

O AGIR COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

SARAH LOPES SILVA SOUTO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG)

JOSÉ ROBERTO PEREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento ao Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga pelo Apoio

O AGIR COMUNICATIVO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

1. INTRODUÇÃO: PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

A velocidade em que as mudanças acontecem no mundo contemporâneo, grande parte devido ao avanço tecnológico, traz consigo transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. Novas tendências, situações de emprego e inovação revelam a necessidade de um novo perfil profissional. Nesse contexto, o empreendedorismo surge como um meio estratégico capaz de aumentar as oportunidades de emprego, impulsionar o desenvolvimento social e econômico, levando a Educação Empreendedora a ser uma prioridade nas agendas políticas em todo o mundo (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). Ainda não existe consenso na literatura em relação às competências que o novo perfil profissional demanda na contemporaneidade, porém, devido a sua implicação econômica, política e social, o “ser empreendedor” mostra-se fundamental.

O papel da universidade, para além de promover o desenvolvimento acadêmico, centra-se em transformar a realidade social por meio de seus cursos. Diante dessa nova demanda apresentada pela sociedade as instituições de ensino devem buscar preparar os estudantes para esse desafio profissional, tornando o estudante “sujeito da História”, que como menciona (Freire, 1996), “...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. E isso só 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 homem se torna “sujeito” ao agir comunicativamente no processo dialógico, quando busca reflexão, quando tem criticidade, autonomia, autoconfiança, criatividade, curiosidade.

Nesse contexto, tornam-se necessárias mudanças profundas na educação tradicional. O educando, antes passivo no processo de ensino-aprendizagem, agora precisa ser protagonista, assim a atuação do educador vem de auxílio a esse protagonismo, atuando como facilitador. Esse processo de ensino aprendizagem chamado de metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem sua origem na pedagogia da ação de John Dewey e no construtivismo (Vergara, 2003), e mesmo com anos de estudos, ainda se manifesta de forma tímida nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (Lacerda & Santos, 2018; Marques et al., 2021).

Assim, buscamos fundamentar que a Teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas 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 sentido apresentamos os conceitos centrais das metodologias ativas, assim como fundamentamos a aplicação dessas no ensino do Empreendedorismo nas IES. A seguir apresentamos a TAC de Jurgen Habermas e a aproximação da ação comunicativa e as metodologias ativas na constituição do sujeito crítico-reflexivo. E, por fim, as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Metodologias Ativas

Iniciamos este ensaio nos apoiando nas palavras do educador e filósofo Paulo Freire, que teve importante papel na pedagogia mundial, argumentando 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).

Ao aceitarmos a educação legítima como aquela que permite ao educando uma reflexão crítica da prática por meio do diálogo com o contexto social, percebemos que a mudança da prática educativa se torna verdadeiramente necessária. O que nos obriga a rever o sistema tradicional de educação, sendo, além do conteúdo, a forma como este é entregue ao educando. “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.

Em concordância com Paulo Freire na pedagogia crítica, questionamos a metodologia de ensino com poder apassivador, conhecida também como “Educação Bancária”, onde o educador, de posse do conhecimento, faz depósitos que os educandos recebem passivamente, guardam e arquivam (Freire, 2021). Neste modelo, predomina a passividade e a conformidade das relações sociais. Para Freire (2021) isso satisfaz aos interesses dos opressores, o homem se adapta à realidade parcializada, ao mundo como ele está.

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 destacamos a curiosidade, o respeito aos saberes do educando, a criticidade, a reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento do ser condicionado, convicção de que a mudança é possível a reconhecimento e assunção da identidade cultural, autonomia e apreensão da realidade. A seguir descrevemos 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 o questionamento do autor percebemos que quando não se respeita os saberes do educando, sua realidade contextualizada historicamente, o ensino pode se tornar alienador (Freire,1996).

Este autor ainda nos lembra que não haveria criatividade sem a curiosidade, que é o elemento que nos 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 dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É por meio da reflexão crítica sobre a prática que se constrói a curiosidade crítica. O pensar certo 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 como uma tarefa complexa e geradora de

conhecimento. 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 mundo.

