

Educação em Administração e Emancipação: concepções de estudantes de graduação a partir da fenomenografia¹

Anderson dos Santos e Gracyanne Freire de Araujo

RESUMO

Reconhecendo a importância da formação crítica dos administradores em um contexto de semiformação discutida por Adorno, que privilegia a emancipação do indivíduo por meio de uma educação que estimule a reflexão e a autonomia, este artigo tem como objetivo desvelar as concepções de estudantes de graduação em Administração sobre a emancipação. Como abordagem metodológica, adotamos a fenomenografia, que se baseia em uma pesquisa empírica com estudantes do curso de Administração de uma universidade pública. Para a análise dos dados, empregamos o software Atlas.ti. Os resultados apontam quatro dimensões empíricas acerca das concepções dos estudantes em relação à emancipação: (1) educação crítico-emancipatória; (2) potenciais curriculares emancipatórios; (3) características emancipadoras; (4) papel social do administrador; e, ao mesmo tempo, identificaram-se quatro barreiras associadas ao modelo de educação em Administração que dificultam a consolidação da emancipação no processo formativo: (1) falta de abordagem crítico-emancipatória; (2) falta de aplicação teoria-prática; (3) reprodução do conhecimento; (4) passividade dos estudantes. Ademais, esta pesquisa contribui para o avanço da literatura sobre Educação em Administração ao destacar a importância da formação crítica, alinhada com as ideias de Adorno sobre emancipação, autonomia e transformação social. Para a prática, este estudo ressalta a necessidade de que as instituições de ensino e os docentes insiram práticas educativas interdisciplinares capazes de proporcionar uma formação crítica, emancipatória e autônoma nos cursos de Administração.

Palavras-Chave: educação em administração; adorno; emancipação; formação crítica; fenomenografia.

Management education and emancipation: undergraduate students' conceptions through phenomenography

ABSTRACT

Recognizing the importance of critical education for managers within a context of semi-formation as discussed by Adorno, which prioritizes the emancipation of the individual through an education that stimulates reflection and autonomy, this article aims to unveil the conceptions of undergraduate students in Administration regarding emancipation. As a methodological approach, we adopted phenomenography, which is based on empirical research with students from an undergraduate Administration program at a public university. For data analysis, we employed the Atlas.ti software. The results point to four empirical dimensions concerning students' conceptions of emancipation: (1) critical-emancipatory education; (2) emancipatory curricular potentials; (3) emancipatory characteristics; (4) social role of the administrator; and, at the same time, four barriers associated with the model of education in Administration were identified, which hinder the consolidation of emancipation in the formative process: (1) lack of a critical-emancipatory approach; (2) lack of theory-practice application; (3) reproduction of knowledge; (4) student passivity. Furthermore, this research contributes to the advancement of the literature on Management Education by highlighting the importance of critical education, aligned with Adorno's ideas on emancipation, autonomy, and social transformation. For practice, this study emphasizes the need for educational institutions and teachers to introduce interdisciplinary educational practices capable of providing critical, emancipatory, and autonomous education in Administration programs.

Keywords: management education; adorno; emancipation; critical formation; phenomenography.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)."

Recebido em: 14/07/2025

Revisado em: 27/04/2026

Aprovado em: 17/05/2026



Anderson dos Santos ,

Universidade Federal de Sergipe,
Brasil.

Mestre em Administração,
Universidade Federal de Sergipe,
Brasil.

annderson.st@gmail.com

Gracyanne Freire de Araujo ,

Universidade Federal de Sergipe,
Brasil.

Doutora em Administração,
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

gracyanne@gmail.com

Introdução

Em sua obra “Educação e Emancipação”, Theodor Adorno (2011) nos convida a refletir sobre o papel da educação enquanto um espaço de formação crítica de indivíduos autônomos e conscientes. Nessa perspectiva, a educação para a emancipação, em Administração, se expande para dimensões que vão além da formação técnica, profissional e intelectual (Nascimento & Bastos, 2023), promovendo o melhoramento do estado social e a responsabilidade ética dos cidadãos (Lima, 2019; Santana et al., 2020; Barros, 2025).

Nesse contexto, é essencial repensar o processo de formação de profissionais de Administração nas instituições de ensino no Brasil (Lopes, 2006) para que compreendam não apenas as teorias administrativas e suas origens no campo da ciência e da epistemologia, mas que também sejam capacitados a desenvolver um senso crítico e reflexivo em relação a essas teorias (Cunliffe, 2022; Nascimento et al., 2013; Netto et al., 2016).

