

O Ensino Teórico em Cursos Superiores de Administração: Possibilidades a Partir de Uma Pedagogia Hermenêutico-Filosófica

Theoretical teaching in higher education Administration courses: possibilities based on a hermeneutic-philosophical pedagogy

Fabio Vizeu

Luan Matheus Pedrozo Kolachnek

Kamille Ramos Torres

Rafaela Novaski Morges

RESUMO

Este estudo busca compreender a prática docente em cursos de Administração e correlatos através da reflexão teórica e de uma prática de experimentação. Como pilar teórico-epistemológico, sustentamos nosso argumento na perspectiva da Hermenêutica Filosófica, (re)pensando sobre a relação professor-aluno em contextos de aprendizagem universitária. Assim, sendo, argumentamos pela resignificação dessa relação a partir da proposição de novas bases para aprendizagem, centradas na dialogicidade de interações mediadas pela comunicação orientada para o debate argumentativo emancipador e democrático. Com a finalidade de refletir sobre a dimensão prática do modelo teórico delineado, realizamos, durante um semestre letivo em uma universidade de Curitiba-PR, a experimentação de uma prática pedagógica hermenêutico-crítica, registrada por meio de entrevistas, observação e grupo focal. Em nosso estudo pudemos dimensionar interessantes aspectos que apontam para a viabilidade da nova proposta. Percebe-se que a relação professor-aluno é permeada por relações de poder em que os alunos são os receptores passivos do conhecimento. Como postura onto-epistemológica propomos o debate da comunidade acadêmica. **Palavras-Chave:** Ensino de Administração; Hermenêutica Filosófica; Pedagogia Freireana; Teoria e Prática.

Recebido em: 18/07/2024
Aprovado em: 27/12/2024

Fabio Vizeu 
vizeu@up.edu.br
Doutor em Administração de Empresas
Escola de Administração e Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV)
Curitiba / PR – Brasil

Luan Matheus Pedrozo Kolachnek 
luan_mpk@hotmail.com
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Positivo
Curitiba / PR – Brasil

Kamille Ramos Torres 
kamilortorres@gmail.com
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Positivo
Curitiba / PR – Brasil

Rafaela Novaski Morges 
rafa.novaski@hotmail.com
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Positivo
Curitiba / PR – Brasil

ABSTRACT

This study seeks to understand teaching practice in Business and related courses through theoretical reflection and experimental practice. As a theoretical-epistemological basis, we support our argument from the perspective of Philosophical Hermeneutics, (re)thinking about the teacher-student relationship in university learning contexts. Therefore, we argue for the re-

ABSTRACT

definition of this relationship based on the proposition of new bases for learning, centered on the dialogicity of interactions mediated by communication oriented towards emancipatory and democratic argumentative debate. In order to reflect on the practical dimension of the outlined theoretical model, during an academic semester at a university in Curitiba-PR, we experimented with a hermeneutic-critical pedagogical practice, recorded through interviews, observation and focus groups. In our study we were able to assess interesting aspects that point to the viability of the new proposal. It is clear that the teacher-student relationship is permeated by power relations in which students are the passive recipients of knowledge. As an onto-epistemological stance, we propose the debate of the academic community.

Keywords: Administration Teaching; Philosophical Hermeneutics; Freirean Pedagogy; Theory and Practice.

Introdução

O ensino profissionalizante no campo da gestão passa por diferentes desafios, especialmente no que se refere a uma formação capaz de estimular o aprendizado e engajamento do estudante. Isto se torna fundamental em um cenário de crescimento da evasão e de dificuldades quanto a empregabilidade dos egressos de curso superior, conforme revelam relatórios de órgãos públicos e privados que apontam números críticos nestes indicadores, tais como a dificuldade de empregabilidade na área de formação dos egressos, a crescente queda nas matrículas de cursos presenciais, entre outros fatores apontados pelo Mapa do Ensino Superior (Instituto Semesp, 2023); também vemos como um indicador para o desafio no setor a alta taxa de desistência acumulada, que é de 59% no ano de 2021 (INEP, 2022). É bem verdade que, pesquisadores, tais como por exemplo Nierotka, Salata e Martins (2023), explicam o atual problema de evasão a um conjunto de questões complexas, com destaque para os problemas de aprendizagem e condições de trabalho do corpo docente.

Para enfrentar esse cenário, sob o ponto de vista das Instituições de Ensino, novas estratégias de educação são desenvolvidas com o objetivo de tornar mais efetiva a aprendizagem do estudante. Nesse esforço, se destaca a crescente adoção de metodologias ativas, um recurso pedagógico que vem sendo adotado no ensino superior como uma forma de criar mecanismos de engajamento dos alunos (Lima, 2020), especialmente com o advento das tecnologias digitais. Contu-

do, quando observamos o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva mais ampla e que seja capaz de dar conta da complexidade inerente à natureza humana, vemos que o problema da aprendizagem no ensino superior envolve dimensões mais profundas, de natureza subjetiva e relacionadas ao contexto sócio-histórico do processo de ensino-aprendizagem (Matos & Hobold, 2015).

Uma questão importante a ser considerada é justamente a forma como o binômio 'teoria e prática' tem sido considerado na análise do processo de ensino de cursos Superiores da área de gestão. Geralmente, predomina a suposição de que essa relação é complementar, de que a formação na área precisa considerar o equilíbrio entre essas dimensões (Van De Ven, 1989), que não se deve desprezar a teoria em detrimento da prática, mas também, que é necessário desenvolver experiência prática no contexto da sala de aula para que os conteúdos teóricos sejam melhor aproveitados, dentre outras perspectivas que surgem neste debate (Bispo, 2021). Apesar destas suposições serem importantes, ainda falta a esses esforços considerar como a perspectiva teórica é assimilada pelo estudante de maneira a desenvolver competências fundamentais para a prática profissional, dito de outra forma, é preciso avançar no entendimento sobre a prática do ensino ou na efetividade para a prática de competências desenvolvidas a partir do ensino teórico.

É para contribuir com esse último intento que o presente trabalho foi realizado. Dessa forma, buscamos compreender como uma abordagem fundamentada na hermenêutica filosófica, pode favorecer uma aprendizagem que atenda às demandas de uma formação universitária capaz de enfrentar os problemas sociais contemporâneos em cursos de Administração e áreas correlatas. Para tanto, empreendemos um estudo sobre a prática de ensino da disciplina de Sociologia em um curso universitário de Administração, visando construir uma experiência de ensino aprendido não convencional, envolvendo uma disciplina tradicionalmente teórica, em quarto turmas de cursos da área de Negócios de uma IES privada. Para tanto, trilhamos um percurso refletindo sobre a relação dialógica entre o professor-aluno, tendo por base teórico-epistemológica a hermenêutica filosófica. Essa perspectiva parte da premissa de que as relações sociais são estabelecidas por processos de interpretação culturalmente situados e socio-linguisticamente mediados, onde o mundo se estabelece, ao mesmo tempo, como uma referência e uma construção intersubjetiva (Lara & Vizeu, 2019). Assim, como justificativa para esse estudo, o nosso

principal argumento, inspirado em nossa perspectiva de Paulo Freire, é o de que a relação professor-aluno deve ser dimensionada a partir das referências de mundo dos alunos e que, por isso mesmo, a atividade docente deve ter em conta estratégias comunicativas baseadas em argumentos legitimados para referências ontológicas do interlocutor (Habermas, 2012; Vizeu, 2005; 2011; 2024; Lara & Vizeu, 2020).

Neste processo dialógico, o professor ressignificaria o ensino teórico a partir de uma mediação com elementos já significados pelos alunos, dando condições de que estes constituam seu aprendizado a partir de esquemas interpretativos mais efetivos para atender às demandas de uma formação universitária capaz de enfrentar os problemas sociais contemporâneos. É por isso que entendemos que a visão da hermenêutica filosófica/crítica se alinha a proposta pedagógica de Paulo Freire, que, a partir de uma nova visão sobre o ensino para adultos, propõe pilares para uma Educação emancipadora, baseada na democracia, na esperança e na autonomia cidadã do educando.

Esse exercício foi realizado em turmas de graduação dos cursos da Escola de Negócios de uma Universidade de Curitiba-PR, onde foi ministrada a disciplina de Sociologia para alunos ingressantes na formação universitária. Seu perfil era de jovens com média de idade entre 19 a 25 anos, e a intervenção aconteceu durante um semestre inteiro, onde os autores do presente estudo atuaram como docentes. A análise dos resultados dessa intervenção se deu a partir de um corpus textual construído a partir da realização de um grupo focal com os alunos, ao final da disciplina.