A prática educativa-crítica deve proporcionar condições onde os envolvidos, educadores e 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 auxílio deste.

Posto as contribuições de Freire para uma educação válida, crítica, real, buscamos em Vergara (2003) o reforço da discussão, onde essa propõe que a pedagogia deve ser uma relação, um processo interativo, no qual, os estudantes devem ter uma intensa participação. Para esta educadora, encontrar novos modos de praticar a relação ensino-aprendizagem que possam realizar o papel da educação tem sido motivo de preocupação de professores. Assim, a autora, fundamentando-se na pedagogia da ação e no construtivismo, apresenta, examina e sugere práticas e recursos optativos às tradicionais aulas expositivas.

Segundo Vergara (2003, p. 132) é necessário preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em uma perspectiva crítica, responsáveis pela própria educação, o que sugere a necessidade de autonomia. Coloca ainda que a relação ensino-aprendizagem em administração não pode estar dissociada da realidade nas organizações: “Advoga-se, portanto, que os métodos de ensino devem mobilizar o estudante, levá-lo à ação, provocar sua curiosidade”. 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, um ambiente constituído por pessoas, emoções e razão, é necessário a presença de seres pensantes, críticos, capazes de refletir e mudar a realidade.

Em busca de responder a pergunta: para que educar? Vergara (2003) argumenta que a educação deve trazer o auto-conhecimento, tornar o sujeito ativo no processo de construção e reconstrução da realidade vivenciada, o que pressupõe o oferecimento de condições que lhe permitam aprender a questionar, a dialogar, a criticar, a ser criativo, a contribuir; que lhe permitam saber identificar um problema, como coletar, selecionar e produzir informações que possam solucioná-lo, interpretar tais informações e, finalmente, chegar as conclusões.

Assim como Freire, Vergara apresenta a Educação, mais especificamente na Administração, numa perspectiva crítica, colocando o sujeito como protagonista, responsável pela educação e vinculado ao seu contexto de vida. Coloca ainda que é necessário a presença de seres pensantes, críticos, capazes de refletir e mudar a realidade.

Vergara (2003) nos informa que foi com base na pedagogia da ação que se desenvolveram os métodos ativos de educação. A metodologia ativa representa uma mudança de paradigma. O educando se torna responsável pelo aprendizado, assumindo um papel ativo, e o educador torna-se facilitador. 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.

Assim, para enriquecer as práticas de ensino-aprendizagem expostas, complementamos com o estudo de Marques et al. (2021) que realizaram 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.

Podemos observar que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem não são algo novo, porém, ainda hoje seu uso não é tão difundido na administração. 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.

Tem sido crescente nas pesquisas o interesse pela educação empreendedora. A importância do empreendedor na atualidade como sujeito crítico e potencial transformador, protagonista na evolução da economia, desperta o interesse para análise de comportamento, assim como do processo empreendedor. Trabalhar a educação empreendedora por meio da experimentação é dar vida a este ator, desenvolvendo as competências que lhe são necessárias.

2.2 Metodologias ativas e as Competências empreendedoras

Destacamos nessa seção a revisão sistemática realizada por Souto et al. (2022) que buscaram analisar 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. Segundo as autoras, percebe-se que a busca por uma metodologia de ensino aprendizagem para o desenvolvimento da Educação Empreendedora tem sido objetivo de pesquisas na contemporaneidade. As autoras 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. Para análise os artigos foram categorizados pela metodologia ativa para o ensino-aprendizagem do empreendedorismo utilizada, sendo identificadas, Aprendizagem Baseada em Problema (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 empreendedorismo e novas metodologias de ensino. Os artigos foram publicados em *journals* das áreas de Educação (8), Tecnologia (2), Psicologia (2), Engenharia (2), Administração (2), Interdisciplinar (2), Farmácia (1), Saúde Pública (1), Inovação e Empreendedorismo (1) e Jogos (1). A maior parte das publicações estão em revistas da área da Educação (34,8%) e dentre eles o método de ensino mais utilizado foi o DT (Souto et al., 2022).