A partir disso, propomos, neste estudo, reconhecer a formação crítica dos administradores como uma atividade essencial em um contexto de semiformação que gera indivíduos que consomem informações de maneira passiva, sem refletir criticamente sobre o que estão aprendendo (Adorno, 1996). Dessa forma, o pensamento educacional em Adorno (2011) é uma chamada à ação para que educadores, instituições educacionais e pesquisadores ampliem os estudos diante de uma abordagem crítica e emancipatória na Educação em Administração.

Esperamos que tal discussão ajude os futuros gestores para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, incentivando-os a questionar as estruturas sociais que perpetuam visões hegemônicas do mercado (Wallo et al., 2022). Isso porque, no contexto do sistema capitalista, o aparato produtivo domina o sistema social, resultando na perda da capacidade dos indivíduos de compreender a realidade de forma ampla, o que leva à condição de menoridade do homem contemporâneo (Dias, 2022).

Contudo, como a educação pode ser um caminho para a emancipação em sociedades contemporâneas? Como dedicar essa discussão nos cursos de graduação em Administração? Será que os estudantes da graduação em Administração entendem o conceito de emancipação? Como os cursos de Administração desenvolvem as concepções dos estudantes sobre o tema? Para discutirmos sobre esses questionamentos, é necessário reavaliarmos a relação entre professor e aluno, e entre sociedade e universidade, a fim de oferecer uma formação emancipadora que capacite o estudante a se tornar um sujeito crítico e autônomo, promovendo a reflexão sobre sua conduta na sociedade (Moreira, 2022; Melo et al., 2020).

No contexto educacional, a relação entre professor e aluno, muitas vezes, é marcada por uma hierarquia tradicional, em que o professor é visto como a única fonte de conhecimento e o aluno, como um receptor passivo (Freire, 2008). Essa perspectiva pode restringir a autonomia do estudante e sua capacidade reflexiva, especialmente quando o professor não possui uma consciência crítica que se distancie da literatura tecnicista predominante no curso de Administração (Wallo et al., 2022; Cunliffe, 2022). Essa perspectiva

implica envolver os estudantes em uma reflexão crítica sobre a prática administrativa, por meio de discussões em sala de aula que estimulem o pensamento crítico (Rossi et al., 2024; Barros 2025).

Além disso, a relação entre a sociedade e a universidade também merece atenção, pois as instituições de ensino superior precisam estar conectadas às necessidades e realidades da sociedade em que estão inseridas (Santos et al., 2016). Isso implica que a educação não deve ser um processo isolado, mas sim um diálogo contínuo entre a academia e a comunidade, visando a transformação social (Adorno, 2011; Nascimento & Bastos, 2023). Desta forma, a Educação em Administração necessita formar administradores capazes de questionar a cultura industrial, discernir, avaliar e agir com autoconsciência para transformar suas vidas e a sociedade (Adorno, 1996; Dias, 2022; Mafra et al., 2012; Marques & Fraguas, 2021).

Diante dessa discussão, neste estudo adotamos a visão de Santos (2025), que apresenta a Educação em Administração (EA) como o campo de estudos e práticas pedagógicas voltado aos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação em Administração, abrangendo desde a elaboração dos projetos pedagógicos e currículos até as metodologias de ensino e decisões institucionais e docentes que moldam a formação do administrador. Dessa forma, interessa-nos a EA sob uma perspectiva crítico-emancipatória, fundamentada na noção de emancipação de Adorno (2011), em contraposição a abordagens tecnicistas ou instrumentalizadas.

A despeito da relevância das discussões sobre emancipação na formação em Administração, observa-se uma lacuna teórico-empírica no campo que justifica a realização do presente estudo. Para sustentar essa afirmação, realizamos buscas sistemáticas no portal Periódicos CAPES, abrangendo os últimos 25 anos, com o objetivo de mapear a produção nacional que articula Teoria Crítica, emancipação e EA. No âmbito nacional, embora haja contribuições importantes, como os trabalhos de Paula & Rodrigues (2006), Saraiva (2011), Mafra et al. (2012), Nascimento et al. (2013), Maranhão & Paula (2012) e Maranhão et al. (2018), a produção que atende especificamente aos três critérios mencionados revelou-se escassa. Diante disso, foi necessário recorrer aos estudos dos campos da Educação e da Filosofia (Furtado et al., 2022; Dias, 2022; Duarte, 2022; Moreira, 2022; Silva & Machado, 2021; Marques & Fraguas, 2021; Nascimento & Bastos, 2023) para integrar essas ideias e avançar no desenvolvimento deste estudo. Além disso, a abordagem fenomenográfica, adotada neste estudo, capaz de identificar diferentes perspectivas sobre um fenômeno, com a finalidade em descrever os acontecimentos do mundo a partir da perspectiva do indivíduo (Marton, 1981; Silva et al., 2019), ainda é pouco explorada nos estudos brasileiros sobre EA (Santos & Silva, 2022; Santos, 2025).

