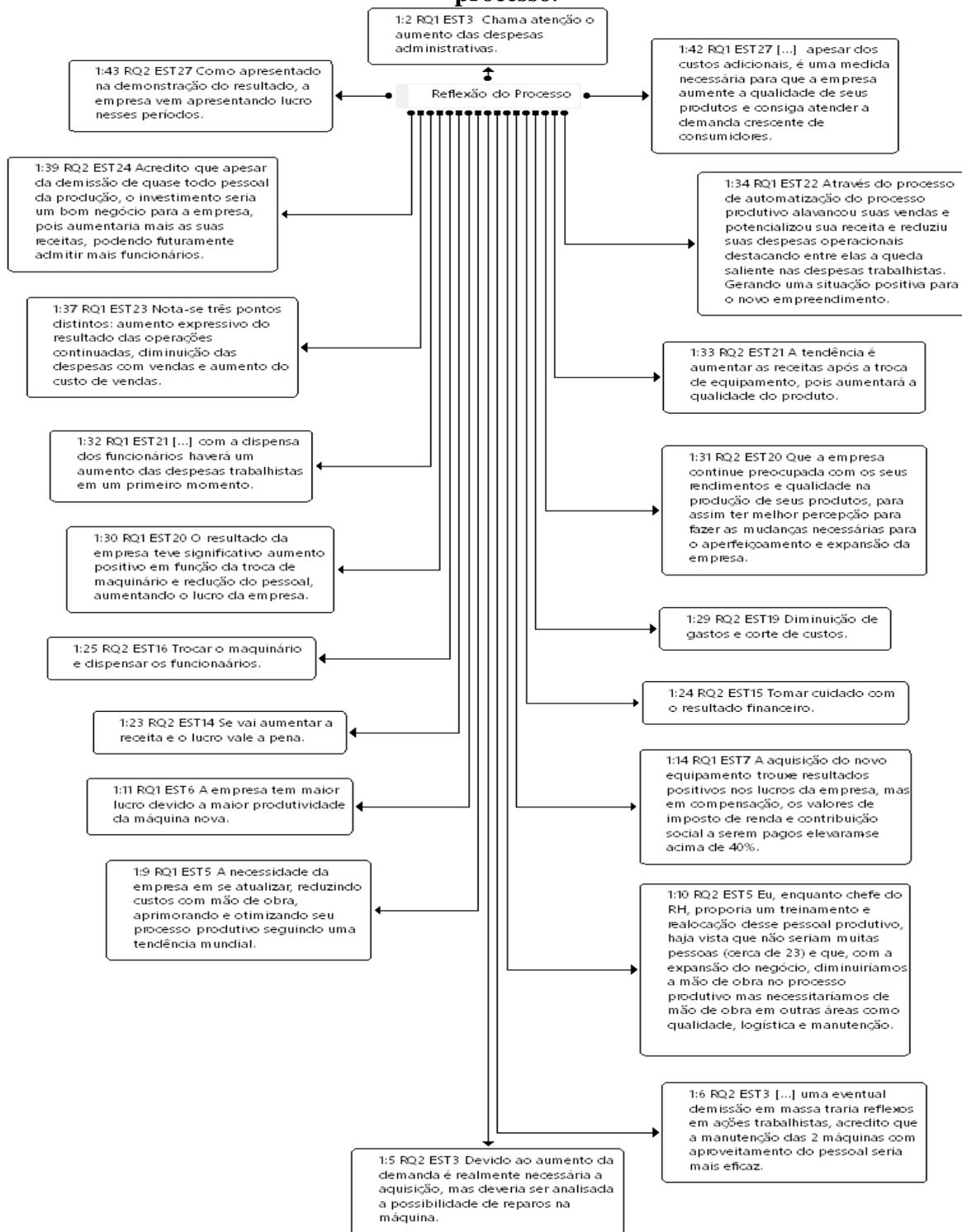
houve uma tentativa em externar o que foi compreendido, por meio da situação e, assim, propor as sugestões que poderiam ocorrer para a melhoria do setor de produção e, conseqüentemente, da empresa (BELL *et al.*, 2014).