A seguir, apresentamos uma breve discussão sobre as bases teóricas do trabalho para, na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos e os resultados da etapa empírica.

A Hermenêutica Filosófica com Perspectiva da Relação Dialógica no Ensino

As raízes históricas da hermenêutica remontam a literatura mitológica da Grécia antiga, a origem do termo remete ao deus Hermes, aquele que rompia limites e era encarregado da transmissão de mensagens entre os deuses e mortais (Barrett et al., 2011). De maneira sucinta, quando nos referimos a hermenêutica, tratamos das

questões relacionadas ao estudo da interpretação e os modos como se associa a ideia de entendimento (Heracleous, 2004).

Dentre as diferentes vertentes da hermenêutica, nos interessa a Hermenêutica Filosófica, especialmente aquela derivada da contribuição de Hans-Georg Gadamer. Ele foi um importante pensador dentro da tradição dos estudos em hermenêutica no período moderno (Araújo, 2004), e entendia que a linguagem trata da mediação da experiência entre sujeitos (Gadamer, 1999). A hermenêutica possibilita a compreensão a partir da ‘interação simbolicamente mediada’ proporcionada pela competência humana da linguagem. Isso se difere da lógica das ciências naturais que, por se ligarem ao interesse técnico, possuem como estratégia a dominação dos jogos de linguagem ao considerarem a interpretação universal a partir da objetividade do conhecimento (Habermas, 2011). Assim, a hermenêutica pode possibilitar a reflexão e revelar “[...] quais são as cegueiras e abstrações que impõe, pelas quais suplanta e desnorreia a consciência natural” (Gadamer, 2002, p. 289) em determinado contexto histórico. Ela aponta para o conhecimento como possibilidades interpretativas com implicações práticas e emancipatórias (Andrade et al., 2019; Gadamer, 2002; Habermas, 2011; Vizeu, 2005).

Nesse sentido, é o processo hermenêutico que carrega a possibilidade de criação de instâncias compartilhadas na comunicação, ou seja, espaços de troca simbólica mútua onde é possível se chegar a algum entendimento. Vale a pena destacar que Gadamer não se prende ao entendimento como um processo em que se supõe de natureza cognitiva, mas pensa o conceito como algo aplicado à vida cotidiana – aquilo que a fenomenologia chama de ‘mundo da vida’ (Habermas, 2012) – ou seja, o entendimento responde diretamente a implicações práticas; assim sendo, essa faculdade humana tem relação direta com a forma como as pessoas participam do mundo (Barrett et al., 2011).

Outro interessante expoente da tradição filosófica da Hermenêutica é Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Sua obra se consolida a partir da proposta da Teoria da Ação Comunicativa, um esforço deste representante da Teoria Crítica para tecer uma análise social e histórica de nosso tempo inspirada na virada linguística (Araújo, 2004; Vizeu, 2005; Freitag, 1994; Lara & Vizeu, 2019). Diferentemente de seus colegas frankfurtianos, Habermas intenta superar os limites históricos da análise do conceito de raciona-

lidade instrumental com a concepção de razão comunicativa (Lara & Vizeu, 2019). Essa ampliação representa uma mudança de paradigma, em que razão se constitui na dialogicidade social, por meio da interação comunicativa (Freitag, 1994). Para o autor, a razão comunicativa reflete a intersubjetividade dos envolvidos no discurso, pois demonstra como pode se dar, a partir da análise hermenêutico-filosófica dos atos de fala (Vizeu, 2005), a obtenção de mútuo entendimento entre interlocutores por meio da argumentação fundamentada em pretensões de validade ontologicamente válidas (Habermas, 2012).

Na Teoria da Ação Comunicativa (TAC), o falante pretende alcançar o entendimento mútuo, ou seja, uma pretensão de validade do seu discurso, mas seu interlocutor pode contestar essa pretensão por meio do argumento fundamentado por razões que podem convencer ou não os demais participantes (Andrade et al., 2019; Freitag, 1993; Habermas, 2012). Para Gadamer, só é possível encontrar o entendimento quando algo se torna território comum dentro de um processo dialógico (Barrett et al., 2011). É no acordo intersubjetivo que ocorre a socialização dos participantes do discurso (Ferreira, 1998).

Habermas utiliza do conceito de ‘mundo da vida’, que advém da fenomenologia de Schutz - *lócus* das convicções e ideias da vida cotidiana -, e complementa com o conceito de ação comunicativa, assim, o que antes era inquestionável poderá agora sofrer mudanças (Ferreira, 1998; Freitag, 1993). Dito de outro modo, a “[...] interação comunicativa plena se relaciona com a construção e reconstrução dos significados e da estrutura social essencial de uma comunidade linguística [...]” (Vizeu, 2005, p. 15). Isso porque, o acordo pressupõe a integração entre os ‘mundos da vida’ (Ferreira, 1998).

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem. O conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece no mundo e sobre o que se deve fazer nele (Habermas, 2012, p. 40).

A compreensão do texto - entendido como qualquer objeto simbólico interpretável trata-se mais de um processo dialógico, coletivamente construído, do que um processo individual realizado na dimensão cognitiva de um ente no espaço

de comunicação. O leitor-intérprete deve estar presente no diálogo com a postura aberta para a tradição que constrói o sentido do conteúdo que está sendo interpretado, oferecendo uma via possível de ampliação legítima da compreensão no processo de comunicação (Gadamer, 1999; Lara; Vizeu, 2020).

Assim, problematizando a questão a partir do contexto de aprendizagem, ao fazer parte de um processo educativo, o indivíduo também compartilha uma maneira específica de estar no mundo. Dentro dessa perspectiva, o aluno está sempre inserido em um contexto histórico que não apenas lhe permite se expressar, mas também o influencia, pois sua identidade e compreensão do mundo são construídas como linguagem, pela qual é interpelado (Sichelero, 2018).

Assim, os espaços de fala são locais em que há interações orientadas para o entendimento intersubjetivo e que, por isso, não envolvem coerção, podendo ser, então, emancipatórios (Vizeu, 2005; 2011). Isso é ao contrário do que ocorre em uma comunicação em que a manipulação é característica central, o que é conceituado como ‘distorção comunicativa’ por Habermas (2012). Dejours (2006), especialista na psicodinâmica do trabalho, trata do conceito habermasiano de distorção comunicativa ao referir-se à eficácia ou técnica no trabalho, ou seja, ao foco do gerente nos resultados alcançados, mas que banaliza o sofrimento causado nos trabalhadores. Nesse sentido, a distorção pode ser característica de contextos que envolvam a relação burocrática e de poder (Andrade et al., 2019; Dejours, 2006; Vizeu, 2005; 2011).

A distorção comunicativa trata-se de uma linguagem orientada ao êxito e que está vinculada com a ação estratégica (Habermas, 2012; Vizeu, 2011). Essa linguagem é conceituada como ‘sistema’ e complementa o ‘mundo da vida’ (Freitag, 1993). Habermas (2011) trata do conhecimento técnico, orientado para o cálculo e limitado em seu alcance, como um agir instrumental em que se caracteriza por uma linguagem unilateral que engaja somente “observadores imparciais”, para usar um termo de Gadamer (2002). Assim, o monólogo é a incapacidade para o diálogo e, conseqüentemente, para a troca simbólica (Andrade et al., 2019; Gadamer, 2002). Isso significa que a linguagem técnica e que monopoliza o espaço, não dá abertura para a conexão intersubjetiva entre os sujeitos.

Se por um lado a distorção comunicativa diz de estratégias retóricas que articulam a performatividade e a disposição de poder para favorecer uma via parcial de interpretação, a fusão de horizontes (Gadamer, 1999) caminha no sentido oposto.

Essa instância do processo de comunicação, diz das condições que permitem o encontro dialógico entre partes que reconhecem algum significado no símbolo que transmite algo do mundo (Lawn, 2011). Para Santos (2014b) a linguagem pode ser vista como o horizonte de interpretação das relações educativas, nesse contexto, o diálogo de que depende a aprendizagem, pode ser favorecido, ou não a depender da abertura ou limitação da linguagem.

O conceito de fusão de horizontes apresentado por Gadamer depende que a aproximação via linguagem leve em consideração a presença de um outro, e que se construa a abertura para o entendimento a partir da noção de existência dos pré-conceitos. Todavia, diferente de isolar ou testar esses pré-conceitos, trata-se de desafiar os limites desse horizonte de compreensão, por isso, o espaço dialógico de fusão de horizontes trabalha simultaneamente com a tradição e o presente momento em que a interpretação está ocorrendo (Gadamer, 1999). Assim, para Sichelero (2018) nem o educador nem o educando possuem, sozinhos, todo o conhecimento transmitido pela tradição. Da mesma forma, o conhecimento nunca revela a tradição por completo. Quando o conteúdo simbólico da tradição emerge novamente, ela é reinterpretada e ganha novas camadas de significação no processo de aprendizagem.