Segundo Souto et al. (2022) os principais objetivos da aplicação das metodologias ativas em sala de aula para ensino do empreendedorismo se dividem em: Identificar a efetividade do método para desenvolvimento de competências empreendedoras (39,13%); Apresentar a efetividade do método no ensino da educação empreendedora (34,78%); Propor uma ferramenta de ensino-aprendizagem baseada em metodologias ativas descritas na literatura (21,75) e; Identificar a influência da metodologia ativa na intenção empreendedora (4,34%). Ainda segundo as autoras, o empreendedorismo é visto como um curso que não pode ser ministrado sem uma abordagem prática, sendo evidenciado a aplicação de metodologias ativas para permitir o estudante vivenciar situações empreendedoras reais, possibilitando a vivência de problemas encontrados no ambiente organizacional.

Entre os principais resultados identificados nos artigos analisados tem-se que a aplicação das metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências empreendedoras, sendo as mais citadas competências empreendedoras, trabalho em equipe, motivação, conhecimento em gestão, confiança, criatividade (Souto et al., 2022).

Observa-se que existe interesse em identificar um método que desenvolva de forma eficiente a educação empreendedora, mais 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. Não estão delimitadas pela literatura quais são competências empreendedoras. Considerando que o empreendedorismo deve estar em consonância com o contexto em que está inserido, estas podem variar até mesmo pelo segmento ou necessidade dos empreendedores.

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, criativa, pensamento crítico (Secundo et al., 2021); Gestão financeira e a 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), fundamentado nas recomendações da Comissão Europeia, em seu relatório final do grupo de especialistas, reconhece a importância das seguintes competências empreendedoras: Empreendedorismo em ensino superior, especialmente em estudos não empresariais (2008), pontuando que estas 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 visa construir uma universidade mais crítica e construtivista da realidade social. Ainda, segundo este autor, a "Estratégia Europeia para crescimento 2020" da Comissão Europeia (2012) está orientada desde o seu lema para o "crescimento inteligente, sustentável e inclusivo", cujo motor fundamental é o empreendedorismo, o "movimento" de uma sociedade através de sistemas educativos que facilitem a entrada dos jovens no mercado de trabalho.

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 servindo-se de um conceito de racionalidade comunicativa que revela o conteúdo normativo de qualquer comunicação orientada pela compreensão (Pinzani 2009). Habermas resolve iniciar um caminho diferente, substituindo a razão prática pela comunicativa, o que se mostra muito além de uma simples etiqueta (Habermas, 1997). Para Habermas, 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. Todavia, o conceito de razão na perspectiva de um *medium* linguístico adquire outros contornos teóricos, podendo servir aos objetivos descritivos da reconstrução de estruturas da competência e da consciência, e ainda possibilitar a conexão com modos de ver funcionais e com explicações empíricas (Habermas, 1997).

A razão comunicativa, diferente da razão prática, pois ela não é dependente de um “ator singular nem de um macrossujeito sociopolítico”, acontece no *medium* linguístico, através do qual as intenções se interligam e as formas de vida se estruturam. Tal racionalidade está inscrita no *telos* linguístico do entendimento, estabelecendo tanto condições possibilitadoras quanto limitadoras. 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 “toma como ponto de partida a força social integradora de processos de entendimento não violentos, racionalmente motivadores, capazes de salvaguardar distâncias e diferenças reconhecidas” (Habermas, 1997).

O conceito de razão comunicativa aponta para 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 pelos sistemas da economia e do Estado (administração pública), o que corrompe a estrutura em termos comunicativos. Porém, 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 assim busca o entendimento de algo, por meio da linguagem. No agir instrumental, quem age assim 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”, que chama de “agir comunicativo” ou “interação”. Habermas (2012) distingue três dimensões de validade (dos objetos, das interações sociais e dos pensamentos) aos quais correspondem a três diferentes pretensões de validade e, portanto, a três diferentes formas de justificação (Pinzani, 2009), conforme descrito a seguir.