No tocante à última palavra indutora presente na fase de reflexão do conteúdo “Identificação do problema”, notou-se que o estudante 1, referindo-se à questão 1 (RQ1EST1) (qual a situação percebida que se destaca na presente situação?), responde: “substituição de mão de obra humana por mão de obra mecânica”. Na essência, a aprendizagem transformativa é um processo de desenvolvimento que exige envolvimento significativo dos estudantes para que estes possam, a partir de suas interpretações, orientar-se para futuras ações (MEZIROW, 1991, YARBROUGH, 2018).

4.2 Reflexão do Processo

Nesta fase de reflexão do processo inerente à Teoria de Aprendizagem Transformativa, caracteriza-se pelo “como saber”, sendo entendida como formas de encontrar estratégias que possam mitigar ou solucionar os problemas encontrados na rotina diária dos ambientes de trabalho (CRANTON, 2016, MEZIROW, 1991), como por exemplo, no contexto de negócios (LEMING-LEE *et al.* 2017), em especial da Contabilidade (WAHYUNI; CHARIRI, 2019). Para tal feito, as palavras foram as seguintes: “Percepção das condições da situação”; “Surgimento de hipótese”; “Raciocínio/ gerenciamento de ideias”; e “Teste de hipótese”. A partir da Figura 2, extraída do *software* Altas.ti8, pode-se visualizar a reflexão do processo e as concatenações (respostas) encontradas.

Figura 2. A relação entre as argumentações dos estudantes e a fase de reflexão do processo.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à palavra indutora “Percepção das condições da situação”, esta que na Teoria de Aprendizagem Transformativa indica a necessidade de uma reestruturação

cognitiva, que favoreça o entendimento profundo que é denominado aprendizado transformacional (KUECHLER; STEDHAM, 2018). Menciona-se a existência em inferir percepções que traduzam a problemática da situação apresentada, como por exemplo, RQ1EST3 “Chama atenção o aumento das despesas administrativas” e a RQ2EST19 “Diminuição de gastos e corte de custos”.

Para Yarbrough (2018), a aprendizagem transformativa nesta fase refere-se a possibilitar que novos quadros de referência sejam concebidos, como perspectivas e hábitos mentais, que estimulem a capacidade de refletir. Tal proposição a partir da RQ1EST23 que comenta “Nota-se três pontos distintos: aumento expressivo do resultado das operações continuadas, diminuição das despesas com vendas e aumento do custo de vendas”. Pondera-se, ainda, que mesmo havendo um esforço por parte do discente houve inconsistências nas argumentações, a exemplo, a presença de senso comum.

A segunda palavra indutora “Surgimento de hipótese” destaca-se que de forma simplista ocorreu o surgimento de prováveis hipóteses sobre o motivo do problema levantado no estudo. Entretanto, esse viés apresentado pelos estudantes como, por exemplo, RQ1EST21 “[...] com a dispensa dos funcionários haverá um aumento das despesas trabalhistas em um primeiro momento” e a RQ2EST21 “A tendência é aumentar as receitas após a troca de equipamento, pois aumentará a qualidade do produto”. Infere-se que tais proposições externadas pelo estudante, pertencente ao quarto semestre, reflete que ainda não há de forma concreta a noção de aprendizagem transformativa, pois a reflexão crítica é constituída pela exploração e construção de ideias (DURANT *et al.*, 2017).

Já a terceira palavra indutora tem por objetivo encontrar nas respostas dos estudantes um “Raciocínio/gerenciamento de ideias”. Wahyni e Chariri (2019) expõem que a capacidade do indivíduo em refletir sobre suas ações é precedida pela provocação do meio onde convivem. Sendo assim, raciocinar consiste frente uma situação e/ou resolução de problema conseguir visualizá-la de diversos ângulos, ou seja, envolve um processo de investigação que possa gerar um ordenamento de ideias (WANG *et al.*, 2019).