Para que isso seja possível é necessário que o entendimento esteja baseado num acordo de dialogicidade que envolve a suspensão de pré-conceitos no ato da comunicação (Lawn, 2011). Em alguma medida, esse entendimento se confunde com uma espécie de tradução do léxico que compõe o jogo das tradições colocadas em questão. Nesse sentido é necessário colocar palavras para definir coisas no movimento de tornar algo distante em algo inteligível para a audiência. No que tange a isso, busca-se utilizar qualquer tipo de recurso que permita a aproximação com aquilo que lhes é familiar, como a utilização de determinados termos previamente conhecidos (Barrett et al., 2011).

Mesmo esse processo de tradução que visa a fusão de horizontes por meio da dialogicidade, não permite que se fale e se conheça o objeto a qual se refere sem que haja algum tipo perda e(ou) deformação da mensagem no processo de comunicação, levando em consideração que a própria concepção de “horizonte” remete a algo em constante mutação (Lawn, 2011). Contudo, a interpretação, termo chave de toda a tradição que constrói o campo da hermenêutica, depende da linguagem

como mediadora dessas possibilidades. Nesse sentido, não existe comunicação neutra, sendo que é pressuposto que o processo de tradução como um todo contém vieses e projeções (Barrett et al., 2011).

Assim, na hermenêutica filosófica gadameriana o próprio método proveniente do pensamento científico é colocado em questão por conta de uma falsa premissa de neutralidade (Gadamer, 1999). Nesse sentido, não se reconhece a objetividade do método como uma garantia de acesso à verdade da coisa, ao apontar para essa perspectiva crítica, Gadamer (1999), assume que se há algo construído como verdade, é uma construção subjetiva ligada à tradição cultural estabelecida entre os sujeitos que interagem nas relações cotidianas do mundo. Por isso, de acordo com a suposição da hermenêutica filosófica, o aprendizado se dá pela interação comunicativa que considera as próprias referências de significação e sentido do interlocutor, em um processo argumentativo não manipulativo e orientado para/por tais referências. Isto põe em 'xeque' a lógica de ensino tradicional, e aproxima nosso modelo teórico de dimensionamento do Ensino da Administração com a proposta pedagógica de Paulo Freire.

A Pedagogia Freiriana como Modelo Hermenêutico de Interação

Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, concebeu a ideia de “ensino bancário” em 1968, enquanto exilado no Chile sob acusação de subversão. Importa destacar, que nesse período o Brasil experienciava a ditadura militar com o governo de Artur da Costa e Silva. A crítica ao ensino tradicional é apresentada por Paulo Freire no livro “Pedagogia do Oprimido”, originalmente publicado em espanhol e publicado no Brasil somente em 1974. Este texto marca o esforço do filósofo-pedagogo em demarcar uma nova pedagogia no mundo, capaz de promover a emancipação social e vinculada com os preceitos da democracia e cidadania (Andrade et al., 2019; Zitkoski, 2018). Desde então, sua obra tem sido debatida em todo mundo, influenciando, principalmente, países Latinos Americanos.

A metáfora do “ensino bancário” sugere que o educador não reconhece o diálogo como aquele que propicia a conscientização do aluno, sendo que o que ca-

racteriza esse modelo de ensino é a narração e o depósito que o mesmo realiza nos educandos (Freire, 1987). Dessa forma, a educação bancária não é emancipadora, pelo contrário: “é domesticadora porque o que busca é controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como este é, proibindo-os desta forma de exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo” (Gadotti, 1996, p. 721), já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente” (Freire, 1987, s.p.). Assim, a educação tradicional é frequentemente opressiva, porque os educandos são tratados como objetos passivos do conhecimento e não como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, ocorrendo de maneira unidimensional (Freire, 1987).

Na prática pedagógica tradicional, o educando é visto como uma “tábula rasa”, uma folha em branco que deve ser preenchida com informações, sem que ocorra o desenvolvimento da criticidade (Freire, 1987; Gadotti, 1996). Isso acontece porque os receptores passivos no ‘ensino bancário’ não possuem a possibilidade de construir sua própria consciência. Segundo Freire (1987, s.p.)

[...] se para a concepção ‘bancária’, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta ‘peça’ passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É de fazer depósitos de ‘comunicados’ - falso saber - que ele considera como verdadeiro saber.

Assim, quando considerados como meros “depositários” de conhecimento pelos educadores, os educandos ficam suscetíveis a alienação em relação ao processo educativo, que passa a ser visto como algo externo e não relacionado ao seu cotidiano, levando-os ao estado propício à opressão e subjugação (Freire, 1987). Essa opressão ocorre na medida em que o educador estabelece o controle no pensar e na ação dos educandos, tratando-se, portanto, de um fazer pedagógico autoritário (Gadotti, 1996; Freire, 1981; 1994). Ou seja, nesse processo, existe a figura de um professor que transmite as informações, e dos alunos, que devem memorizar conteúdo para serem testados *a posteriori* (Freire, 1987; 1994).

No contexto pedagógico contemporâneo, as relações de aprendizagem se manifestam de forma assimétricas, onde aqueles que detêm o conhecimento e o

poder se impõem. Isso se traduz em gestos e símbolos, uso de pedestais, púlpitos e a própria disposição das salas de aula. Assim, o silêncio se estabelece como uma condição obrigatória. Esses aspectos refletem a ausência de diálogo na educação e se concretizam nas metodologias de ensino e avaliação, no planejamento, na gestão e no currículo – elementos do campo pedagógico historicamente distorcidos por práticas arbitrárias e autoritárias. Tais práticas evidenciam e reforçam a falta de sujeitos concretos que busquem autonomia, liberdade, compreensão, equilíbrio nas relações, respeito mútuo e afeto (Santos, 2014b).

Um ponto interessante a se notar é o fato de que, historicamente, a ‘educação bancária’ segue a tradição jesuíta, não atoa nos cultos em igrejas tradicionais ainda existem a prática de memorização e repetição das preces pelos fiéis. Essa prática remonta a busca da igreja católica por impedir o desenvolvimento da Reforma Protestante (1483-1586). Foi por meio do Concílio de Trento, uma reunião que teve como propósito a reafirmação, confirmação e manutenção das doutrinas católicas, que as práticas pedagógicas se tornaram instrumentos para a “moldagem de comportamentos” (Santos, 2014a). Mais especificamente, isso se deve ao surgimento da Companhia de Jesus e o desenvolvimento do *Ratio Studiorum*, que se tratava de um plano de estudos com normativas que serviriam para a unificação da educação religiosa (Santos, 2014a).

Outro ponto importante a situar historicamente o modelo tradicional de ensino é a sua vinculação com a concepção positivista de construção do conhecimento. Da mesma forma que o paradigma tradicional de ciência (Habermas, 2011), a abordagem tradicional é baseada na racionalidade científica, que aceita como conhecimento legítimo aquele que é testado e desenvolvido a partir de proceder metodológico científico, considerado, somente por esse vínculo, como verdade inquestionável (Dagnino, 2014). Nesse cenário, os acadêmicos e cientistas sociais produzem o conhecimento que será a base do ensino formal, restando aos educandos apenas aceitá-lo, já que este conhecimento é cientificamente constituído e comprovado. Dito de outro modo, no modelo pedagógico tradicional, os alunos recebem o conhecimento científico de forma passiva, porque não lhes cabe questioná-lo, seja porque a sala de aula não é a arena de debate para a construção científica, seja porque eles não são considerados como sujeitos iniciados na prática acadêmico-científica. É assim que temos a postura docente de

transmissão da verdade, postulada cientificamente e desvinculada do mundo da vida do educando.

No entanto, essa abordagem tradicional de se produzir e reproduzir ciência, principalmente na área de Ciências Sociais Aplicadas, abre margem para questionamentos, levando em consideração que não existe apenas uma maneira de se conceber o saber, pois conforme discorre Freire (1987, s.p.), “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. Diante dessa possibilidade, salientamos o papel do professor nas relações de (re)produção do conhecimento que é disseminado nas universidades, convidando-o a deixar o formato linear de transmissão de ensino (transmissão de verdades científicas), para buscar outras possibilidades formativas, que possam inserir os alunos no debate da sociedade, e que fomente transformação social a partir do processo educativo.