Pensando nesse cenário, este artigo tem como objetivo desvelar as concepções de estudantes de graduação em Administração sobre a emancipação. Desta forma, para preencher essa lacuna, propomos a integração entre as discussões críticas adornianas sobre emancipação e a EA, a partir de uma pesquisa empírica fenomenográfica com estudantes do curso de Administração de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

Esta pesquisa oferece três contribuições originais. Primeira, aplica a fenomenografia, ainda pouco explorada no campo da Administração (Santos

& Silva, 2022), para desvelar as diferentes concepções de estudantes sobre emancipação a partir de suas próprias experiências. Segunda, identifica empiricamente dimensões que organizam essas concepções, bem como as barreiras associadas ao modelo de educação em Administração que dificultam a consolidação da emancipação como eixo estruturante. Terceira, traduz esses achados em recomendações para a docência, o currículo e a extensão universitária, demonstrando como a teoria adorniana pode ser incorporada no contexto do curso de Administração.

Além disso, os resultados deste estudo ampliam as pesquisas sobre a formação de gestores mais autorreflexivos e comprometidos com a sociedade, alinhando a EA à necessidade de uma prática profissional que valorize a ética e a responsabilidade social diante da busca pela competitividade e eficiência organizacional.

■ Quadro teórico

Emancipação em Adorno: Elemento Formativo na Educação em Administração

Para Adorno (2011), a emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade. Dessa forma, a emancipação refere-se ao processo de libertação de condições ideológicas e sociais opressivas que impõem limitações desnecessárias ao desenvolvimento da nossa consciência crítica (Alvesson & Willmott, 1992; Wallo et al., 2022). Trata-se, portanto, de tornar-se consciente das poucas frestas de liberdade no mundo contemporâneo e de não acreditar que se é verdadeiramente livre em um contexto dominado (Lima, 2019) pela hegemonia do capital (Santana et al., 2020), que coíbe o pensamento emancipatório (Maranhão et al., 2018).

Assim, uma educação voltada para a emancipação dos estudantes de Administração precisa ser construída a partir de uma perspectiva ética e política, formando para além da cultura da dominação e à coisificação dos homens e das relações sociais (Adorno, 1996; Castro & Teodósio, 2023; Furtado, Borges et al., 2022; Barros, 2025), aspectos que os impedem de aproveitar suas próprias vivências (Lima, 2019).

Ao entendermos a dialética em Adorno (2011) como um método crítico que revela a complexidade da realidade social por meio da análise de contradições, destacamos a importância de manter tensões para promover a emancipação e a autonomia do pensamento. Nesse contexto, Adorno discute a emancipação sob duas perspectivas: a relação entre indivíduos e sociedade e a formação do sujeito emancipado. Portanto, a dialética, segundo Adorno (1996, 2011), trata-se de uma abordagem filosófica que, em sua fundamentação teórica, oferece incentivos que fomentam a reflexão, a postura crítica e a análise dos fenômenos que cercam os indivíduos, para assim se emanciparem por meio da crítica.

Do ponto de vista da relação entre o indivíduo e a sociedade, a emancipação deve ser compreendida como um projeto que visa combater

as estruturas sociais que sustentam a sociedade de mercado, ao mesmo tempo em que busca a formação de um sujeito emancipado, capaz de compreender os mecanismos da dominação capitalista (Furtado, Gomes et al., 2022; Maranhão et al., 2018) que sejam competentes, éticos, criativos e aptos para enfrentar os desafios socioculturais e econômicos (Barros, 2025; Adorno, 2011; Lourenço et al., 2016).

Não é por acaso que Adorno aborda a emancipação de maneira contextual e prática, destacando algumas características fundamentais, tais como autonomia, liberdade, autorreflexão crítica e a capacidade de vivenciar experiências (Furtado, Gomes et al., 2022; Melo et al., 2020). Isso significa pensar que a EA pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento das próprias características emancipatórias (Primo & Fernandes, 2020).

Nessa situação, a educação crítica em Administração pode propor uma abordagem que favoreça a interação entre educadores e estudantes, enfatizando a relevância da ação transformadora e da consciência crítica (Castro & Teodósio, 2023; Maranhão & Paula, 2012). Tal abordagem pode ser estimulada por meio da oferta de disciplinas e metodologias de ensino que promovam a formação integral, em vez de se limitarem a estratégias de ensino performáticas. Este tipo de estratégia frequentemente se resume a uma carga horária limitada e que, na maioria das vezes, contemplam conteúdos puramente técnicos e descontextualizados da realidade social (Gruschka, 2014; Lourenço et al., 2016).