Para Yarbrough (2018), a maneira como os estudantes (re)interpretam sua experiência sensorial é central para criar significado e, portanto, aprender. Assim, diante da resposta anterior, bem como a RQ1EST7 “A aquisição do novo equipamento trouxe resultados positivos nos lucros da empresa, mas em compensação, os valores de imposto de renda e contribuição social a serem pagos elevaram-se acima de 40%” mesmo os acadêmicos externando a situação que ocorreu não houve argumentos que pudessem ir além do que estava descrito no enunciado das questões.

A RQ2EST3 diz “Devido ao aumento da demanda é realmente necessária a aquisição, mas deveria ser analisada a possibilidade de reparos na máquina”, como também RQ2EST14 “Se vai aumentar a receita e o lucro vale a pena”, ou, ainda, a RQ1EST20 “O resultado da empresa teve significativo aumento positivo em função da troca de maquinário e redução do pessoal, aumentando o lucro da empresa”. Tais respostas carecem de uma reflexão mais consistente que transpasse o que se encontra descrito (WAHYNI; CHARIRI, 2019, WANG et al., 2019).

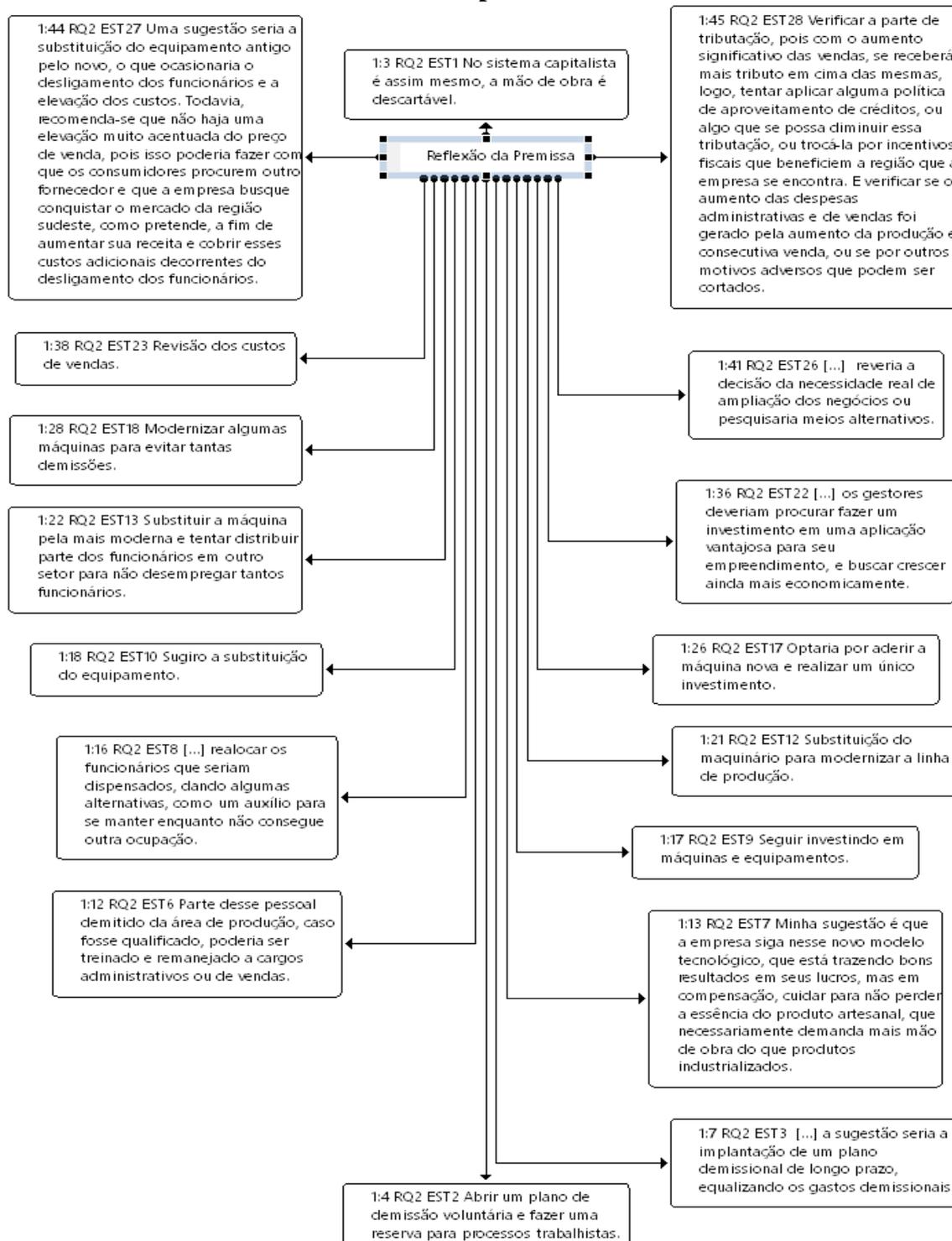
A Teoria de Aprendizagem Transformativa possibilita que o estudante descubra-se e que consiga refletir sobre as situações e isto agregue valor na formação de seu conhecimento (SERMBOOSANG *et al.*, 2019). Sob essa ótica, a tentativa da RQ1EST5 que diz “A necessidade da empresa em se atualizar, reduzindo custos com mão de obra, aprimorando e otimizando seu processo produtivo seguindo uma tendência mundial” e da RQ1EST27 “[...] apesar dos custos adicionais, é uma medida necessária para que a empresa aumente a qualidade de seus produtos e consiga atender a demanda crescente de consumidores”.