É justamente nesse sentido que Freire (1981; 1994; 2002) considera que a educação pode ser um processo libertador, principalmente pelo fato de fomentar que os alunos pensem criticamente sobre o mundo e que participem efetivamente do processo de transformação na sociedade. Nessa perspectiva, a educação deveria ser vista como um diálogo entre professores e estudantes, em um movimento de troca, no qual ambos aprendem e se desenvolvem juntos, o que se contrapõe a prática autoritária e impositiva. Isso se baseia na ideia de que a educação é um processo social e político que deve levar em consideração a realidade vivida por docentes e discentes.

A pedagogia freiriana alcançou considerável relevância no campo do ensino, tanto que no ano de 2012, Freire foi reconhecido como Patrono da Educação Brasileira. Com inspiração na hermenêutica, o filósofo e educador brasileiro defende a comunicação emancipadora em que os sujeitos tenham participação ativa na construção do conhecimento (Andrade et al., 2019; Torres, 1996). Nesse sentido, relacionando Gadamer e Freire, Santos (2014b) explica que é por meio do diálogo que a educação acontece. Isso porque na interação entre os agentes e sujeitos da comunicação é possível o revelar da consciência crítica diante dos problemas sociais (Andrade et al., 2019; Affonso, 1996) De acordo com Santos (2014b, p. 3) o diálogo é a essência do processo de educação “[...] sem, contudo, deixar de ser reconheci-

do como seu elemento constitutivo; diálogo é fim e meio concomitantemente. É ele que torna a educação possível. As práticas escolares não podem abdicar da força do diálogo, nem do seu alcance”.

Como motor das reflexões aqui propostas, a grande questão que é colocada em discussão é a ideia de que essa abordagem de ensino-aprendizagem tradicional é alienante e desumanizadora. Tal perspectiva opõe-se a noção que a educação deveria ser libertadora e transformadora, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de reflexão crítica e de questionamento, não somente para se tornarem participantes ativos da construção de seu próprio conhecimento, mas também, para serem agentes de transformação social, sendo capazes de analisar as estruturas sociais e políticas de forma reflexiva sobre a possibilidade de mudanças.

Por fim, é preciso destacar que Paulo Freire defende que a educação deve ter como objetivo a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade em que vivem. Para ele, isso só é possível por meio de um processo educativo que valorize o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Essa é a base do que ele chama de “educação problematizadora”, que busca problematizar a realidade e construir conhecimentos a partir das vivências e das experiências dos alunos.

É assim que Freire (1987) propõe uma abordagem alternativa à educação tradicional, que apresenta uma visão oposta ao modelo na qual o professor é o detentor do saber científico. Para Freire, o professor deve ser um mediador de mudança da visão de mundo do educando, encorajando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem, a fim de desenvolver sua consciência crítica sobre as questões teóricas e práticas tratadas no processo educacional. Dito sob o paradigma da hermenêutica filosófica, a relação professor-aluno somente será emancipadora se estiver fundamentada na dialogicidade da racionalidade comunicativa. Assim, para Freire, a dialogicidade envolve a comunicação aberta e igualitária entre alunos e professores, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências e perspectivas e desenvolvam uma compreensão mais completa dos conteúdos ministrados a partir de uma dimensão social e política.

A perspectiva construída pela hermenêutica filosófica e vinculada a proposta pedagógica freireana sugere que a questão da verdade se estabelece num proces-

so relacional e intersubjetivo, enquanto que, como abordagem, valoriza o processo de interpretação. Levando isso em consideração, nesse estudo realizamos uma experiência de ensino aprendizagem que foi arquitetado sob a lógica construída no proceder hermenêutico, visando criar sucessivamente cenários provocantes que convidaram os alunos a ampliação do horizonte interpretativo. Na seguinte seção descrevemos em maiores detalhes os procedimentos metodológicos deste estudo.

Procederes Metodológicos

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, tal qual apreciados por Bauer e Gaskell (2002), foi baseada em uma experiência docente, realizada em uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Curitiba-PR. Na ocasião, realizamos uma intervenção pedagógica (Damiani et al., 2013) envolveu quatro turmas de graduação da Escola de Negócios, distribuídas por cursos de Administração, Economia e Comércio Exterior totalizando o montante de 110 alunos. A intervenção ocorreu ao longo de um semestre inteiro, abrangendo uma turma no período da manhã e três no período noturno. O público-alvo era composto por alunos ingressantes no ensino superior, com idade média entre 19 e 25 anos. Os autores deste estudo atuaram como docentes responsáveis pela disciplina, proporcionando uma ação que visava proporcionar uma experiência pedagógica alinhada à abordagem dialógica e da hermenêutica filosófica inspirada na teoria de Paulo Freire.

Dessa forma, esse escrito intencionou realizar uma intervenção pedagógica (Damiani et al., 2013) com ações sobre a docência em uma disciplina tradicionalmente teórica, ministrada de maneira não convencional. Pesquisas de intervenção pedagógica possibilitam o estudo de situações reais e tem como finalidade a contribuição em casos práticos. Dessa forma, compreende o planejamento e a aplicação de modificações ou inovações no âmbito educacional.

Ademais, a intervenção foi guiada por uma abordagem pedagógica hermenêutica, que questionou e ressignificou elementos tradicionais do ensino, frequentemente vistos como obstáculos à compreensão dos alunos no contexto atual de aprendizagem. Além de materializar os argumentos teóricos discutidos, essa experimentação permitiu refletir sobre a forma como disciplinas teóricas são condu-

zidas, destacando as limitações do modelo convencional, baseado predominantemente em aulas expositivas e leitura de textos clássicos.

Como premissa, acreditamos que a concepção de que o conhecimento é o meio em que o mundo se apresenta para o sujeito, portanto, pode-se dizer de inspiração [inter]subjettivista (Hessen, 2012): o diálogo sobre o conhecimento que atua como ponto de referência para construção de sentido. De maneira conjunta, assumimos que a condição indispensável para a ação humana em processos de construção dialógica de conhecimento é a mobilização prévia de objetos simbolicamente situados, sejam eles de natureza tangível ou intangível, de modo com que a ação pedagógica em si se determina pelos significados que constituem a interação social (Schwandt, 2000).

Se valendo da perspectiva hermenêutica gadameriana, a construção do conhecimento na prática de ensino deve ter em conta a aproximação dos horizontes de interpretação (Gadamer, 1999) entre docentes e discentes. Ou seja, durante a atividade docente, deve-se partir da necessidade de construção de um proceder que viabilizasse a conexão com os discentes de maneira fluida e prática. Nesse sentido, o modo de operar em sala de aula se baseou nos princípios da Teoria da Ação Comunicativa (Habermas, 2012), fazendo que o docente assumisse posição de mediador de um debate racional e argumentativo construído a partir da percepção dos discentes. Em decorrência dessa postura, tornou-se necessário adotar diferentes procederes para a realização dos encontros presenciais – aulas, na visão pedagógica tradicional – entre professor e alunos.

Algumas premissas de organização da aula enquanto atividade de ensino são apresentadas:

- **Substituir aulas expositivas por debates argumentativos.** Não há como obter dialogicidade no sentido hermenêutico sem se abandonar a tradicional ‘aula expositiva’. Ou seja, os conteúdos não são apresentados de forma sistemática por texto, slides e anotações organizadas em uma preleção do professor; eles são provocados a partir de um debate inicial sobre questões cotidianas, da vida prática dos alunos. Como forma de visualizar melhor esse proceder, podemos dizer que preleção do professor é substituída por um debate na turma sobre algum evento ou acontecimento prático, de preferência, experienciado pelos alunos ou de conheci-

mento notório (uma notícia conhecida amplamente citada pelos meios de comunicação/impressão).

- **Adotar atividades de construção real de significado para a vida prática.** Os conteúdos teóricos tratados de forma isolada – tal qual é prescrito pelo saber científico – são desconectados do contexto de referência dos alunos. Por isso, não têm sentido real para eles; é assim que se faz necessária a conexão entre o discurso teórico com a vida cotidiana, mesmo que, para isso, se valha de estratégias comunicativas de tradução e simplificação do enunciado conceitual/teórico, mas também, com a adoção de experiências práticas de vivência dos conteúdos teóricos.
- **Dispensar o *layout* tradicional de aulas.** No modelo pedagógico hermenêutico, a disposição de fileiras de carteiras e do professor a frente dos alunos reforça a assimetria de papéis que se deseja evitar. Por isso, a disponibilização dos assentos foi refeita, abandonando-se o uso de carteiras e formando grandes círculos ou, quando fosse necessário, pequenos círculos, garantindo a interlocução em igual disposição de lugares.
- **Abandonar a prova como prática avaliativa.** Como premissa da pedagogia hermenêutica, é preciso abandonar qualquer prática que prejudique a construção de significado real pelos alunos. Esse é o caso da prova individual e sem consulta, que estimula o comportamento dos alunos de ‘aprender para passar na prova’. Assim, a avaliação tradicional é substituída por processos de autorreflexão e avaliação por pares, em que o aluno assume o compromisso de autoavaliar o seu percurso, bem como o dos colegas.

