


O AGIR COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-245>

Data de submissão: 15/04/2025

Data de publicação: 15/05/2025

Sarah Lopes Silva

Mestre em Administração
Doutoranda em Administração – UFLA
sarah.lopes@ifmg.edu.br
[https://orcid.org/0000-0002-0020-6610/](https://orcid.org/0000-0002-0020-6610)
<https://lattes.cnpq.br/1809343769031855>

Gisleine do Carmo

Mestre em Administração
Doutoranda em Administração – UFLA
gisleinecarmo95@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7260-5063>
<http://lattes.cnpq.br/1246569703152616>

José Roberto Pereira

Doutor em Sociologia
Departamento de Administração Pública da – UFLA
jpereira@ufla.br
<https://orcid.org/0000-0003-1570-2016>
<http://lattes.cnpq.br/9219649053207449>

Arlete Aparecida de Abreu

Doutora em Administração
Departamento de Gestão – IFMG Campus Formiga
arlete.abreu@ifmg.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-7488-1785>
<http://lattes.cnpq.br/4368010501599223>

RESUMO

Este ensaio teórico busca analisar como a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) pode contribuir com a efetividade das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências empreendedoras na formação de estudantes de Administração. Desafia-se a abordagem tradicional da educação empreendedora, propondo reflexões baseadas na pedagogia crítica de Freire e na TAC de Habermas. Conclui-se que a TAC fortalece métodos ativos ao promover o diálogo e a reflexão, enquanto a pedagogia crítica busca autonomia e emancipação. A integração desses conceitos visa não só ampliar a compreensão do empreendedorismo educacional, mas também aprimorar práticas pedagógicas visando o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Palavras-chave: Agir comunicativo. Pedagogia crítica. Educação Empreendedora.

1 INTRODUÇÃO

A celeridade das mudanças tecnológicas no mundo contemporâneo promove transformações significativas nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional. Novas tendências, situações de emprego e inovação revelam a necessidade de um novo perfil profissional. Nesse contexto, o empreendedorismo surge como uma alternativa estratégica, capaz de aumentar as oportunidades de emprego, impulsionar o desenvolvimento social e econômico. Essa dinâmica torna a Educação Empreendedora uma das prioridades em agendas políticas globais (Grivokostopoulou et al., 2019).

A aquisição de competências empreendedoras está relacionada à capacidade de transformar ideias e oportunidades em resultados, por meio da ação (Ruiz-Rosa et al., 2021). Não há, na literatura, um consenso claro sobre as competências necessárias para este perfil profissional na contemporaneidade. Nesse contexto, o papel da universidade, além de promover o desenvolvimento acadêmico, centra-se em transformar a realidade social por meio de seus cursos e buscam preparar os estudantes para esse desafio, tornando o estudante “sujeito da História”. Como menciona Freire (1996, p. 23), “...a presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto.”

Freire (2011) argumenta que a transformação social é possível por meio da educação, desde que o educador seja capaz de provocar no educando a reflexão crítica da realidade em que se insere. O que se torna possível por meio do diálogo entre educador e educando, mediatizado pelo mundo, pelo contexto. Ao se estabelecer o processo dialógico entre eles, ambos se tornam sujeitos da própria história, no contexto da educação. Percebe-se que o homem se torna “sujeito” ao agir comunicativamente no processo dialógico, quando busca reflexão e quando tem criticidade, autonomia, autoconfiança, criatividade, curiosidade. Assim, a formação de indivíduos comunicativos, com habilidades reflexivas, constitui um processo dialógico, pedagógico e político (Andrade et al., 2019).

Nessa condição, são necessárias mudanças profundas na educação profissional tradicional. O educando, antes passivo no processo de ensino-aprendizagem, agora precisa ser protagonista. Assim, o educador torna-se facilitador, auxiliando esse protagonismo. O processo de ensino-aprendizagem, marcado contemporaneamente pelo uso das chamadas metodologias ativas, tem sua origem na pedagogia da ação de Jonh Dewey e no construtivismo (Vergara, 2003). Mesmo após anos de desenvolvimento, tal processo ainda se manifesta de forma tímida nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (Lacerda; Santos, 2018; Marques et al., 2021). As metodologias ativas são abordagens educacionais centradas no aluno, envolvendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Essas metodologias incentivam a colaboração, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e envolvente.

Diante dos contornos teóricos apresentados, busca-se apresentar a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas como fundamento que pode contribuir para a efetividade das metodologias ativas. Portanto, este ensaio teórico busca analisar como a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) pode contribuir com a efetividade das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências empreendedoras na formação de estudantes de Administração.

Neste artigo são apresentados os conceitos centrais das metodologias ativas, assim como fundamentamos da aplicação dessas no ensino do Empreendedorismo nas IES. Na sequência, são apresentadas a TAC de Jürgen Habermas, a aproximação entre ação comunicativa e as metodologias ativas na constituição do sujeito crítico-reflexivo e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

As palavras do educador e filósofo Paulo Freire que desempenharam um papel importante na pedagogia mundial são utilizadas como base para o início deste ensaio, onde se argumenta que:

(...) para ser instrumento válido a educação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito. (...) A educação só é um instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado. (Freire, 2016, p.67).

Considerando a educação profissional legítima aquela que permite ao educando uma reflexão crítica da prática por meio do diálogo com o contexto social é possível perceber que a mudança da prática educativa se torna verdadeiramente necessária: “É preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação” (Freire, 2016 p. 76). A partir do momento que o educando toma consciência da realidade em si, este, por meio da ação, é capaz de buscar a mudança.

Na pedagogia crítica, questiona-se a metodologia de ensino com poder apassivador, conhecida também como “Educação Bancária”. Nela, o educador faz depósitos de informações sobre os educandos, que recebem passivamente, guardam e arquivam (Freire, 2021). Neste modelo, predomina a passividade e a conformidade das relações sociais. Isso satisfaz aos interesses dos opressores, fazendo com que o homem se adapte à realidade parcializada, ao mundo como ele está (Freire, 2021).

A educação bancária entrega ao educando um conhecimento sem levar em consideração sua cultura, sua comunidade, sua história, retirando, assim, sua condição de sujeito. Assim, em contrário a essa condição, Freire (1996) defende a educação que liberta, uma prática docente crítica, progressista,

apresentando saberes fundamentais à prática educativa-crítica. Dentre esses conhecimentos destacam-se a curiosidade, o respeito aos saberes do educando, a criticidade, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento do ser condicionado, a convicção de que a mudança é possível, o reconhecimento e assunção da identidade cultural, a autonomia e a apreensão da realidade. A seguir são descritas brevemente cada uma das exigências de Freire para a educação.