Na sequência com relação à quarta palavra indutora, ou seja, “Teste de hipótese” não foi encontrado nenhum argumento que levasse a tal interpretação, pois conforme menciona Wang et al., (2019) para a existência do referido teste se faz necessário um rompimento completo com suposições.

4.3 Reflexão da Premissa

Condizente com a terceira fase compreendida pela reflexão da premissa, segundo Yarbrough (2018) consiste em uma tentativa de refletir a respeito de possíveis soluções a serem empregadas quando da existência de um problema e/ou situação apresentados. Para esta fase, as palavras indutoras foram: “Ideias criativas, racionais e sistêmicas”; “Formação de conceitos”; “Possíveis soluções/tomada de decisão”. Assim, os achados sobre a referida reflexão encontram-se na Figura 3.

Figura 3 – A relação entre as argumentações dos estudantes e a fase de reflexão da premissa.



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à primeira palavra indutora pertencente à fase de reflexão da premissa, ou seja, “Ideias criativas, racionais e sistêmicas”, menciona-se que, segundo Attebury (2017),

essas palavras atreladas à Teoria de Aprendizagem Transformativa dizem respeito à busca e/ou desenvolvimento de conhecimentos tendo em vista novas perspectivas que guiem os estudantes a refletirem e posicionarem-se diante de situações mais complexas e que exijam uma leitura mais analítica. Nesse sentido, a RQ2EST6 discorreu “Parte desse pessoal demitido da área de produção, caso fosse qualificado, poderia ser treinado e remanejado a cargos administrativos ou de vendas”.

Durant *et al.* (2017) e Mezirow (1991) ressaltam a relevância na convergência de discussões que estimulem o processo de transformação do discente. Assim, mesmo respostas que não esboçaram um aprofundamento como a RQ2EST9 “Seguir investindo em máquinas e equipamentos” e RQ2EST10 “Sugiro a substituição do equipamento”, houve uma manifestação do que havia sido discorrido na situação, o que corrobora nesta fase, pois um dos primeiros movimentos para que tal aprendizagem ocorra tange, mesmo que de forma frágil, a exposição de uma ideia (WAHYUNI; CHARIRI, 2019).