Contou-se, para isso, com a participação de dois docentes vinculados à IES e de três doutorandos do programa de pós-graduação em Administração da mesma universidade, que atuaram formalmente cumprindo a atividade de estágio docente na disciplina de Sociologia. De maneira conjunta, os docentes e os doutorandos tinham como responsabilidade a elaboração do plano de aulas e das estratégias de aprendizagem de acordo com os conteúdos propostos na ementa da disciplina, além da execução das aulas. Para tanto, eram realizadas reuniões semanais de planejamento com duração de uma hora, nas quais eram discutidas as estratégias de

ensino que seriam adotadas para cada aula, sempre buscando adequar os assuntos previstos na ementa à realidade dos alunos e às problemáticas sociais emergentes.

Todas as reuniões tinham como desafio explorar formas de mediar os conteúdos por uma ótica dialógica, subvertendo o modelo tradicional na execução das aulas. Dessa forma, em tal proceder adotado buscou-se uma postura de cunho reflexivo e não impositivo, transformando o que, normalmente, se daria de forma expositiva, em debates orientados a partir das experiências dos estudantes e suas conexões com os conceitos dos clássicos e referências da Sociologia. Assim, pensar a reestruturação da forma como seriam trabalhados os aspectos de ensino-aprendizagem, exigiu também um olhar cuidadoso para os aspectos avaliativos obrigatórios dispostos nas diretrizes do curso. Diante desse cenário, as avaliações tradicionais, como prova de múltipla escolha, foram substituídas por atividades que tinham como premissa a solicitação de postura ativa. Por isso, foram propostas trilhas de conhecimento, *podcasts*, entrevistas e atividades práticas na qual os alunos eram colocados em contato com temáticas contemporâneas complexas que estão presentes no contexto social próximo, como, por exemplo, o contato com funcionários “invisibilizados” da própria IES, atividades de debates sobre a imigração a partir da perspectiva de imigrantes e de amigos e parentes dos alunos, e atividade de ‘visitação, prosa e café’ com pessoas em situação de rua.

Para coletar os dados dessa pesquisa, foram realizadas sessões de grupo focal (Freitas; Oliveira, 2003), no sentido de registrar as impressões dos estudantes ao final do ciclo de aprendizagem. A aplicação do grupo focal foi realizada presencialmente na sala de aula da IES estudada, totalizando 4 encontros - um em cada turma-, com duração de aproximadamente 3h por turma, totalizando aproximadamente 12h. Operacionalmente, envolveu a formação de grupos para debates prévios sobre as temáticas investigadas. Esses grupos foram organizados por ordem de chamada e grupos variou conforme a quantidade de alunos em cada turma: nas turmas com mais de 45 alunos, os grupos foram compostos por até 10 participantes; nas turmas menores, com menos de 45 alunos, os grupos foram formados por no mínimo 5 participantes.

A dinâmica de aplicação da técnica foi estruturada em quatro etapas, em cada uma dessas etapas, haviam 5 perguntas norteadoras aplicadas por um mediador, totalizando 20 perguntas norteadoras. Na primeira, foram exploradas as (i) percepções sobre a condução das aulas. Nesse momento, o objetivo era de enten-

der as noções prévias dos estudantes sobre os assuntos trabalhados nas aulas, buscando interseccionar como a partir da proposta pedagógica delineada, proporcionou – ou não- experiências que mudaram alguma percepção sobre as questões trabalhadas nos conteúdos curriculares obrigatórios.

Na segunda fase, as perguntas eram direcionadas no sentido das (ii) percepções sobre a metodologia. Assim, buscou-se capturar as percepções dos estudantes em relação a forma como as aulas eram conduzidas, se de alguma forma ela se diferenciava de outras disciplinas teóricas, de que forma essa diferenciação era percebida e, se houve a possibilidade de diálogo e interação durante o decorrer do percurso de aprendizagem.

Após saturadas as respostas da segunda etapa, passamos as perguntas sobre as (iii) atividades que mais chamaram atenção. O objetivo dessa terceira rodada era o de compreender o que chamou mais atenção dos estudantes, articulando um debate mais aprofundado sobre os detalhes trazidos nas experiências narradas pelos alunos. Nesse momento, foram trabalhados desconfortos, como por exemplo assuntos sensíveis, de problemáticas estruturais e naturalizadas em nosso contexto social, que por vezes passavam despercebidas pelos estudantes. Ademais, as questões abordaram as experiências para fora da sala de aula, os momentos de interação com os grupos sociais externos e a construção do conhecimento conjunto e, por fim, o envolvimento do estudante nas atividades da disciplina.

No último bloco de questões, o interesse era o de explorar a (iv) aplicação do aprendizado na prática. Nesse sentido, as discussões voltaram-se as realidades vivenciadas na disciplina e a maneira pela qual elas se avançaram, mudaram ou incitaram o entendimento de alguma questão social que permeia a realidade contemporânea da sociedade. Para além desse ponto, explorou-se a forma como os alunos significaram a aplicação prática desses conteúdos em seu ambiente de trabalho ou para aplicação no ambiente organizacional, avançando nas formas pelas quais os alunos acreditavam que os conteúdos poderiam se realizar na realidade prática. Por fim, os alunos foram questionados sobre como a disciplina contribuiu de forma geral para o seu convívio em sociedade.

O objetivo final desses blocos, era o de analisar as percepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem e a forma pela qual esse conteúdo tomou sentido em sua carreira. Para tanto, todas as entrevistas foram gravadas e

posteriormente transcritas, com o intuito final de realizar uma análise hermenêutica livre, onde interpretamos os comentários e diálogos proferidos, de maneira a dimensionar os significados promovidos a partir da experiência vivenciada.

Reflexividade Sobre a Experiência Empírica

A partir das premissas assumidas nas seções anteriores, partimos para discussão da experiência por meio da análise do conjunto dos dados obtidos, especialmente aqueles constituídos pelos relatos dos alunos participantes das aulas de sociologia. Para melhor expor as reflexões e discussões atinentes à temática, agrupamos as principais questões em torno da aprendizagem de conteúdos teóricos na área de gestão, a partir dos relatos que emergiram nas falas dos alunos participantes dos grupos focais, por meio das seguintes dimensões-chaves: (i) modelo de ensino tradicional; (ii) o sentido dos conteúdos para os alunos; (iii) mecanismos avaliativos baseados em punição; (iv) falta de conexão entre teoria e prática.

Desse modo, nos colocamos na própria crítica – como docentes da disciplina ministrada – buscando debater sobre os possíveis erros/acertos percebidos pelos alunos, de maneira a organizar a forma como a prática de ensino delimitou uma nova experiência de aprendizagem, permitindo, assim, o debate democrático entre os participantes do processo (professores e alunos) e sobre como entendem a forma pela qual as disciplinas de natureza teórica são/podem ser lecionadas na área de Administração.

A postura constantemente mobilizada no processo reflexivo da experiência aqui relatada foi a crítica às tradicionais aulas de Administração e cursos/conteúdos correlatos. Neste ponto, é importante destacar que os alunos que participaram da intervenção não deixaram de experimentar no mesmo semestre outras atividades de ensino (com outras disciplinas/professores), em que o conteúdo teórico estava sendo ministrado por meio de palestras, com a utilização de recursos como quadro ou projeções, ou ainda, com atividades de estudos de caso, que em sua maioria baseiam-se em situações que estão descoladas da vivência do aluno. É assim que emergiu, entre os alunos participantes, a consciência de como o modelo tradicional é desmotivador; uma vez que como discorre Freire (1987) descolada da realidade

dos atores que estão imersos no processo. Assim, como a aula voltada para a prova torna-se um fim em si mesma e que perde sentido se colocada no contexto da vida profissional da área de Administração.

Ou seja, ao experimentarem o novo modelo de ensino teórico, os estudantes perceberam como, no modelo tradicional, eles participam das aulas na condição de ouvintes passivos e que, mesmo quando têm oportunidade de realizar perguntas após o final da exposição do professor, não se sentem habilitados para articular questionamentos genuínos sobre aquele determinado conteúdo. Ademais, a postura passiva nas aulas tradicionais mobiliza os alunos a se colocarem como ‘cumpridores de tarefas’ sem sentido para eles próprios, tais como a entrega de fragmentos de textos replicando literalmente os *slides* das aulas ou outros materiais de apoio, ou mesmo produzindo respostas por meio dos aplicativos de inteligência artificial, buscando atingir o fim da ‘entrega da atividade’ e não a reflexão sobre a utilidade futura do aprendizado. Isso porque, nesse modelo educacional a preocupação está em controlar a ação dos educandos, e não de emancipá-los (Freire, 1987).