A curiosidade promove a busca pelo conhecimento, sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem, ao estimular a reflexão crítica sobre a própria pergunta, guia-se o educando ao aprendizado real. Construir um diálogo não exclui a possibilidade de uma aula expositiva, pois a postura dialógica entre educador e educando favorece a curiosidade que de “espontânea” se intensifica, e se torna “epistemológica”. Neste sentido, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...?” (Freire, 1996, p. 33). Refletindo sobre esse questionamento percebe-se que quando não se respeita os saberes do educando, sua realidade contextualizada historicamente, o ensino pode se tornar alienador (Freire, 1996).

Freire (1996) ainda menciona que não haveria criatividade sem a curiosidade, o elemento que permite acrescentar algo diferente ao mundo, sendo tarefa da prática educativa o desenvolvimento da curiosidade crítica, a criticidade. Assim, a prática docente crítica envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O pensar crítico é algo construído pelo próprio estudante em seu processo de aprendizagem (Freire, 1996).

Reconhecer o sujeito como “ser condicionado” é acreditar que esse não se constrói no mundo de forma isolada, imune de influências sociais, sem um legado social e cultural. Quando tomamos conhecimento da realidade vivida, do nosso contexto, das nossas necessidades, somos capazes de intervir na realidade, posto por Freire (1996) como uma tarefa complexa e geradora de conhecimento. Nesse sentido, o ensaio de Andrade, Alcântara e Pereira (2019) mostra a contribuição da ação comunicativa de Habermas e da pedagogia emancipadora de Freire na constituição dos sujeitos crítico-reflexivos e suas implicações nos processos de ensino/pesquisa/extensão no campo dos Estudos Organizacionais e na sociedade. Diante dessa constatação vemos que o estudante que se coloca em posição pretensamente neutra, em uma situação de comodismo, estuda sem compromisso, está alheio ao seu próprio mundo da vida.

A prática educativa-crítica deve proporcionar condições em que os educadores e os educandos pratiquem a experiência do “assumir-se” como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador, agente da ação social, que tem comunidade, família, tradição, cultura. Dessa forma, na experiência educativa, os saberes, juntos, vão se tornando sabedoria e a autonomia do educando é respeitada. Essa capacidade de aprender e transformar a realidade, e ainda,

de nela intervir e recriar, fala de nossa educabilidade (Freire, 1996). Nessa prática educativa, que se aprende ensinando e que se ensina aprendendo, está a politicidade, o caráter da educação de ser política, de não poder ser neutra, onde o professor tem como papel contribuir positivamente para que o educando seja protagonista em sua formação com o auxílio deste.

Vergara (2003) reforça a discussão acerca de uma educação válida, crítica, real, ao propor que a pedagogia deve um processo interativo, no qual, os estudantes devem ter uma intensa participação. Para a autora, encontrar novos modos de praticar a relação ensino-aprendizagem tem sido motivo de preocupação de professores. Assim, fundamentando-se na pedagogia da ação e no construtivismo, ela apresenta, examina e sugere práticas e recursos optativos às tradicionais aulas expositivas.

É necessário preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em uma perspectiva crítica, de modo a torná-los responsáveis pela própria educação (Vergara, 2003, p. 132). A relação ensino-aprendizagem deve configurar-se em provocações da curiosidade e na criação de oportunidades, para que o educando possa adquirir independência intelectual e habilidades sociais que lhe permita interagir com outras pessoas (Vergara 2003). No contexto organizacional, por exemplo, um ambiente constituído por pessoas, emoções e razão, é necessário a presença de seres pensantes, críticos, capazes de refletir e mudar a realidade.

Vergara (2003) argumenta que a educação deve trazer o autoconhecimento, tornar o sujeito ativo no processo de construção e reconstrução da realidade vivenciada, permitindo a esses aprender a questionar, a dialogar, a criticar, a ser criativo, a contribuir. Tudo isso permite que o sujeito saiba como identificar um problema, como coletar, selecionar e produzir informações que possam solucioná-lo, interpretar tais informações e, finalmente, chegar às conclusões.

Com base na pedagogia da ação se desenvolveram os métodos ativos de educação. Nesse âmbito, as metodologias ativas representam uma mudança de paradigma. Vergara (2003) elenca oito práticas de ensino-aprendizagem que podem ser desenvolvidas no ensino da área de Administração: estudo de caso, caso de negócios em tempo real, estudos de casos hipertextuais, estudos de casos elaborados pelos estudantes, role playing, jogos de negócios, monitoria em projetos sociais e dinâmicas de grupo em geral.

Enriquecendo as práticas de ensino-aprendizagem supracitadas, o estudo de Marques et al. (2021) realiza uma revisão sistemática com o objetivo de identificar como as metodologias ativas estão sendo utilizadas nas instituições de ensino atuais e encontraram quatorze métodos diferentes, sendo: aprendizagem cooperativa, baseada em equipe e em casos, colaborativa baseada em casos, em projetos e em problemas, sala de aula invertida, jogos educativos, scratch, sistema quest, pacientes virtuais, medicina baseada em evidências, aula interativa de laboratório, aprendizagem em estações de trabalho.

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem não são algo novo, porém, ainda hoje seu uso não é tão difundido. Assim, no contexto atual, para que a formação acadêmica seja efetiva e voltada para a educação crítica, é necessário encontrar método de aproximação da realidade. É preciso construir e reconstruir o saber.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E AS COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Souto et al. (2022) analisaram como a literatura científica nacional e internacional tem retratado o uso das metodologias ativas em sala de aula nas IES, especificamente para a Educação Empreendedora, por meio de revisão sistemática, e segunda essas, o tema tem sido objetivo de pesquisas atualmente. Elas identificaram 23 artigos publicados entre os anos de 2004 a 2022, sendo a maioria (82,6%) publicados nos últimos 9 anos. Apenas 4 artigos (17,4%) foram publicados entre 2004 e 2011. Os artigos foram categorizados pela metodologia ativa para o ensino-aprendizagem do empreendedorismo, sendo identificadas: Aprendizagem Baseada em Problema (Problem-Based Learning – PBL) (13,04%), Serious games e/ou Gamificação (17,39%), Service Learning (SL) (4,35%), Design Thinking (TD) (30,43%), Sala de Aula Invertida (8,7%), Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) (26,09%).