No mundo dos objetos, as pretensões de validade são justificadas em discurso teológico. Neste caso, o autor estaria agindo teologicamente, 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).

A cada um desses mundos 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 (2012) acrescenta aos três modelos, um quarto modelo que propõe o ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (Gonçalves, 1999):

A teoria do agir comunicativo refere-se “à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e de agir, os quais procuram um entendimento sobre a situação de ação, a fim de coordenar de comum acordo seus planos de ação e, com isso, 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. Habermas (2012) contrasta a racionalidade comunicativa com a racionalidade estratégica, que atende a interesses privados e propósitos predeterminados que beneficiam um indivíduo ou grupo. Enquanto a racionalidade comunicativa visa um melhor argumento que sirva ao bem comum, a racionalidade estratégica persegue um fim previamente determinado para interesses privados (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.

Ousamos dizer que a ação comunicativa ocorre na forma de ação social em que os envolvidos participam de interações em igualdade de condições (assimétricas, porém eliminando os discursos de autoridade), 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, influenciados por Habermas cremos que há 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. 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)

Assumimos aqui que a postura dessa 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, entendemos 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 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).

Para Habermas (2012) o mundo da vida é constituído por três componentes estruturais, que são: cultura, sociedade e pessoas. Cada componente corresponde, respectivamente, a três processos: reprodução cultural, integração social e socialização. Por sua vez, tais processos 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 2 – Mundo da vida segundo Habermas

Mundo da Vida			
Componentes estruturais	Processo	Funções do agir comunicativo	
Cultura	Reprodução cultural	Funcional	Serve a tradição e à renovação do saber cultural
Sociedade	Integração social	Coordenação do agir	Serve a integração social e à criação de solidariedade
Pessoas	Socialização	Socialização	Serve a formação de identidades pessoais

Fonte: Adaptado de Habermas (2012)

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 de saber do qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações; a Sociedade é um ordenamento legítimo por meio dos quais os participantes da comunidade regulamentam sua pertença a grupos sociais e, assim, asseguram solidariedade; e a Personalidade são 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 de forma harmoniosa mediante a condição de busca da visão comum em que “o grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes” (Habermas, 1989, p. 165). 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”.

A teoria habermasiana pode ser um recurso a se utilizar para a compreensão das interações linguísticas da sala de aula. (Cavalcante & Fortes, 2001) defendem que esse é um local

complexo, permeado pelas interações em que ação comunicativa pode ocorrer, mas não sem transtornos, não exclusivamente. A escola é parte do Sistema, os conceitos de agir comunicativo e agir estratégico podem ser pontos de partida para análise da ação pedagógica (Cavalcante & Fortes, 2001).

3.DISSCUSSÃO

A TAC tem sido utilizada como fundamentação teórica para questões educativas em diversos aspectos (Carvalho et al., 2017; de Albuquerque et al., 2018; Gouthro, 2006; Mourad, 2020; Piquer & Martí, 2017; Schoenhofer, 2002; Sigurdardottir & Einarsdottir, 2016), porém, os métodos ativos de ensino aprendizagem ainda não levaram em conta o agir comunicativo. Assim, o propósito deste artigo é buscar, nessa teoria, subsídios para fundamentar e orientar o uso efetivo das metodologias ativas para a educação empreendedora que tenha como base uma interação dialógica fundamentada na ação comunicativa.

A Universidade enquanto espaço sociocultural é uma construção continua 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 capital cultural. Para tal, necessitamos estabelecer o diálogo como princípio fundante para fazer avançar a prática pedagógica (Cavalcanti 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.

Nossa reflexão 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. O agir comunicativo no mundo da vida, legitima os saberes que se constroem no cotidiano dos grupos sociais, na perspectiva das diversidades culturais. Na TAC, as questões do mundo social e da subjetividade passam ao âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo. A racionalidade intersubjetiva abre caminho para que a educação escolar, enquanto tarefa típica da modernidade, incorpore a pluralidade das razões, sem cair no risco do relativismo. É nessa perspectiva que o mundo da vida se insere: os homens atuam comunicativamente, tendo como referência o horizonte que compartilham (Cavalcanti e Fortes).