Acerca de toda crítica realizada sobre o ensino tradicional nas aulas de Administração e correlatos, chamamos atenção para um ponto que muitas vezes passa despercebido pelos docentes, coordenadores pedagógicos e de curso, que se refere a uma dissonância comunicativa existente na prática acadêmica, principalmente no que diz respeito às estratégias de ensino que não dialogam ou se conectam com as realidades/problemas sociais que os estudantes enfrentam e/ou testemunham, ou que ainda irão enfrentar em sua prática de trabalho. Nesse aspecto, com base na enunciação dos alunos, pudemos constatar que há um vínculo percebido entre essa postura coercitiva dos professores no modo instituído de docência, que tanto nos permite visualizar o argumento do ensino bancário (Freire, 1987), quanto nos sugere que esse modelo vigente de docência somente se sustenta devido a distorção comunicativa provocada pelas assimetrias de poder voltadas mais para a manutenção dessas relações do que para o ensino emancipador (Habermas, 2012).

Desse modo, para visualizar como ao fim do processo de ensino, os estudantes da disciplina de sociologia se posicionaram sobre os pontos colocados, seguimos com a apresentação de três grandes argumentos que nos parecem terem estruturado o debate nos grupos focais. Eles são apresentados na forma de assertivas, seguidas por trechos do *corpus* textual e alguns comentários.

Assertiva um: Os professores e alunos estão acomodados com as posições ocupadas no ensino bancário

É preciso considerar que grande parte dos docentes ativos em instituições de ensino superior reproduzem práticas de ensino baseadas principalmente na transmissão unidirecional de conhecimento de professor para aluno, sem que haja um espaço para participação dialógica e ativa. Essa condição em que se encontra o modelo de ensino superior em algumas instituições, revela como os papéis do professor e dos alunos estão delimitados por uma relação cômoda de ‘quem ensina’ e ‘quem aprende’, desestimulando o interesse pela participação ativa dos alunos em sala. Falas tais como as que se seguem ilustram essa posição acomodada: “[...] a gente é acostumado a estar numa sala de aula com o professor falando e a gente anotando” (A4), “Então, na verdade a gente tem o costume de pegar tudo pronto, não tem o costume de ir atrás das coisas é que é mais fácil para olhar, não vai fazer uma pesquisa” (A34).

Os depoimentos dos estudantes (A4 e A34) evidenciam a naturalização desse modelo, no qual a aprendizagem é vista como um processo de recepção passiva de conteúdos prontos. A ausência de uma busca ativa pelo conhecimento reflete a falta de estímulo para a autonomia e a investigação crítica. Gadotti (1996) complementa essa crítica ao afirmar que a educação bancária é domesticadora, pois visa manter os alunos em uma posição subalterna, impedindo que desenvolvam seu potencial transformador sobre o mundo.

Acomodados com o modelo tradicional do “pegar tudo pronto”, ou seja, os estudantes assumem que também é conveniente em alguns momentos o papel passivo de “não precisar fazer uma pesquisa”. Em adição, eles reconhecem que a constante provocação dos professores durante as aulas para que houvesse participação gera um certo incômodo. Contudo, é preciso assumir que para que os alunos possam “sair da zona de conforto”, cabe lembrar o papel da universidade e dos docentes como educandos, uma vez que a educação é um modo de intervenção no mundo (Freire, 1996). Desse modo, é necessário que, além dos professores estimularem os alunos por meio de debates, convites a reflexão sobre o conteúdo trabalhado em sala, que o ambiente seja propício para tal experiência: “talvez um jeito que os professores lecionavam na época deixava aquilo tão chato, que não despertava interesse, talvez alguma falta de maturidade na época né e tudo” (A5). Assim, percebe-se

que, uma vez inserido em uma dinâmica dialógica de ensino, o aluno passa ocupar uma posição crítica no que diz respeito a sua relação com o conteúdo.

Uma das questões marcantes da obra de Freire (1987; 2002), reside na dialogicidade, esse é um dos elementos que podem tornar a educação um ato de transformação. O trecho a seguir revela essa mudança de percepção:

Uma aula muito muito teórica né, falamos, falando, falando aula inteira, basicamente você só escuta vai fazendo da forma que a pessoa tende a aprender melhor, e na matéria de vocês [professores] não, eu senti que a gente teve muito mais espaço para a gente comentar. Vocês falavam, perguntavam para gente, passava ali uma atividade, falavam... vocês tem 15 minutos para discutir entre o grupo e depois vocês falam com a sala...[...] na minha opinião isso é uma prova muito mais fácil de aprender e de fixar o conteúdo, porque você tá discutindo, você não tá só apenas escutando e vendo slide né... sentindo com seu grupo depois falando para sala, eu acho que uma forma muito mais fácil de fixar e aprender melhor o conteúdo, não é aquela situação que você decora, nessa decorou o contexto, decorou a o significado da teoria de um filósofo. Você discutindo, você aprende no geral não só no conceito, é bem melhor (A36).

Uma questão central que se observou na fala deste aluno se refere a prova e a memorização dos conteúdos como método de avaliação dos conteúdos apreendidos na disciplina. De acordo com Freire (1996), no modelo de ensino bancário, as avaliações são frequentemente baseadas em respostas padronizadas, que exigem que os alunos reproduzam informações específicas sem espaço para reflexão ou criatividade, sem espaço para compartilhar o significado dos conteúdos em sua vivência. O efeito nocivo desse mecanismo é percebido pelos alunos, em falas como a que se segue: “*eu decorei para a prova, saindo do portão da Universidade eu já esqueci tudo*” (A1).

Conforme sinalizamos, é a partir de uma aula dialógica que essa ‘lógica bancária’ se rompe, pois nela, é necessário que alunos e professores troquem ideias, promovam debates e reflexões, para nós ao cumprir com essa proposta, estamos abrindo espaço para que o estudante constantemente fale, ouça e reflita, tendo como efeito a produção de modificações mais amplas em seu horizonte simbólico, reproduzindo aquilo que Gadamer (1999), entende como fusão de horizontes. No entanto, a criação de um espaço dialógico implica no estímulo e envolvimento dos alunos, os quais precisam estar dispostos e tendenciados a lidar com os distúrbios e todas as suas implicações que um processo de transformação simbólica representa.

Assertiva dois: Os conteúdos que são apresentados no formato do ensino tradicional, não fazem sentido para os alunos

Com a crescente expansão de cursos superiores na área de Administração/gestão, impulsionado principalmente pela mercantilização do ensino, observa-se um movimento que prioriza aspectos relacionados à eficácia mercadológica da formação universitária, colocando como foco principal a obtenção de diploma pelos alunos. Nesse contexto, os planos pedagógicos elaborados pelas instituições de ensino são verdadeiras peças de marketing, enunciando conteúdo para o atendimento dos requisitos mínimo requeridos pelo Ministério da Educação (visando principalmente o reconhecimento do curso) e para a atratividade de mercado. Assim, percebe-se que, para constituições dos planos de ensino das organizações, não são levados em consideração aspectos que realmente relacionados às necessidades das organizações, das demandas profissionais e – conseqüentemente – dos alunos. É assim que surge a frustração quanto ensino e à formação.

Além disso, nesse modelo, muitas vezes os professores são contratados com salários muito baixos, o que os desmotiva ou até os inibe de construir aulas mais interessantes e dialógicas, por essa razão, visando cumprir minimamente os requisitos que estão enunciados no plano de aula da disciplina. Por isso, é comum que os docentes apenas repitam os conteúdos de livros, passem demasiadas leituras técnicas e foquem suas aulas na apresentação oral/visual do conteúdo, mas sem relacioná-lo com alguma atividade e/ou reflexão prática, fato que dificulta também a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Como é possível perceber no depoimento a seguir:

Para mim não funciona colocá-lo de slides lá com texto, ler o slide, não explicar de forma que traga para o teu dia a dia, só explicar o que tá naquele slide... e você vai tentar estudar em casa e depois com o slide e não consegue aprender com o slide (A31).