Em todas as categorias foram identificados artigos atuais, datado dos últimos três anos (2022, 2021 e 2020), o que reforça uma crescente no interesse das temáticas sobre empreendedorismo e novas metodologias de ensino. Os artigos foram publicados em journals de diversas áreas, principalmente de Educação, Tecnologia, Psicologia, Engenharia, Administração.

Os principais objetivos da aplicação das metodologias ativas no ensino do empreendedorismo são: identificar a efetividade do método para desenvolvimento de competências empreendedoras; apresentar a efetividade do método no ensino da educação empreendedora; propor uma ferramenta de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas descritas na literatura; e identificar a influência das metodologias ativas na intenção empreendedora. Ainda, segundo as autoras, o empreendedorismo é visto como um curso que não pode ser ministrado sem uma abordagem prática, sendo evidenciada a aplicação de metodologias ativas para permitir o estudante vivenciar situações empreendedoras reais (Souto et al., 2022).

Os resultados apontam que a aplicação das metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências empreendedoras, sendo essas, competências empreendedoras, trabalho em equipe, motivação, conhecimento em gestão, confiança, criatividade (Souto et al., 2022). Esses achados ressaltam a necessidade de uma abordagem educacional que promova ativamente essas competências, integrando-as de forma holística no processo de aprendizagem.

Observa-se que existe interesse em identificar um método que desenvolva de forma eficiente a educação empreendedora, fortemente voltado para as competências empreendedoras, principalmente, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprimoramento como vantagem competitiva, tanto para o indivíduo como diferencial, quanto para a organização, que tem este como colaborador.

A literatura aponta algumas competências, podendo destacar: gerenciamento do tempo, responsabilidade, tomada de decisão, análise de informações, soluções de problemas, capacidade de iniciativa, treinamento, gerenciamento de equipes, criatividade, comunicação, financeiro, mudança organizacional, inovação, capacidade de empreendedorismo, habilidades digitais, imaginação, conhecimento do mercado, independência, autonomia, integridade, confiança, ética (Sousa; Costa, 2022). Outras competências identificadas na literatura, que diferenciam das competências citadas anteriormente, são: relacionamento interpessoal, liderança, iniciativa (Pérez-Pérez et al., 2021); autoconhecimento, criatividade, pensamento crítico (Secundo et al., 2021); gestão financeira e promoção do espírito empreendedor (Ruiz-Rosa et al., 2021); visão, criatividade, avaliação de ideias e pensamento sustentável, mobilização de recursos, aprender através da experiência, trabalhar em equipe, capacidade de planejar e gerenciar, lidar com ambiguidade, incerteza e risco (Pal'Ová et al., 2020).

Antonaci et al. (2015), as competências empreendedoras devem ser adquiridas na aprendizagem ao longo da vida, e fomentada em todos os níveis escolares, desde o ensino primário até à universidade. Manifesta ainda que faltam metodologias de ensino e a disponibilidade de ferramentas adequadas para esse fim. Álvarez García (2013), apoiado no Projeto Tunnign, enfatiza uma Educação Superior que busca a formação de sujeitos humanistas, cooperativos, investigativos e reflexivos, e o uso de estratégias de ensino autônomas, visando construir uma universidade mais crítica e construtivista da realidade social.

Percebe-se que não há consenso na literatura sobre a metodologia ideal para a Educação Empreendedora, mas é unânime entre os pesquisadores a importância da temática no contexto atual e a necessidade de novas formas de ensino que possibilite o estudante vivenciar teoria e prática. Para Pérez-Pérez et al. (2021), a educação empreendedora realizada por meio da experiência, possibilita o desenvolvimento de competências empreendedoras de maneira eficaz. E ao promover esta educação, a universidade colabora com a sociedade, contribuindo com a inovação e a empregabilidade.

2.3 TEORIA DA AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

O filósofo alemão Jürgen Habermas publicou em 1981 o livro Teoria do Agir comunicativo (TAC), onde apresenta sua teoria da sociedade, a partir de um conceito de racionalidade comunicativa,

que revela o conteúdo normativo de qualquer comunicação orientada pela compreensão (Pinzani 2009). Ele substitui a razão prática pela comunicativa. Para Habermas (1997), a razão prática procurava orientar o indivíduo em seu agir, e o direito natural devia configurar normativamente a única e correta ordem política e social.

A razão comunicativa, difere da razão prática, pois ela não é dependente de um “ator singular nem de um macrosujeito sociopolítico”, acontece no medium linguístico, através do qual as intenções se interligam e as formas de vida se estruturam. Habermas considera a razão comunicativa como base para uma teoria reconstrutiva da sociedade. Se distanciando da teoria da razão prática, coloca que uma teoria contemporânea do direito e da democracia considera como base a capacidade de integração social por meio de processos de entendimento não violentos, que são motivados pela razão e capazes de preservar as distâncias e diferenças reconhecidas (Habermas, 1997).

O conceito de razão comunicativa mostra três níveis de compreensão da comunicação, sendo: i) a relação do sujeito do conhecimento com o mundo; ii) a relação do sujeito prático, que age e está envolvido em interações com outros; iii) a relação do sujeito com sua própria natureza. Essas três dimensões, por sua vez, apontam para o mundo da vida que os participantes da comunicação “têm atrás de si e a partir da qual eles resolvem seus problemas de compreensão” (Pinzani, 2009, p.96). Na sociedade contemporânea, para Habermas, o mundo da vida corre o risco de ser colonizado pelo sistema, que envolve a economia (dinheiro) e o Estado (administração pública), o que corrompe a estrutura, em termos comunicativos. Porém, esse é um fenômeno inevitável.

A base de toda a teoria da ação comunicativa é a distinção entre racionalidade comunicativa e instrumental. No agir comunicativo, quem age busca o entendimento de algo, por meio da linguagem do direito, que socializa e integra as pessoas na sociedade. No agir instrumental, quem age encontra na linguagem outras finalidades, como por exemplo impor uma opinião subjetiva, manipular outros sujeitos, sendo neste caso, um agir estratégico. Assim, o telos implícito na racionalidade do primeiro é o entendimento comunicativo enquanto que no segundo é a manipulação instrumental (Pinzani, 2009).

Por meio da linguagem é possível aos indivíduos formarem o seu mundo, verificarem pretensões de validade e se entenderem sobre os critérios de avaliação das ações. Assim, a racionalidade está ligada ao oferecimento de razões para o agir, que são criticáveis e justificáveis por meio da comunicação. Para Habermas (2012), a racionalidade é uma disposição do sujeito, capaz de comunicar e de agir, que se manifesta em forma de comportamento, com bons argumentos para existir e passíveis de uma avaliação. Esse comportamento racional é, pelo menos implicitamente, sujeito a “pretensões de validade passíveis de exame crítico. Tal exame exige, em cada caso, uma forma diferente de argumentação.” (Pinzani, 2009, p.99).