A metodologia ativa se fundamenta, 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, que por sua vez, podem contribuir com os estudantes no contexto das organizações e, também, na vida pessoal, torna-se 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 as dores da sociedade. 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 concentramos nossa discussão na aproximação do conceito de metodologia ativa na perspectiva de autonomia do sujeito, e da TAC, mais especificamente das funções do agir comunicativo, conforme apresentado na figura 1.



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 *				Educação emancipatória Paulo Freire
Componentes estruturais	Processo	Funções do agir comunicativo		
		Habermas		
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. Reconhecer que a construção do estudante no mundo não se faz de forma isolada e sim nas interações sociais Possibilita ao educando a integração social, assumindo-se como sujeito histórico
Sociedade	Integração social	Coordenação do agir	Serve a integração social e à criação de solidariedade	
Pessoas	Socialização	Socialização	Serve a formação de identidades pessoais	

Figura 1 – Convergências entre conceitos da TAC e das metodologias ativas
 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, o que nos leva a projetar, de fato, uma educação emancipatória, autônoma, que possibilite reconhecer mutuamente, educar 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, renova-la e reconstruí-la. Aplicando esta função do agir comunicativo no ensino, criando um diálogo da disciplina com o contexto social em que o estudante está inserido permite 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. 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. 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, pais, 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).

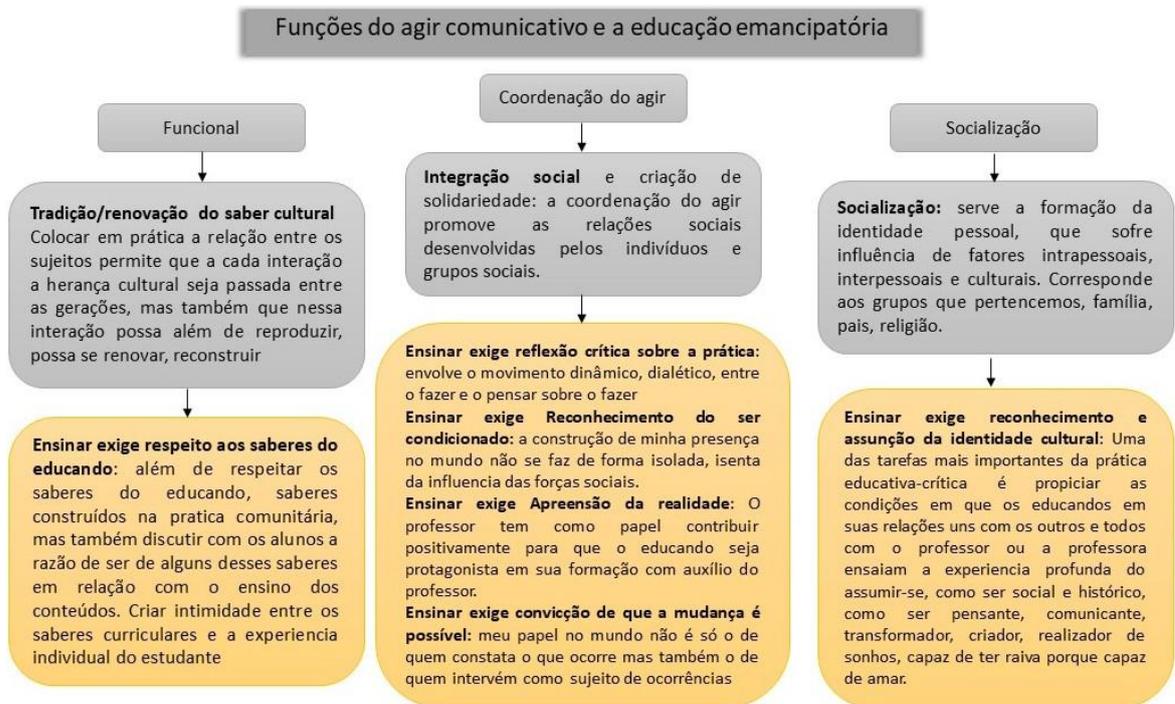


Figura 2 – Funções do agir comunicativo em consonância com a educação emancipatória
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao trazermos esta proposta para a Educação Empreendedora reconhecemos que em cada contexto temos o empreendedor e a ação empreendedora dentro da realidade vivenciada pelo estudante. Costa (2010), 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 seres enriquecidos, 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 de 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 heroico 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.