Reitera-se que para Wahyuni e Chariri (2019) estudantes, principalmente, da área contábil não são estimulados a escrever, ou seja, há uma necessidade de encorajar esses futuros profissionais a discorrerem sobre suas ideias e/ou pensamentos por escrito. Além disso, serem incentivados, por meio de trabalhos que promovam, por exemplo, a relação da Contabilidade com o contexto econômico e social (exemplo: desigualdades, meio ambiente, etc.) (WAHYUNI; CHARIRI, 2019).

Na sequência, a RQ2EST12 diz “Substituição do maquinário para modernizar a linha de produção”, bem como a RQ2EST18 que mencionou “Modernizar algumas máquinas para evitar tantas demissões”. Assim, o estudante expõe sua percepção de que mesmo que a empresa busque por melhorar tecnologicamente seu maquinário que haja alternativas para que as demissões não ocorram. Tal arguição converge com RQ2EST26, pertencente ao sétimo semestre da graduação, que discorre “[...] reveria a decisão da necessidade real de ampliação dos negócios ou pesquisaria meios alternativos”. Estes posicionamentos de reflexões alternativas ratificam a necessidade de um estímulo que possibilite ao estudante exteriorizar suas suposições, mesmo que ainda não científicas (MEZIROU, 1991).

A segunda palavra indutora “Formação de conceitos” expõe-se a respeito da RQ2EST1 cuja resposta foi “No sistema capitalista é assim mesmo, a mão de obra é descartável”. Na Teoria de Aprendizagem Transformativa, o entendimento acerca de conceitos, algumas vezes, implica mudanças comportamentais, como, por exemplo, “[...] conceito de inovação que inicia mudanças para além da mentalidade e incorpora implementações práticas” (SERMBOONSANG *et al.*, 2019, p. 1).

Ao tangenciar sobre a terceira palavra indutora “Possíveis soluções/ tomada de decisão” que, na Teoria de Aprendizagem Transformativa, representa o início de uma reflexão mais analítica da situação, como por exemplo, o intento de buscar por soluções alternativas que possam mitigar possíveis impactos (KUECHLER; STEDHAM, 2018). Sob esse viés, tanto a RQ2EST2 “Abrir um plano de demissão voluntária e fazer uma reserva para processos trabalhistas, pois demissões em massa geram reclamações” quanto a RQ2EST3 “[...] a sugestão seria a implantação de um plano demissional de longo prazo, equalizando os gastos demissionais”, consistiram em sugestões que pudessem reduzir o impacto frente às prováveis demissões.

Wang *et al.* (2019) corroboram com a ideia de que a partir da percepção do estudante de que a aprendizagem transformativa requer uma consciência mais analítica para o fortalecimento da comunicação e do diálogo, em especial entre educadores e acadêmicos, há possibilidade de experimentar, ainda na academia, uma visão mais consistente das experiências vivenciadas no mercado de trabalho.

Por meio da RQ2EST13 “Substituir a máquina pela mais moderna e tentar distribuir parte dos funcionários em outro setor para não desempregar tantos funcionários” e da RQ2EST8 que sugeriu “[...] realocar os funcionários que seriam dispensados, dando algumas alternativas, como um auxílio para se manter enquanto não consegue outra ocupação, e que cada funcionário fosse indicado a outras empresas”. Para Wahyuni e Chariri (2019), instigar a soluções faz com que os estudantes sejam estimulados a visualizarem a contabilidade como uma ciência que se volta não apenas para o campo técnico, mas também para o contexto social.

As respostas, a exemplo dos estudantes 27 e 28 que pertenciam, respectivamente, aos semestres oitavo e sexto, inferiram que há uma tendência, mesmo não havendo condições de generalizar, de que no decorrer do desenvolvimento acadêmico há uma expectativa que a capacidade analítica dos estudantes seja ampliada. No entanto, há uma necessidade de que estes discentes, principalmente em fase final da graduação, preocupem-se em desenvolver suas potencialidades para assim terem mais condições no mercado de trabalho.