Neste contexto, o discurso (Diskurs) refere-se a uma das formas da comunicação ou da “fala” (Rede), que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas, em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação ou “fala”, chamada de “agir comunicativo” ou “interação”. Habermas (2012) distingue três dimensões de validade (dos objetos, das interações sociais e dos pensamentos) aos quais correspondem três diferentes pretensões de validade e, portanto, três diferentes formas de justificação (Pinzani, 2009), conforme descrito a seguir.

No mundo dos objetos, as pretensões de validade são justificadas em discursos teleológicos. Neste caso, o autor estaria agindo teleologicamente, ou seja, “realiza um fim ou faz com que se produza um estado de coisas desejado, escolhendo os meios que na situação dada prometem ter sucesso e aplicando-os de maneira adequada” (Pinzani, 2009, p.99). O conceito central é o de decisão entre alternativas. No mundo das interações sociais, reguladas por normas, as pretensões de validade são justificadas por discursos práticos. O conceito central é da obediência as normas, que caracteriza uma expectativa de comportamento, sendo um agir normativo. No mundo da representação ou encenação, pretensões de validade são justificadas por discurso estético. O conceito central é o da autoencenação, no sentido de um comportamento estilizado da expressão das próprias experiências vivenciadas. Os três modelos consideram apenas uma função da linguagem, concebida unilateralmente, sendo, respectivamente, motivar o ouvinte a agir, estabelecer relações inter-humanas, expressar vivências (Pinzani, 2009).

Como mencionado, a cada um desses mundos (objetivo, social e subjetivo) correspondem diferentes pretensões de validade. Ao mundo objetivo correspondem pretensões de validade referentes à verdade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo. Ao mundo social correspondem pretensões de validade referentes à correção e à adequação das normas e; ao mundo subjetivo – das vivências e sentimentos – correspondem pretensões de veracidade, o que significa que os participantes do diálogo estejam sendo sinceros na expressão dos seus sentimentos (Pinzani, 2009).

Assim, Habermas propõe o ideal de ação comunicativa em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem do direito, organizam-se socialmente, buscando o consenso de forma livre de toda a coação externa e interna (Gonçalves, 1999). Por isso, a perspectiva da ação comunicativa destaca a importância crucial da linguagem do direito na construção de consenso e organização social. A TAC envolve a interação entre pelo menos dois indivíduos aptos a se expressar e agir, que buscam consenso sobre a situação em questão para coordenar conjuntamente seus planos de ação e, assim, suas ações (Habermas, 2012).

O conceito de ação comunicativa pressupõe que todos os atores são falantes e ouvintes, formando uma comunidade de intérpretes, que apresenta reivindicações de validade que podem ser

aceitas ou questionadas. Os argumentos são sempre provisórios e abertos à crítica e a novas interpretações; eles são usados exclusivamente para buscar entendimento e acordo intersubjetivo (Alvim da Silva et al., 2022).

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria (Pinzani, 2009). Qualquer um que usa a linguagem presume que ela pode ser justificada em quatro níveis de validade: i) o que é dito deve ser compreensível; ii) o conteúdo do que é dito é verdadeiro; iii) o emissor se justifica por certos direitos sociais ou normas que são invocadas pelo uso de idioma; iv) o emissor é sincero no que diz.

Na ação comunicativa os envolvidos participam de interações em igualdade de condições, expressando suas concepções em busca do planejamento de ações que determinam sua vida social, a partir do melhor argumento. Aqui, a argumentação surge mediante a dúvida ou resistência de uma das visões que participam do diálogo. Portanto há a necessidade de uma análise pragmática dos processos dialógicos imersos de troca de ideias e sensações, pois a semântica do conteúdo de uma comunidade linguística não determina totalmente o pensamento e a ação do sujeito (Habermas, 2012). No confronto entre a visão de mundo e a realidade do sujeito, o conteúdo proposicional do discurso pode ser aceito ou rejeitado pelo ouvinte a partir das pretensões de validade (Benite et al., 2021)

Essa concepção teórica converge para a necessidade de uma análise sistemática da fala do sujeito levando em conta o conjunto de signos e significados das palavras em situação de uso, sua inter-relação com os demais envolvidos, influenciados pelo contexto histórico da realidade. Tal fundamentação admite que a linguagem se estabelece como uma forma de comunicação social, de enunciação e compreensão, orientando os participantes à tomada de decisões e ação propriamente dita, promovendo processos de aprendizagem. Partindo desses pressupostos, entende-se que as instituições de ensino se destacam, oferecendo espaços de interação com intencionalidade e planejamento, aprendizado referente às “estruturas simbólicas do mundo da vida” (Habermas, 1989), ou seja, que diz respeito à cultura, ao convívio social e a formação pessoal.

Habermas (2012) conceitua a sociedade considerando as múltiplas interações entre mundo da vida e sistema. O agir social é sempre o agir de sujeitos e, portanto, agir intencional, que o próprio agente vincula a um sentido subjetivo (Pinzani, 2009). Para Habermas (1996), o mundo da vida forma o horizonte para situações de fala e constitui, ao mesmo tempo, a fonte das interpretações, reproduzindo-se somente através de ações comunicativas. Durante o agir comunicativo, o mundo da

vida nos envolve no modo de uma certeza imediata, a partir da qual nós vivemos e falamos diretamente, o que pode ser descrito como uma forma “condensada e, mesmo assim, deficiente de saber e de poder” (Habermas, 1997, p. 41).

Para Habermas (2012), o mundo da vida é constituído por três componentes estruturais, que são: cultura, sociedade e personalidade. Cada componente corresponde, respectivamente, a três processos: reprodução cultural, integração social e socialização. Por sua vez, correspondem a três funções do agir comunicativo: funcional, que serve a tradição e à renovação do saber cultural; coordenação do agir, que serve a integração social e à criação de solidariedade; socialização, que serve a formação de identidades pessoais (Pinzani, 2009) (Quadro 1).

Quadro 1 – Funções de reprodução do agir orientado pelo entendimento

Componentes Estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade
Processos de reprodução			
Reprodução cultural	Tradição, crítica, aquisição de saber cultural	Renovação do saber eficaz em termos de legitimação	Reprodução do saber de formação
Integração social	Imunização de um núcleo de orientações valorativas	Coordenação de ações por meio de pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente	Reprodução de padrões de pertença social
Socialização	aculturação	Internalização de valores	formação da identidade

Fonte: Habermas (2012, p. 261).