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 *				Educação emancipatória	Educação Empreendedora
Componentes estruturais	Processo	Funções do agir comunicativo		Paulo Freire	
		Funcional	Habermas		
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 .

Figura 3 – Convergências entre a TAC, metodologias ativas e a Educação Empreendedora
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

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

Assim, complementamos 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 identificando empreendedores, nos grupos de pertencimento, assim como suas dores 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 e reconstruindo.

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, utilizamos a proposta de aplicação do PBL de Sousa & Costa (2022) acrescentando a este o agir comunicativo (Figura 4). Na primeira etapa do PBL acontece a identificação do problema. Propomos que os estudantes, organizados em grupos, busquem identificar *in loco* as dores que podem ser sanadas. 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 do 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 tem igualdade de chance para usar a fala; 2. Igualdade de fala: todos os integrantes tem a mesma chance de proceder a interpretações e fazer afirmações; 3. Veracidade e sinceridade: todos os integrantes tem a mesma chance de utilizar atos de fala representativos; 4. Correção Normativa: todos os integrantes tem a mesma chance de empregar atos de fala regulativos. Finalizada a primeira etapa do método, os estudantes devem seguir para a segunda etapa, onde acontece um diagnóstico da situação-problema a ser analisada. O diagnóstico da situação-problema a ser analisada 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 desses saberes. 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. Ao analisar os possíveis efeitos da implementação da solução 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.