Tal proposição converge com as arguições de Wahyuni e Chariri (2019) que ratificaram acerca das preocupações com relação ao acadêmico mais próximo da finalização da graduação, pois, segundo os autores, os estudantes que foram analisados em seu estudo, a partir do segundo semestre, foram percebidas que suas reflexões a respeito de conceitos básicos da Contabilidade, a exemplo, preparação e análise de demonstrações financeiras não eram compreendidas e tampouco analisadas de forma crítica.

Wahyuni e Chariri (2019) reiteram a importância em aplicar a Teoria de Aprendizagem Transformativa em acadêmicos do ensino superior, em particular, da contabilidade para que desta forma os educadores possam perceber quais as fragilidades e potencialidades de seus estudantes e assim estudarem formas de os estimularem a desenvolverem suas capacidades. Para tanto, há a necessidade da participação efetiva dos discentes no decorrer da graduação para que sejam viáveis tais percepções (VOOLA *et al.*, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs analisar, a partir da aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa, os aspectos predominantes externados por estudantes da área de negócios, particularmente, acadêmicos do curso de Ciências Contábeis pertencentes a universidades públicas federais da região sul do Brasil. A partir do retorno de 28 estudantes e sob a ótica das três fases de reflexão, a existência em proporcionar um desenvolvimento profissional, bem como para uma contínua articulação para seu aprimoramento de leitura crítica frente a distintas e diversas situações que ocorrem tanto no contexto pessoal, acadêmico e profissional.

Na fase de reflexão do conteúdo, o aspecto que predominou foi a percepção, por parte de alguns estudantes, em descrever o problema, porém tal manifestação foi discorrida com poucos argumentos, sem uma reflexão que externasse suas impressões primeiras. Além disso, alguns estudantes que, mesmo aceitando a participação na pesquisa, optaram por não responder a todas as questões, impossibilitando assim que mais interpretações fossem realizadas.

Já na reflexão do processo, alguns acadêmicos demonstraram um raciocínio mais racional e sistêmico na resolução do problema que se encontrava descrito na questão. Tais percepções foram descritas pelos acadêmicos que já se encontram em fase final da graduação. Assim, as suposições arguidas por eles não apresentaram consistência em suas proposições, fazendo com que um dos aspectos predominantes fosse um desencadeamento de ideias simplistas, sem uma interpretação mais analítica da situação.

Ao inferir sobre a reflexão da premissa, os aspectos predominantes externados pelos estudantes foram a respeito de as argumentações serem exteriorizadas, unicamente, de senso comum, ou seja, não houve nenhuma menção que pudesse demonstrar algum embasamento

teórico para a resolução do problema. Nesse sentido, mesmo havendo um esforço por parte dos respondentes em sugerirem possíveis ideias e/ou soluções, estas foram descritas de forma frágil, basicamente permeadas pelo conhecimento popular.

A contribuição do estudo está em enfatizar não somente a necessidade de os discentes, principalmente da área da contabilidade, serem instigados a ações reflexivas, mas provocar nestes um estímulo para se posicionarem frente à promoção de discussões. Menciona-se, ainda, de forma teórica que o estudo contribui como um incentivo de ampliação na literatura da relevância em inserir, principalmente, no ensino superior com foco em áreas de negócio, práticas que agreguem novos comportamentos por parte dos estudantes e que reúnam nesse portfólio de conhecimentos a propensão de capacidade analítica.

Sob o viés prático, o estudo busca contribuir para que as práticas pedagógicas, em seus aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, de acadêmicos da referida área de conhecimento sejam instigados a argumentarem suas proposições de forma coesa e analítica. Tal prática pode ser estimulada pelos docentes, por meio de ações, como por exemplo, a inserção de resolução de problemas que concatene a área de estudo aos diversos contextos, econômico, social, cultural, ambiental, etc.