As estruturas do mundo da vida se reproduzem por meio da continuação do saber válido, da estabilização, da solidariedade de grupo e da formação de atores capazes de responder por suas ações. Nesse sentido, a cultura é definida como acervo ou estoque de saber, no qual os participantes da comunicação buscam pré-interpretações. A sociedade é um ordenamento legítimo, por meio do qual os participantes da comunidade de comunicação regulamentam sua pertença a grupos sociais e, assim, asseguram solidariedade. A personalidade envolve as competências que tornam um sujeito capaz de agir e falar (Pinzani, 2009).

As interações sociais, no contexto do mundo da vida e sistema, são coordenadas estrategicamente mediante a condição de busca da visão comum em que “o grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes”. Nesse caso, não pode haver imposição ou manipulação de acordo por nenhuma das partes e “o ato de fala de um só terá êxito se o outro aceitar a oferta nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validade em princípio criticável” (Habermas, 1989, p. 165).

Diante de toda explanação até agora empreendida, constata-se que a teoria habermasiana pode ser um recurso a se utilizar em metodologias ativas e para a compreensão das interações linguísticas da sala de aula. Cavalcante e Fortes (2001) defendem que esse é um local complexo, permeado pelas interações em que a ação comunicativa pode ocorrer, mas não sem transtornos, não exclusivamente. A escola é parte do sistema, e os conceitos de agir comunicativo e agir estratégico podem ser pontos de partida para análise da ação pedagógica.

3 DISCUSSÃO

A TAC tem sido utilizada como fundamentação teórica para questões educativas em diversos aspectos (Carvalho et al., 2017; de Albuquerque et al., 2018; Mourad, 2020; Piquer; Martí, 2017; Sigurdardottir; Einarsdottir, 2016), porém, os métodos ativos de ensino aprendizagem ainda não levaram em conta o agir comunicativo.

A Universidade, enquanto espaço sociocultural, é uma construção contínua, onde as relações são formadas por meio de conflitos e consensos. A aprendizagem dentro de um processo democrático se torna possível mediante uma prática coletiva, construída com os sujeitos envolvidos no processo educativo e que considere o seu acervo cultural. Para tal, necessita-se estabelecer o diálogo como princípio fundante para fazer avançar a prática pedagógica (Cavalcante e Fortes, 2001). Neste sentido, Gonçalves (1999) argumenta que desenvolver o agir comunicativo no espaço escolar, de forma sistemática, vai ao encontro dos objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos.

A reflexão do presente estudo segue os princípios de Freire (1996) para a educação libertadora, emancipatória e, ainda, como prática social, considerando o mundo da vida, proposto por Habermas (1994), formado pela sociedade, cultura e personalidade. Sobre a aproximação de Freire e Habermas, Andreola (2000) propõe que sejam construídas pontes para o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias, pois, em conjunto, ambas oferecem mais potenciais compreensivos e interpretativos do que individualmente (Andrade et al., 2019).

Segundo Andrade et al., (2019, p. 190), nos estudos organizacionais, os processos de ensino/pesquisa/extensão se beneficiam desses autores para: a) problematizar a literatura existente sobre gestão e organizações; b) criticar as teorias e práticas hegemônicas; e c) apresentar novos meios, caminhos e possibilidades de discutir, construir e reconstruir processos de gestão e organização. Para esses autores novas formas de ensino e prática não podem ser orientadas pelas mesmas formas de racionalidade e ação (instrumental, antidialógica). Assim, deve-se romper com a forma paradigmática

vigente e dar espaço à ação comunicativa e ação dialógica que têm caráter aberto (críticidade), não prescritivo e, sendo construídas a partir dos sujeitos e seus mundos-da-vida.

As metodologias ativas se fundamentam, principalmente, na ideia de que a aprendizagem se desenvolve na observação, reflexão e experimentação, respeitando a individualidade de cada participante e buscando integrar o contexto de vida desse à disciplina ministrada. Posto que a Educação Empreendedora, ministrada por meio de metodologias ativas, pode desenvolver competências empreendedoras, essas podem contribuir com os estudantes no contexto das organizações e, também, na vida pessoal, tornando o assunto relevante para discussão e aprimoramento.

A educação empreendedora, no ensino tradicional, é promovida distante da realidade vivenciada pelos estudantes, sendo elaborada frequentemente por meio de um plano de negócio construído durante o curso, geralmente em grupos, partindo de uma ideia criada pelos estudantes. A ideia parte de discussões realizadas em sala, superficialmente debatidas por estes, por vezes encontradas na internet, em outras alcançam demandas individuais percebidas por um dos integrantes acidentalmente, não considerando, assim, o ambiente externo à instituição e mundo da vida dos estudantes. A decisão superficial leva ao desenvolvimento de projetos que não contemplem demandas reais e que, futuramente, serão utilizados apenas para cumprir a ementa da disciplina. Essa metodologia, direcionada por um agir estratégico, reduz a linguagem a uma simples informação. Produz um ambiente que não valoriza o sujeito produtor de cultura, que traz consigo um amplo conhecimento adquirido ao longo da vida.

Assim, essa seção concentra a discussão na aproximação do conceito de metodologias ativas na perspectiva de autonomia do sujeito, e da TAC, mais especificamente das funções do agir comunicativo, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Convergências entre conceitos da TAC e das metodologias ativas

Pano de fundo: serve de base para dar sustentação a uma ação, ou seja, onde será apoiado para dar veracidade a um ato.

Mundo da Vida	Componentes estruturais	Processo	Funções do agir comunicativo		Educação emancipatória
			Habermas		Paulo Freire
	Cultura	Reprodução cultural	Funcional	Serve a tradição e à renovação do saber cultural	Cria diálogo da disciplina com o contexto social em que o estudante está inserido.
	Sociedade	Integração social	Coordenação do agir	Serve a integração social e à criação de solidariedade	Reconhecer que a construção do estudante no mundo não se faz de forma isolada e sim nas interações sociais
	Pessoas	Socialização	Socialização	Serve a formação de identidades pessoais	Possibilita ao educando a integração social, assumindo-se como sujeito histórico

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A convergência entre a TAC e as metodologias ativas está nas funções do agir comunicativo que emerge do mundo da vida, por meio dos estudantes, e os educadores das escolas, que fazem parte do sistema, ao interagirem dialogicamente, cada um compreendendo o outro, utilizando-se as metodologias ativas como processo de aprendizagem mútua. Isso permite projetar, de fato, uma educação emancipatória, autônoma, que possibilite reconhecer mutuamente, educador e educando como sujeitos.