A visão que é trazida pela leitura da fala da aluna alerta a uma importante questão: a mera apresentação de *slides* sem contextualização favorece uma via parcial de interpretação, pois não considera a experiência prévia do aluno nem cria conexões entre o conteúdo acadêmico e o mundo da vida (Habermas, 2012). Uma vez que o tecnicismo na forma de se expressar, sem as condições de um encontro dialógico, não permite espaços para uma conexão entre os sujeitos e até mesmo

objetos (Gadamer, 2002). Isso reforça a importância de se fazer uma conexão entre a informação que está sendo apresentada e a sua experiência em diversos contextos da vida. Esse ponto merece destaque, haja visto que o tom discursivo adotado no ensino bancário é incapaz de tornar mais personalizada a interação aluno-professor. É como se houvesse tamanha indiferença nessa relação que tanto o professor passa a se sentir alijado da responsabilidade de ensinar, quanto o aluno da de aprender. O relato a seguir ilustra essa afirmação:

Assim, por exemplo [...] tem uma matéria que eu lembro do primeiro semestre até hoje [...] É muito fácil lembrar das disciplinas que eu tive nos últimos semestres, lembrar quais eu aprendi e quais eu realmente gostei de ter, não é? E elas [...] sempre foram de formas dinâmicas diferentes assim, né? Acho que as do método clássico, método monótono e só professor falando, serviu para nada, eu acho que nesse mesmo semestre eu a gente teve uma matéria aqui, gente, sinceramente, no começo do ano que vem... não vai saber nada (A31).

O depoimento do aluno nos alerta que não se trata de banirmos o texto (livros, artigos, slides) e a exposição oral da sala de aula, mas que é necessário realizar uma conexão entre o que está sendo dito em livros, slides e manuais, ao mundo real, que é socialmente vivenciado pelos alunos. Ou seja, ao ministrar suas aulas, os professores devem considerar e favorecer a possibilidade de fusão de horizontes no processo de aprendizado, buscando a compreender a presença dos alunos em sala e de seus pré-conceitos (Gadamer, 1999). Ademais, qual seria o intuito de uma aula em que o professor apenas reproduz um conteúdo sem articulação crítica ou fomento a reflexão sobre o conteúdo, se, pela internet, temos acesso a um arcabouço infinito de materiais gratuitos que apresentam o mesmo conteúdo deste tipo de aula tradicional? Que competências estamos desenvolvendo com nossos alunos em sala de aula, palestrando, passando *slides*, cobrando leituras sem reflexão? A simples memorização de conteúdos?

Sobre a falta de sentido do modelo conteudista, outro ponto foi levantado pelos alunos. Lembrou-se que, cada vez mais, a inteligência artificial irá ajudar na busca e síntese de conteúdos teóricos; não seria esse um incentivo para o desenvolvimento de competências sobressaísse a memorização de conteúdos? Nesse sentido, esse escrito se posiciona veementemente a favor de que a posição do professor realmente engajado na produção de educação e favorável a emancipação do sujeito, é a de reconhecer que seu papel no processo didático-pedagógico é o de

assumir a posição de conduzir a transposição da linguagem. Com isso, queremos dizer que a responsabilidade pela criação das condições necessárias para a fusão de horizontes é do professor. Não obstante, isso pode ser atingido quando se parte do princípio de que é possível e desejável trazer uma fala distante ou até mesmo equivocada, de seus alunos para um campo inteligível, privilegiando a familiarização do público e o desejo de lhes narrar algo familiar que possa impactar a disposição simbólica dos ouvintes. (Barrett et al., 2011).

Assertiva três: O debate livre como atividade principal da aula promove a produção de sentido e significado

Finalmente, os alunos revelaram no grupo focal ter consciência de que o sentido obtido pelo debate em substituição ao modelo de exposição conteudista é mais efetivo. Até mesmo a própria dinâmica do debate – que é construída a partir de um espaço de fala democrático e que envolve todos na sala – ajuda na compreensão ou mesmo fixação de argumentos. Como disse um aluno:

Acho que uma parte importante foi a nossa participação, quando você ouve, [...] muito conteúdo, você pensa de uma forma, até esquece, o professor tá falando se dispersa né, como ele comentou, quando tem essa interação, quando um colega do lado fala sobre alguma coisa, o outro também fala, e tal você quer ter aquele interesse também de saber o ponto de vista das pessoas que estão em volta e não só do professor e isso enriquece muito mais do conteúdo, a gente compreende muito melhor (A6).

Como efeito, é preciso considerar que ao a questionar a dinâmica tradicional de ensino, e não apenas aceitar um conteúdo pronto, o aluno indica uma busca por uma educação mais reflexiva, que se relaciona com o conceito central da pedagogia de Freire (1987), que é a conscientização dos estudantes sobre sua realidade social, política e econômica, permitindo que ele assuma uma postura ativa, uma postura favorável à transformação dessa realidade:

E quando você traz alguma coisa para prática, ou quando você traz alguma coisa realmente para você pensar[...] você trazer pontos é você estudar pessoas, é você fazer o diferente não só o que a gente já é acostumado com na sala de aula...entendeu (A4).

Ao compreender como os conteúdos trabalhados em sala podem ser aplicados em uma situação concreta de sua vida, o aluno expande a visão conteudista,

da simples transmissão de informação sobre o que é apresentado em sala e passa a pensar de forma crítica.

[metodologia arcaica] você trabalhar só com slides, você ter que entregar uma atividade pode ser individual ou em grupo, mas que você tem que enviar online pro professor e o professor vê, revisa, tal, te dá o visto e fica naquele mundo individual ou daquele grupo em si e depois você não tem a oportunidade de compartilhar com mais pessoas as ideias que você acabou colocando naquele conteúdo, que eu tenho certeza que pode somar muito na vida de todos (A55).

Ao realizar essa análise, o aluno ressalta a importância da reflexão e compartilhamento sobre o que é aprendido em sala de aula, o que se está diretamente relacionado à proposta da pedagogia hermenêutica, pois para ele a educação não deve se limitar à teoria, mas deve se conectar com a realidade do aluno. Ademais, a adoção de uma abordagem que limita a oportunidade de compartilhamento de ideias com mais pessoas, não otimiza o potencial de aprendizado e enriquecimento das trocas que podem ser proporcionadas por uma perspectiva de colaboração entre os alunos. Uma vez que o conhecimento, de acordo com Freire (1987) se constitui na relações homem-mundo e se aperfeiçoa a partir da problematização crítica dessas relações.

Por fim, um dos grandes problemas que podem ser observados a partir da lógica tradicional de ensino refere-se a forma isolada de como o conhecimento é apresentado para os estudantes, sem relacioná-lo às experiências, problemas ou desafios que possam ser enfrentados pelos estudantes.

Uma coisa básica que ele falava [referindo-se a Marx] da questão do lucro né, de como a gente é explorado. Como eu mesma trouxe na aula da questão que as empresas não querem pagar a inflação, né... que todo ano sobe e eles não fazem o reajuste. Então isso sempre vem, porque eles querem cada vez lucrar mais. [...] e do sindicato que ele traz né, o sindicato está presente até hoje, e é o único que luta ainda pelo... pelos nossos direitos de certa forma né, porque se não fosse ele, ninguém iria bater de frente (A1).

Mas isso traz alguma implicação para tua vivência no trabalho? (MEDIADOR DO GRUPO FOCAL).

Claro que traz né, eu não tô recebendo a inflação, que eu deveria receber pelo trabalho que eu faço! (A1).

E isso faz com que você se mobilize de forma diferente? (MEDIADOR DO GRUPO FOCAL).

Exatamente, que eu corra atrás, e não só por mim, para quantos outros né?! (A1).

Esse processo analítico procura deixar claro que as reflexões dos estudantes ultrapassam a mera recepção passiva do conteúdo, configurando, de forma que consideramos efetiva, um processo libertador em consonância com as ideias de Freire (2002). O artigo demonstra que, ao produzir um tipo de intervenção sistemática na educação, podemos promover na sala de aula, um espaço dinâmico de construção crítica do conhecimento, onde os conceitos deixam de ser meros acessórios retóricos e passam a ser aprendidos, ganhando vida na realidade cotidiana dos envolvidos. Sobretudo, nossa argumentação procura ressaltar que vivemos um período de extrema necessidade de fomentar o pensamento crítico e que de modo concomitante, é nossa responsabilidade repensar os métodos tradicionais de ensino. Com isso, visamos instigar nossos pares a promover formas de intersecção entre a teoria e a prática visando a emancipação intelectual e social de nossos alunos.

Considerações Finais

Sendo a proposta deste trabalho a reflexão sobre as possibilidades de uma pedagogia hermenêutica para orientar a prática docente em cursos de administração e correlatos, terminamos esse percurso reconhecendo que, nosso esforço se dá mais no sentido de provocar o debate no meio acadêmico do que, necessariamente, apresentar um modelo pronto e acabado. Ao nos posicionarmos desta forma, acreditamos manter a coerência onto-epistemológica da hermenêutica filosófica. Acreditando que um ensino ancorado na dialogicidade e na hermenêutica permite um olhar mais crítico e consciente sobre o que sabemos e como construímos esse conhecimento.