Um dos pontos limitadores do estudo foi a composição da pesquisa realizada apenas com universidades do sul do Brasil. Por fim, realizar pesquisas que procurem observar esse panorama de construção da aprendizagem, por meio de ações reflexivas, torna-se válido no intuito de conhecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Ademais, estudos que atrelem ações reflexivas em outras áreas de conhecimento podem propiciar mais elementos de como e por que perceber certas atitudes e comportamentos no decorrer da graduação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B.; BISPO, A. C. K. A.; LIMA, T. B. O desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 149-176, 2013.

ATTEBURY, R. I. Professional development: A qualitative study of high impact characteristics affecting meaningful and transformational learning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 43, n. 3, p. 232-241, 2017. doi.org/10.1016/j.acalib.2017.02.015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELL, H. L. *et al.* Transformational learning through study abroad: US students' reflections on learning about sustainability in the South Pacific. **Leisure Studies**, v. 35, n. 4, p. 389-405, 2014. doi.org/10.1080/02614367.2014.962585

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Nacional, 1959.

DURANT, R. A.; CARLON, D. M.; DOWNS, A. The efficiency challenge: Creating a transformative learning experience in a principles of management course. **Journal of Management Education**, v. 41, n. 6, p. 852-872, 2017. doi.org/10.1177/1052562916682789.

FLEMING, T.; KOKKOS, A.; FINNEGAN, F. Context and development of transformation theory in the European field of adult education. In: **European perspectives on transformation theory.** Palgrave Macmillan, Cham, p. 7-25, 2019. doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_2.

KUECHLER, W.; STEDHAM, Y. Management education and transformational learning: The integration of mindfulness in an MBA course. **Journal of Management Education**, v. 42, n. 1, p. 8-33, 2018. doi.org/10.1177/1052562917727797.

LEMING-LEE, S.; CRUTCHER, T. D.; KENNEDY, B. B. The lean methodology course: Transformational learning. **The Journal for Nurse Practitioners**, v. 13, n. 9, p. 415-421, 2017. doi.org/10.1016/j.nurpra.2017.06.022.

MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, Jack. On critical reflection. **Adult education quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998. doi.org/10.1177/074171369804800305.

SERMBOONSANG, R. *et al.* Mindfulness-based transformational learning for managing impulse buying. **Journal of Education for Business**, v. 95, n. 2, p. 129-137, 2019. doi.org/10.1080/08832323.2019.1618233.

VOOLA, R.; WYLLIE, J.; CARLSON, J. Transformational learning approach to embedding UN Sustainable Development Goal 1: No Poverty, in business curricula. **Social Business**, v. 8, n. 4, p. 369-385, 2018. doi.org/10.1362/204440818X15445231830049.

WAHYUNI, A. S.; CHARIRI, A. Building Critical Awareness of Accounting Students: A Transformative Learning Process. **Dinamika Pendidikan**, v. 14, n. 2, p. 127-141, 2019. doi.org/10.15294/dp.v14i2.22462

WANG, V. X.; TORRISI-STEELE, G.; HANSMAN, C. A. Critical theory and transformative learning: Some insights. **Journal of Adult and Continuing Education**, v. 25, n. 2, p. 234-251, 2019. doi.org/10.1177/1477971419850837

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do Atlas. **TI. Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 275-308, 2015. doi.org/10.13058/raep. 2015. v.16, n. 2.236.

WILLIAMS, K.; BRANT, S. Good words, good food, good mind. **Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development**, v. 9, n. B, p. 131-144, 2019. doi.org/10.5304/jafscd.2019.09B.010

YARBROUGH, J. R. Adapting Adult Learning Theory to Support Innovative, Advanced, Online Learning--WVMD Model. **Research in Higher Education Journal**, v. 35, p. 1-15, 2018.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

FERNANDES, C. M. G; MARTINS, A. S. R; QUINTANA, A. C. Aplicação da Teoria de Aprendizagem Transformativa em Estudantes da Área de Negócios. **Rev. FSA**, Teresina, v.19, n. 11, art. 8, p. 132-155, nov. 2022.

Contribuição dos Autores	C. M. G. Fernandes	A. S. R. Martins	A. C. Quintana
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X