Do ponto de vista funcional do entendimento, o agir comunicativo serve a tradição, a renovação do saber cultural. Colocar em prática a relação entre os sujeitos permite que em cada interação a herança cultural seja passada entre as gerações e, também, que nessa interação possa, além de reproduzir a cultura, renová-la e reconstruí-la criticamente. Aplicando esta função do agir comunicativo no ensino, criando um diálogo da disciplina com o contexto social, em que o estudante está inserido, cria-se uma educação autônoma, emancipatória do sujeito. Esta prática respeita os saberes do educando, respeita os saberes construídos na prática comunitária, além de discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. É criar intimidade entre os saberes curriculares e a experiência individual do estudante.

Do ponto de vista da coordenação do agir, o agir comunicativo auxilia à interação social e à criação de solidariedade, promovendo as relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais. Ao aplicar esta função do agir comunicativo no ensino, reconhecemos que a construção do estudante no mundo não se faz de forma isolada, mas sim nas interações sociais, entre educador e educando. Assim, buscamos envolver a educação em um movimento dialógico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, sendo o educando protagonista em sua formação com a participação do educador, ambos agindo comunicativamente como sujeitos do processo de aprendizagem, em uma relação dialógica de construção do conhecimento. Do ponto de vista da socialização, serve a formação da identidade pessoal, que sofre influência de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais, o que corresponde aos grupos que pertencemos, como família, país, religião. A função do agir comunicativo no processo de ensino-aprendizagem permite ao educando reconhecer e assumir a sua identidade cultural, assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (Figura 2).

Ao trazer esta proposta para a Educação Empreendedora, reconhece-se que em cada contexto há o empreendedor e a ação empreendedora dentro da realidade vivenciada pelo estudante. Sousa e Costa (2022), em análise crítica do discurso relacionado ao ser empreendedor, revela que o exemplo de empreendedor reconhecido é o de sujeito “heroico”, visto como modelo, como ser enriquecido, resumindo o sucesso a resultados financeiros, muitas vezes inalcançáveis, desconsiderando todo um

contexto. O lucro, por exemplo, passa a separar ganhadores de um lado e malsucedidos ou perdedores do outro lado. O ensino, quando exemplifica o empreendedor utilizando apenas modelos heroicos, desconsidera todo um contexto de vida ocupado pelo educando, limitando suas possibilidades e excluindo suas reais necessidades. Assim, a padronização do discurso limitado ao modelo heróico de empreendedor contribui para a alienação e incorporação ingênua de discursos hegemônicos, nada acrescentando a respeito das condições e relações de trabalho na contemporaneidade, podendo até atuar como fator desmotivador.

Figura 2 – Funções do agir comunicativo em consonância com a educação emancipatória



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao distanciar de um discurso hegemônico de sujeito salvador, apresenta-se ao estudante que existem possibilidades além da reprodução de realidades projetadas, distorcidas do contexto. O discurso apresenta a possibilidade de construção de relações sociais, projetando sociedades justas, que são também exemplos de sucesso.

Assim, complementa-se a discussão do conteúdo da Figura 2, agregando a Educação Empreendedora (Figura 3). Do ponto de vista funcional do entendimento, os estudantes criam diálogo com o contexto social (mundo da vida em Habermas), identificando empreendedores, nos grupos de pertencimento, assim como seus problemas em busca de soluções inovadoras. Do ponto de vista da coordenação do agir, ao circular pelo ambiente externo à instituição de ensino, busca a integração

social e legitimação da atividade. Do ponto de vista da socialização, ao assumir a realidade vivida o estudante torna-se capaz de intervir nela, construindo-a e reconstruindo-a.

Figura 3 – Convergências entre a TAC, metodologias ativas e a Educação Empreendedora

Pano de fundo: serve de base para dar sustentação a uma ação, ou seja, onde será apoiado para dar veracidade a um ato.

Mundo da Vida	Componentes estruturais	Processo	Funções do agir comunicativo		Educação emancipatória	Educação Empreendedora
			Habermas		Paulo Freire	
	Cultura	Reprodução cultural	Funcional	Serve a tradição e à renovação do saber cultural	Cria diálogo da disciplina com o contexto social em que o estudante está inserido.	Os estudantes criam diálogo com o contexto social identificando empreendedores locais assim como as dores da sociedade para a busca de soluções inovadoras.
	Sociedade	Integração social	Coordenação do agir	Serve a integração social e à criação de solidariedade	Reconhecer que a construção do estudante no mundo não se faz de forma isolada e sim nas interações sociais	Ao circular pela ambiente externo à instituição de ensino, busca a integração social e legitimação da atividade.
	Pessoas	Socialização	Socialização	Serve a formação de identidades pessoais	Possibilita ao educando a integração social, assumindo-se como sujeito histórico	Ao assumir a realidade vivida o aluno torna-se capaz de intervir nela, construindo e reconstruindo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A construção de um método ativo de ensino-aprendizagem que considere os conceitos de uma educação-crítica junto às funções do agir comunicativo no mundo da vida, possibilita ao estudante uma educação efetiva. Para exemplificar, tem-se a proposta de aplicação da Problem-Based Learning (PBL), de Sousa e Costa (2022), com a inclusão do agir comunicativo (Figura 4). Na primeira etapa do PBL acontece a identificação do problema. Propõe-se que os estudantes, organizados em grupos, busquem identificar in loco os problemas que podem ser sanados. O estudante deve argumentar no grupo a qual pertence: quais as demandas? O que pode ser solucionado? Qual benefício posso oferecer à comunidade? Assim, para a decisão sobre o problema, os estudantes envolvidos devem buscar o entendimento, por meio do processo dialógico, fundamentando-se em argumentos racionais.

A busca do entendimento deve considerar as quatro pretensões de fala que são: 1. Igualdade comunicativa: todos os integrantes têm igualdade de chance para usar a fala; 2. Igualdade de fala: todos os integrantes têm a mesma chance de proceder a interpretações e fazer afirmações; 3. Veracidade e sinceridade: todos os integrantes têm a mesma chance de utilizar atos de fala representativos; 4. Correção Normativa: todos os integrantes têm a mesma chance de empregar atos de fala regulatórios.