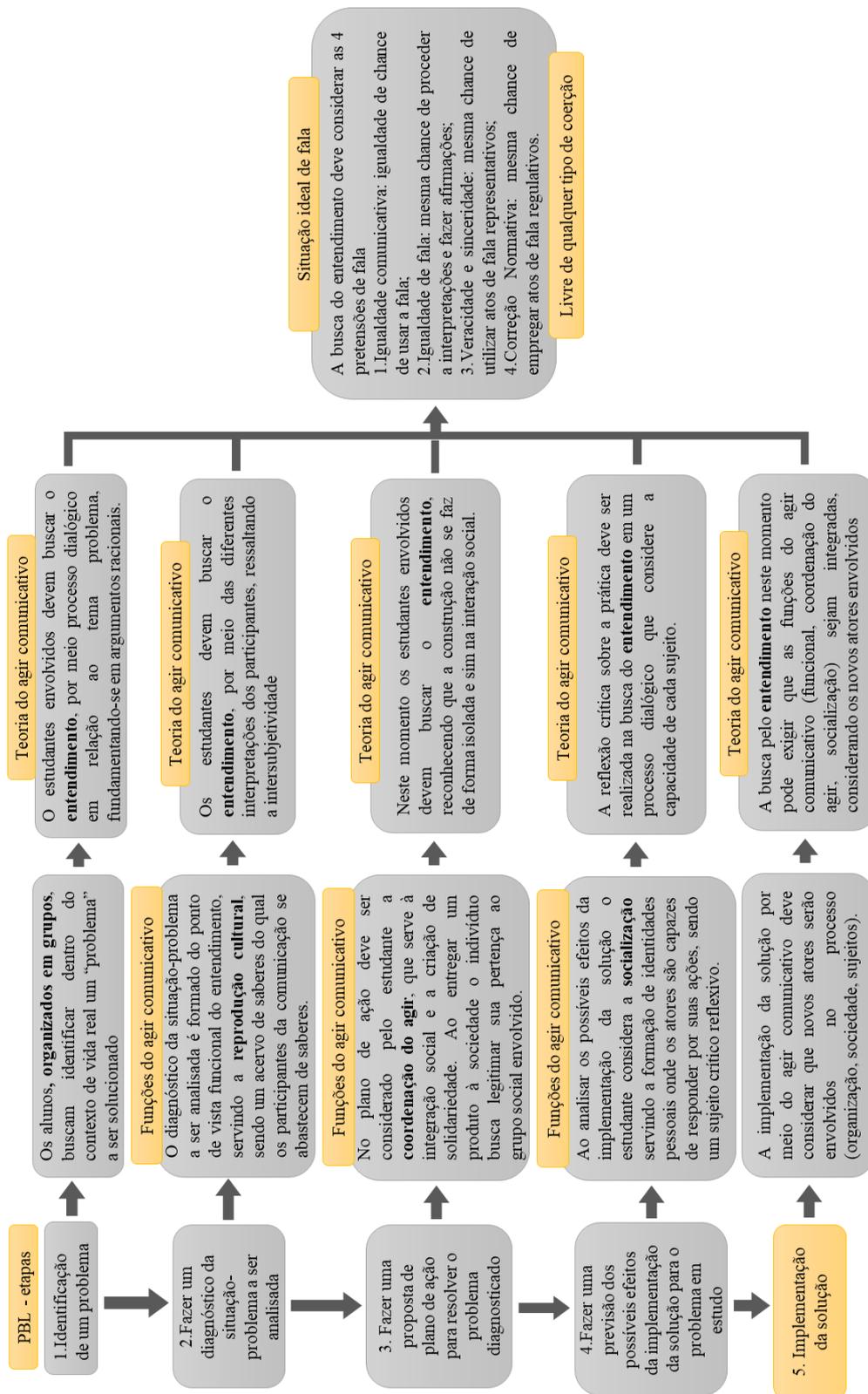


Figura 4 – A PBL pelo agir comunicativo
 Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

E, por fim, acrescentamos a quinta etapa ao processo que consiste da implementação da solução, que, 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 consideramos que o método ativo proposto possibilita maior efetividade às metodologias ativas, podendo ser aplicado a outros métodos ativos já existente, assim como ser utilizado para criar uma nova metodologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS/ CONTRIBUIÇÃO

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, buscamos fundamentar nossa discussão na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) e na TAC de Jurgen 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 a otimização do processo democrático da metodologia, potencializando a observação, a reflexão e experimentação, respeitando a individualidade de cada participante. Nesse sentido reforçamos 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 para que a relação Teoria/Prática não se traduza sem propósito para o educando (Freire 1996). Este ensaio ainda ilustra a discussão sobre inovações pedagógicas na educação empreendedora por meio das metodologias ativas, de forma unir o contexto acadêmico, institucional e social.

Em relação as funções do agir comunicativo propostas por Habermas, temos 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 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, pais, 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. Consideramos 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. 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).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez García, S. (2013). Information and communications technologies as a vehicle for innovation and entrepreneurship in the european higher education area: A teaching proposal based on digital communication | Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como vehículo de i. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19(SPEC. APR), 583–592.
https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42141