Por isso mesmo, temos em conta que nosso texto tem potencial de iniciar o debate sobre como o docente dos cursos de Administração pode pensar em suas práticas de ensino-aprendizagem, visto que, nessa área, esse debate ainda é pouco discutido. Vale destacar que as discussões que circulam no campo de Ad-

ministração sobre aprendizagem, estão em sua maioria vinculadas a estudos sobre aplicação de metodologias ativas, engajamento dos estudantes e estudo de caso sobre atuações de grandes organizações, que visam disseminar conteúdo de base técnica. Apesar de manter sua relevância e credibilidade para área, poucas, ou quase nenhuma dessas pesquisas buscam a articulação com uma pedagogia dialógica e que tenha como objetivo a emancipação dos estudantes.

Ademais, o principal aspecto desse esforço está relacionado a constante dificuldade em se situar o conhecimento acadêmico de Administração para os praticantes, conforme argumentaram Vizeu e Lara (2023) em sua pensata sobre utilidade deste conhecimento. Para esses autores, a comunidade acadêmica de Administração precisa reconhecer que o seu maior desafio diz respeito a necessidade urgente de se criar pontes entre os acadêmicos e praticantes, através de novas formas para a construção de sentido do conhecimento para que se serve dele em sua prática. Desse modo, nos colocando em apoio ao intento desses autores, vemos que a reflexão sobre o ensino teórico em cursos de Administração carrega o mesmo potencial de crítica a comunidade acadêmica que, no Brasil, assume o papel de produzir conhecimento e lecionar para futuros profissionais/praticantes da área.

No formato de ensino tradicional, se perpetuam algumas estruturas de poder, principalmente baseado na hierarquia entre professor e aluno, em que o professor detém todo o conhecimento e os estudantes são vistos como receptores passivos desse conhecimento. Por isso é preciso considerar que, tendo em vista a hegemonia do sistema tradicional a despeito dos fracassos observados na formação e motivação dos estudantes de Administração, podemos supor que os próprios membros da comunidade ainda o defendem, seja por comodidade, seja por crença na sua legitimidade, ou mesmo, por conta da manutenção das relações de poder. É mais fácil para a prática docente ministrar aulas pelo modo bancário, onde os conteúdos já estão postos, onde o aluno não o questiona, onde a prova escrita é um instrumento objetivo – mas fantasioso – de indicar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem; parafraseando Vizeu e Lara (2023), se não nos mobilizarmos contra isso, logo a sociedade irá perceber que a forma como ensinamos Administração é sem sentido e inútil na formação de profissionais, tornando-nos descartáveis para a sociedade.

Diante disso, acreditamos que esse artigo buscar contribuir com a discussão sobre a necessidade de ruptura com o ensino bancário e a importância da adoção

de uma abordagem hermenêutica no ensino de Administração, pois o problema que identificamos nesse estudo, não está situado apenas em criar novas atividades, mas em criar condições para que o aluno possa participar ativamente do processo de aprendizado. No entanto, reconhecemos algumas limitações, como o fato de este trabalho se concentrar em apenas uma organização de ensino, nem mesmo ter o acompanhamento longitudinal dos egressos do curso de Administração que participaram das aulas aqui narradas. Assim, pesquisas futuras podem explorar como essa abordagem se materializa em outras instituições, analisando experiências concretas de ensino hermenêutico e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Além disso, novos estudos podem aprofundar a relação entre ensino, autonomia discente e engajamento crítico, ampliando o debate sobre metodologias pedagógicas que favoreçam uma formação mais significativa e emancipatória.

Em última instância, acreditamos que transformar o ensino de Administração passa por um movimento coletivo de conscientização e mudança. Se quisermos que a educação na área seja mais do que uma transmissão técnica de conteúdos, precisamos enfrentar os desafios estruturais e epistemológicos que sustentam o modelo tradicional, que não sendo neutro, é mantido pelas estruturas educacionais vigentes. Isso exige uma articulação que ultrapasse as discussões teóricas e críticas, mas que ressoe em decretos legais, que obriguem e avaliem as instituições de ensino também por suas metodologias de ensino, as quais devem ser passíveis de formar estudantes para trabalhar problemáticas contemporâneas em sua atuação profissional.

Referências

- Affonso, A. (1996). Boas-vindas ao Brasil. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez Editora.
- Andrade, L. F. S., Alcântara, V. C., & Pereira, J. R. (2019). Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 17 (1). <https://doi.org/10.1590/1679-395164054>
- Barrett, F. J., Powley, E. H., & Pearce, B. (2011). Hermeneutic philosophy and organizational theory. In *Philosophy and organization theory*. Emerald Group Publishing Limited.
- Bispo, M. S. (2021). Ensaio sobre o velho e falso dilema entre teoria e prática. *Teoria e Prática em Administração*, 11(2), 174–178. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2238-104X.2021v11n2.59760>

- Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de, Dariz, M. R., & Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, 45, Artigo 45
- Dagnino, R. (2014). *Tecnologia social: contribuições conceituais e metodológicas*. EDUEPB.
- Dejours, C. (2006). *A banalização da injustiça social*. Editora FGV.
- Ferreira, R. M. (1998). *Individualização e socialização em Jürgen Habermas*. FAFICH/UFMG.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Freitag, B. (1993). Habermas e a filosofia da modernidade. *Perspectivas*, 16. <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/769>
- Freitag, B. (1994). *A teoria crítica: ontem e hoje* (5ª ed.). Brasiliense.
- Freitas, H., & Oliveira, M. (2003). Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, & A. B. Silva (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. Saraiva.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdade e método I*. Vozes.
- Gadamer, H.-G. (2022). *Verdade e método II*. Vozes.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez Editora.
- Habermas, J. (2011). *Conhecimento e interesse*. Editora Unesp.
- Habermas, J. (2012). *A teoria do agir comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social*. WMF Martins Fontes.
- Heracleous, L. (2004). Interpretivist approaches to organizational discourse. In D. Grant, C. Hardy, C. Oswick, & L. Putnam (Eds.), *The SAGE handbook of organizational discourse* (pp. xx-xx). Sage Publications.
- Hessen, J. (2012). *Teoria do conhecimento*. Martins Fontes.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2021>
- Instituto Semesp. (2023). *Mapa do ensino superior no Brasil*. <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-13/>
- Lara, L. G. A., & Vizeu, F. (2019). O potencial da frankfurtianidade de Habermas em estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(1). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395171270>
- Lawn, C. (2011). *Compreender Gadamer* (3ª ed.). Vozes.
- Lima, T. B. (2020). Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma disciplina de bacharelado em hotelaria. *Tur., Visão e Ação*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.14210/rtva.v22n2.p277-296>
- Matos, S. S., & Hobold, M. S. (2015). Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2). <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>
- Nierotka, R. L., Salata, A., & Martins, M. K. (2023). Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, 53. <https://doi.org/10.1590/198053149961>

- Ricoeur, P. (1990). *Interpretação e ideologias* (4ª ed.). F. Alves.
- Santos, F. (2014a). A Companhia de Jesus e o Concílio de Trento: aspectos pedagógicos da contra-reforma. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2964>
- Santos, M. J. (2014b). A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans George Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira. *Cadernos do PET Filosofia*, 5(10). <https://doi.org/10.26694/pet.v5i10.2036>
- Sichelero, J. J. (2018). A normatividade da linguagem na atividade educativa: uma leitura hermenêutica. *Pro-Posições*, 29(3), 361–377. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0104>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social construction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. xx–xx). Sage.
- Torres, C. A. (1996). Pedagogia do oprimido - Revolução pedagógica da segunda metade do século. In M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez Editora.
- Van de Ven, A. H. (1989). Nothing is quite so practical as a good theory. *Academy of Management Review*, 14(4). <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308370>
- Vizeu, F. (2005). Ação comunicativa e estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 5(4). <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000400002>
- Vizeu, F. (2011). Uma aproximação entre liderança transformacional e Teoria da Ação Comunicativa. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000100003>
- Vizeu, F. (2024). Citacionismo como erudição acadêmica e como ação estratégica. *Cadernos EBAPE.BR*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/1679-395120230016>
- Vizeu, F., & Lara, L. G. A. (2023). A quem serve a pesquisa em administração? *Revista Administração Contemporânea*, 27(2). <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210298.por>
- Zitkoski, J. J. (2018). Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. *Revista Espaço Pedagógico*, 13(1). <https://doi.org/10.5335/rep.v13i1.7945>