Finalizada a primeira etapa do método, os estudantes devem seguir para a segunda etapa, onde acontece um diagnóstico da situação-problema a ser analisada. Esse diagnóstico é formado do ponto de vista funcional do entendimento, servindo a reprodução cultural, sendo um acervo de saberes do qual os participantes da comunicação se abastecem. Nesta etapa, os estudantes devem buscar o entendimento, por meio das diferentes interpretações dos participantes, ressaltando a

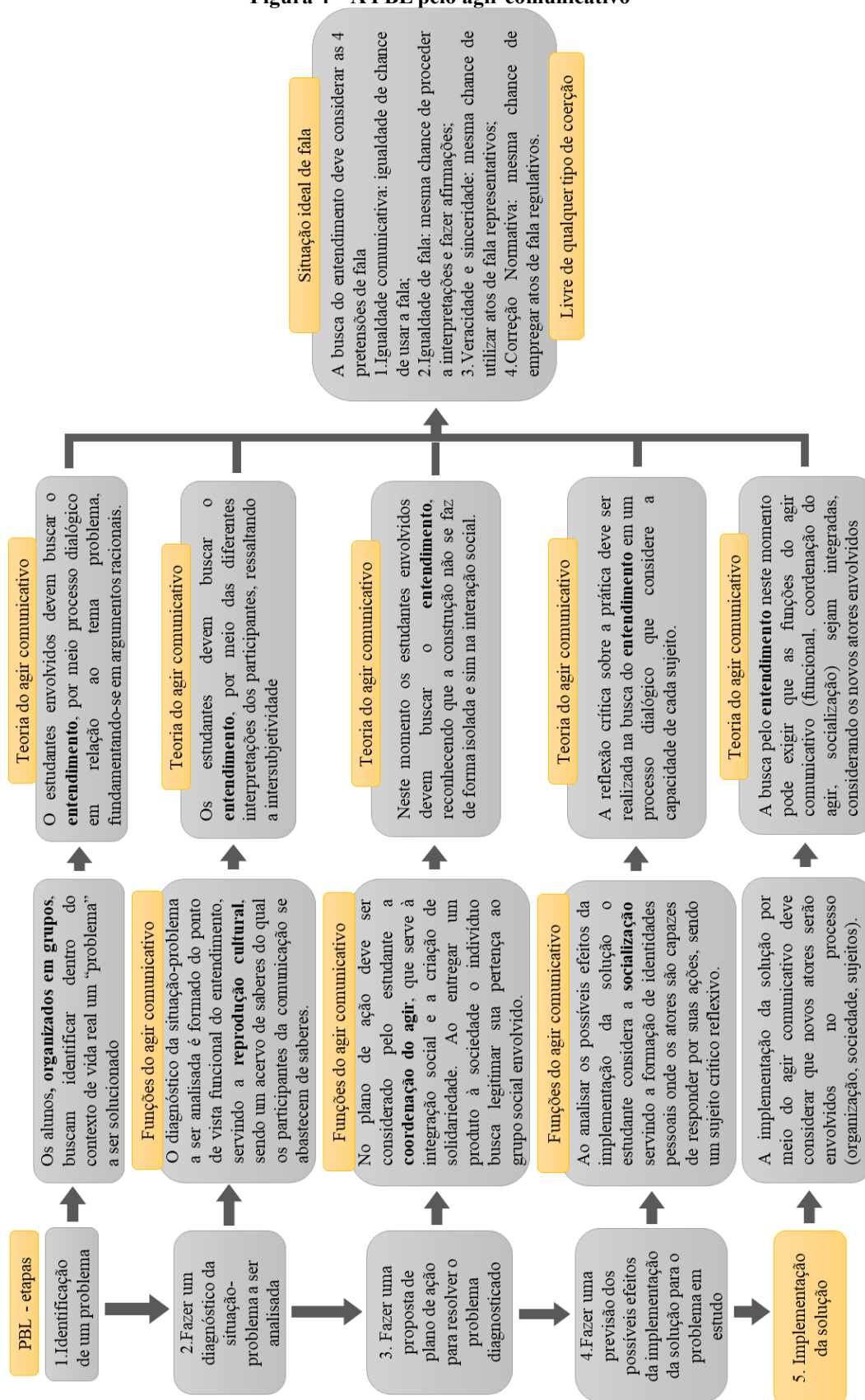
intersubjetividade. A busca do entendimento continua a considerar as quatro pretensões de fala descritas na primeira etapa.

Em seguida os estudantes iniciam a terceira etapa, que compreende uma proposta de plano de ação para resolver o problema diagnosticado. No plano de ação deve ser considerado pelo estudante a coordenação do agir, que serve à integração social e a criação de solidariedade. Ao entregar um produto à sociedade o indivíduo busca legitimar sua pertença ao grupo social envolvido. Neste momento, os estudantes envolvidos devem buscar o entendimento, reconhecendo que a construção não se faz de forma isolada e sim na interação social. A busca do entendimento continua a considerar as quatro pretensões de fala descritas na primeira etapa.

A quarta etapa consiste em fazer uma previsão dos possíveis efeitos da implementação da solução para o problema em estudo. Neste momento o estudante considera a socialização, servindo a formação de identidades pessoais onde os atores são capazes de responder por suas ações, sendo um sujeito crítico reflexivo. A reflexão crítica sobre a prática deve ser realizada na busca do entendimento em um processo dialógico que considere a capacidade de cada sujeito. A busca do entendimento continua a considerar as quatro pretensões de fala descritas na primeira etapa.

E, por fim, acrescenta-se a quinta etapa ao processo, a implementação da solução. Por meio do agir comunicativo, os estudantes devem considerar que novos atores serão envolvidos no processo (organização, sociedade, sujeitos). A busca pelo entendimento neste momento pode exigir que as funções do agir comunicativo (funcional, coordenação do agir, socialização) sejam integradas, considerando os novos atores envolvidos. E, assim como nas demais etapas, deve considerar as quatro pretensões de fala (descritas na primeira etapa). Na Figura 4 é apresentado o fluxo deste processo. Assim, considera-se que o método ativo proposto possibilita maior efetividade às metodologias ativas, podendo ser aplicado a outros métodos ativos já existente, bem como ser utilizado para criar uma nova metodologia.

Figura 4 – A PBL pelo agir comunicativo



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar como a TAC pode contribuir com a efetividade das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências empreendedoras na formação de estudantes de Administração. Neste sentido, buscou-se fundamentar a discussão na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) e na TAC de Jürgen Habermas (1994), assim como apresentar as metodologias ativas que estão sendo aplicadas para desenvolvimento da Educação Empreendedora.