- Alvim da Silva, A. E. F., Pereira, J. R., & Felizardo, L. F. (2022). Science popularization from the perspective of the theory of communicative action. *Cultures of Science*, 5(1), 50–66. <https://doi.org/10.1177/20966083221088041>
- Antonaci, A., Dagnino, F. M., Ott, M., Bellotti, F., Berta, R., de Gloria, A., Lavagnino, E., Romero, M., Usart, M., & Mayer, I. (2015). A gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, 51, 1276–1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.082>
- Benite, C. R. M., Camargo, M. J. R., & Benite, A. M. C. (2021). Communicative Acting and Inclusive Education: a possibility for analysis of teaching training in a virtual classroom | O AGIR COMUNICATIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM AMBIENTE VIRTUAL. *Investigacoes Em Ensino de Ciencias*, 26(3), 237–258. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p237>
- Carvalho, D. P. S. R. P., Vitor, A. F., Cogo, A. L. P., Santos, V. E. P., & Ferreira, M. A. (2017). Theory of communicative action: a basis for the development of critical thinking. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(6), 1343–1346. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0383>
- Cavalcante, L. M., & Fortes, M. A. S. (2001). Jürgen Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo - a comunicação como mediadora das relações no espaço da sala de aula. In *Ditos (mau)ditos* (Editora Gráfica LCR, pp. 151–160).
- de Albuquerque, O. M. R., Rocha, J. H., Silva, K., Mesquita, L., Azevedo, L., Oliveira, P., Vieira, S., Melis, M. F., & Rodrigues, C. S. (2018). Use of Social technology in the constitution of the Health Unit Manager Council | Uso de tecnologia social na constituição do conselho gestor de unidade de saúde. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2018(28), 41–56. <https://doi.org/10.17013/risti.28.41-56>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Paz e Terra, Ed.; 25ª).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50th ed.). Paz e Terra.
- Gonçalves, M. A. S. (1999). Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, 66, 125–140.
- Gouthro, P. A. (2006). Reason, communicative learning, and civil society: The use of Habermasian theory in adult education. *Journal of Educational Thought*, 40(1), 5–22.
- Grivokostopoulou, F., Kovas, K., & Perikos, I. (2019). Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/su11205623>
- Habermas, J. (1997). *Direito e Democracia: Entre a facticidade e validade* (Tempo Brasileiro, Ed.; Vol. 1).
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social*. Uwfmartinsfontes.
- Lacerda, F. C. B., & Santos, L. M. dos. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 23(3), 611–627. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300003>
- Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M., & Zambalde, A. L. (2021). Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista Da*

Avaliação Da Educação Superior (Campinas), 26(3), 718–741. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000300005>

- Mourad, R. P. (2020). SCHOLARS AS GLOBAL CHANGE AGENTS: TOWARD THE IDEA OF INTERDISCIPLINARY CRITICAL SPACES IN HIGHER EDUCATION. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 443–460. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1711017>
- Pal’Ová, D., Vejačka, M., & Kakalejčík, L. (2020). Project-based learning as a tool of enhancing of entrepreneurial attitude of students. *Advances in Science, Technology and Engineering Systems*, 5(1), 346–354. <https://doi.org/10.25046/aj050144>
- Pérez-Pérez, C., González-Torres, T., & Nájera-Sánchez, J.-J. (2021). Boosting entrepreneurial intention of university students: Is a serious business game the key? *International Journal of Management Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100506>
- Pinzani, A. (2009). *Habermas* (Artmed, Ed.; 1ª edição).
- Piquer, M. P., & Martí, J. A. T. (2017). On Habermas and rorty’s psychological interpretations: Beyond the foundationalist model | Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y rorty: Más allá del modelo fundacionalista. *Athenea Digital*, 17(2), 289–311. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>
- Ruiz-Rosa, I., Gutiérrez-Taño, D., & García-Rodríguez, F. J. (2021). Project-Based Learning as a tool to foster entrepreneurial competences (El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora). *Cultura y Educacion*, 33(2), 316–344. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904657>
- Schoenhofer, S. O. (2002). Philosophical underpinnings of an emergent methodology for nursing as caring inquiry. *Nursing Science Quarterly*, 15(4), 275–280. <https://doi.org/10.1177/089431802320559173>
- Secundo, G., Mele, G., del Vecchio, P., & Degennaro, G. (2021). Knowledge spillover creation in university-based entrepreneurial ecosystem: the role of the Italian “Contamination Labs.” *Knowledge Management Research and Practice*, 19(1), 137–151. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1785347>
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An Action Research Study in an Icelandic Preschool: Developing Consensus About Values and Values Education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0161-5>
- Sousa, M. J., & Costa, J. M. (2022). Discovering Entrepreneurship Competencies through Problem-Based Learning in Higher Education Students. *Education Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/educsci12030185>
- Souto, S. L. S., Andrade, D. M., & Abreu, A. A. de. (2022). O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: uma revisão sistemática da literatura. *Anais Do SEMEAD*.
- Vergara, S. C. (2003). Repensando a relação ensinoaprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. *Organizações & Sociedade*, 10(28), 131–142. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302003000400009>