Assim, depreende-se deste ensaio que a TAC contribui com a efetividade dos métodos mais ativos de ensino-aprendizagem no que se refere à otimização do processo democrático da metodologia, potencializando a observação, a reflexão e a experimentação, com respeito a individualidade de cada participante. Nesse sentido, reforça-se a integração do contexto de vida do indivíduo à disciplina ministrada (Vergara, 2003), assim como as exigências de uma prática educativa-crítica, que deve buscar a reflexão crítica sobre a prática. Isso permite que a relação Teoria/Prática não se traduza sem propósito para o educando (Freire 1996). Este ensaio ainda ilustrou a discussão sobre inovações pedagógicas na educação empreendedora por meio das metodologias ativas, de forma a unir contexto acadêmico, institucional e social.

Em relação as funções do agir comunicativo propostas por Habermas (1997), tem-se que: i) do ponto de vista funcional do entendimento, o agir comunicativo serve a tradição, a renovação do saber cultural, que está relacionado a criação de um diálogo da disciplina com o contexto social em que o estudante está inserido, permitindo uma educação autônoma do sujeito; ii) do ponto de vista da coordenação do agir, auxilia à interação social e à criação de solidariedade, promovendo as relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais, reconhecendo que a construção do estudante no mundo não se faz de forma isolada, mas sim nas interações sociais. Aplicado a Educação Empreendedora, ao circular pelo ambiente externo à instituição de ensino, o estudante busca a integração social e a legitimação da atividade; e por fim, iii) do ponto de vista da socialização, serve a formação da identidade pessoal, que sofre influência de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais, o que corresponde aos grupos que pertencemos, como por exemplo, família, país, religião, que possibilita ao educando reconhecer e assumir a identidade cultural, assumindo-se como ser social e histórico. Relacionando a Educação Empreendedora, ao assumir sua própria realidade, o estudante torna-se capaz de nela intervir, construindo e reconstruindo.

Desenvolver o agir comunicativo no espaço escolar, de forma sistemática, vai ao encontro dos objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos. Em estreita relação de interdependência com os objetivos educativos de formação de cidadãos críticos e participativos estão os objetivos diretamente ligados ao exercício do diálogo e ao desenvolvimento da

competência comunicativa (Gonçalves, 1999). Concluindo, a ênfase no agir comunicativo na educação não apenas enriquece a formação individual, mas também semeia os pilares de uma sociedade coesa, onde a participação ativa e o pensamento crítico prosperam.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao IFMG – Campus Formiga e ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA) pelo apoio acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ GARCÍA, S. Information and communications technologies as a vehicle for innovation and entrepreneurship in the European higher education area: a teaching proposal based on digital communication. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, v. 19, p. 583–592, 2013. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42141.
- ALVIM DA SILVA, A. E. F.; PEREIRA, J. R.; FELIZARDO, L. F. Science popularization from the perspective of the theory of communicative action. *Cultures of Science*, v. 5, n. 1, p. 50–66, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/20966083221088041>.
- ANDRADE, L. F. S.; ALCÂNTARA, V. de C.; PEREIRA, J. R. Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 17, n. 1, p. 12–24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395164054>.
- ANDREOLA, B. A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 10–15.
- ANTONACI, A. et al. A gamified collaborative course in entrepreneurship: focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, v. 51, p. 1276–1283, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.082>.
- BENITE, C. R. M.; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Communicative acting and inclusive education: a possibility for analysis of teaching training in a virtual classroom. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 3, p. 237–258, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p237>.
- CARVALHO, D. P. S. R. P. et al. Theory of communicative action: a basis for the development of critical thinking. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 70, n. 6, p. 1343–1346, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0383>.
- CAVALCANTE, L. M.; FORTES, M. A. S. Jürgen Habermas e a teoria do agir comunicativo – a comunicação como mediadora das relações no espaço da sala de aula. In: VASCONCELOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; FONTELES FILHO, J. M. (orgs.). *Ditos (mau)ditos*. Fortaleza: LCR, 2001. p. 151–160.
- DE ALBUQUERQUE, O. M. R. et al. Uso de tecnologia social na constituição do conselho gestor de unidade de saúde. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. 28, p. 41–56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17013/risti.28.41-56>.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Conscientização*. Tradução: Thiago José Risi Leme. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, n. 66, p. 125–140, 1999.

GRIVOKOSTOPOULOU, F.; KOVAS, K.; PERIKOS, I. Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. Sustainability (Switzerland), v. 11, n. 20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11205623>.

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. v. 1.

HABERMAS, J. Direito e democracia: entre a facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HABERMAS, J. Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300003>.

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 26, n. 3, p. 718–741, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000300005>.

MOURAD, R. P. Scholars as global change agents: toward the idea of interdisciplinary critical spaces in higher education. British Journal of Educational Studies, v. 68, n. 4, p. 443–460, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1711017>.

PAL'OVÁ, D.; VEJÁČKA, M.; KAKALEJČÍK, L. Project-based learning as a tool of enhancing of entrepreneurial attitude of students. Advances in Science, Technology and Engineering Systems, v. 5, n. 1, p. 346–354, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25046/aj050144>.

PÉREZ-PÉREZ, C.; GONZÁLEZ-TORRES, T.; NÁJERA-SÁNCHEZ, J. J. Boosting entrepreneurial intention of university students: is a serious business game the key? International Journal of Management Education, v. 19, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100506>.

PINZANI, A. Habermas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIQUER, M. P.; MARTÍ, J. A. T. Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista. Athenea Digital, v. 17, n. 2, p. 289–311, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>.

RUIZ-ROSA, I.; GUTIÉRREZ-TAÑO, D.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, F. J. El aprendizaje basado en proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora. Cultura y Educación, v. 33, n. 2, p. 316–344, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904657>.

SECUNDO, G. et al. Knowledge spillover creation in university-based entrepreneurial ecosystem: the role of the Italian “Contamination Labs”. *Knowledge Management Research and Practice*, v. 19, n. 1, p. 137–151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1785347>.

SIGURDARDOTTIR, I.; EINARSDOTTIR, J. An action research study in an Icelandic preschool: developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, v. 48, n. 2, p. 161–177, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>.

SOUSA, M. J.; COSTA, J. M. Discovering entrepreneurship competencies through problem-based learning in higher education. *Education Sciences*, v. 12, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030185>.

SOUTO, S. L. S.; ANDRADE, D. M.; ABREU, A. A. de. O uso de metodologias ativas na educação empreendedora: uma revisão sistemática da literatura. In: *Anais do SEMEAD*, 2022.

VERGARA, S. C. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Organizações & Sociedade*, v. 10, n. 28, p. 131–142, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000400009>.