Para isso, Reynolds e Vince (2020) propõem que o questionamento crítico seja abordado e integrado ao currículo e aos processos de ensino e aprendizagem em Administração e que incorpore, por exemplo, os estudos de grandes pensadores da Escola Crítica, como Max Horkheimer e Theodor Adorno, e de autores brasileiros precursores da vertente crítica, como Fernando Prestes Motta, Mauricio Tragtenberg e Alberto de Guerreiro Ramos (Motta & Thiollent, 2016). Nesse intuito, Wallo et al. (2022) enfatizam que, para dialogar sobre o pensamento crítico no curso, é necessário apresentar e problematizar diferentes perspectivas teóricas, incluindo obras de autores que divergem do pensamento de gestão convencional. Isso inclui estudos de linguagem, história e cultura que abordem condições pessoais e socioeconômicas sob diferentes ângulos, de modo a alcançar reflexões críticas nos contextos individuais e coletivos para a formação dos estudantes. As ideias de Wallo et al. (2022), quando aplicadas à EA, podem contribuir para uma reflexão crítica em nível individual e coletivo. Isso exige que os métodos de ensino utilizados pelos professores promovam, simultaneamente, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe e a capacidade crítica dos estudantes.

Corroborando com Wallo et al. (2022), compreendemos que o “ser crítico”, com a finalidade de emancipação, pode levar a um distanciamento da literatura predominante sobre Administração e a considerar diversas concepções emancipatórias. Isso ocorre porque a literatura convencional, muitas vezes, não aborda as complexidades sociais e culturais que influenciam a dinâmica de ensino e aprendizagem em Administração (Alvesson, 2019; Maranhão & Paula, 2012; Vince, 2011; Wallo et al., 2022). Então, a crítica se torna um elemento essencial na Administração para desafiar as normas

estabelecidas e promover uma abordagem educacional mais autorreflexiva, que reconheça e valorize a diversidade de experiências sociais (Cunliffe, 2022; Cunliffe 2020; Gruschka, 2014; Hibbert, 2013).

Por fim, compreendemos que a emancipação humana está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social do indivíduo e à sua capacidade de entender a realidade, abrangendo aspectos políticos, culturais e econômicos. Permitindo-lhe criar suas próprias oportunidades de interação com o meio, apoiado pelos conhecimentos adquiridos em contextos educativos (Adorno, 2011; Santana et al., 2020).

Autonomia em Adorno: reflexão e promoção do pensamento crítico

A autonomia, no discurso da educação, é vista como um processo formativo que deve ser entendida como o desenvolvimento da racionalidade e da reflexividade, em vez de um simples aprisionamento de habilidades técnicas que permeiam o ensino em Administração (Cunliffe, 2020); Louredo et al., 2023; Rocha, 2019).

Nessa construção de pensamento, o conceito de autonomia na educação, segundo Adorno (2011), refere-se à capacidade dos indivíduos de se autolegislar, ou seja, de estabelecer e vivenciar suas próprias normas e diretrizes, emancipando-se por meio do pensamento crítico que os capacita a questionar e desafiar as imposições externas de autoridade e tradição. Assim, emancipação se refere ao “homem autônomo, emancipado” (Viana, 2011, p. 05) o que requer uma abordagem ética e consciente em relação ao que é considerado certo e/ou errado (Saraiva, 2011).

No entanto, a formação de gestores orientados pela lógica de mercado carece de uma ênfase no aprofundamento de aspectos críticos quanto a efetividade de seu papel no âmbito organizacional e social (Louredo et al., 2023; Silva et al., 2019). Assim, a emancipação não diz respeito apenas ao indivíduo como uma entidade isolada, mas, essencialmente, à sua condição como ser social (Meirelles & Matias, 2020; Viana, 2011).

Adorno (2011) defende uma autonomia que reconhece a complexidade e as contradições da experiência humana, promovendo um espaço educacional onde a reflexão crítica e a discussão sejam estimuladas. Por conseguinte, encorajamos que, na EA, essa autonomia se expanda do nível individual para o coletivo, funcionando como alicerce para a articulação de ideias e aspirações entre os estudantes (Duarte, 2020).

Nesse sentido, é fundamental compreendermos como a subjetividade e a objetividade dos estudantes podem interagir e se complementarem, promovendo um ambiente educacional que não apenas valorize a formação do indivíduo como agente autônomo, mas também incentive a construção de uma consciência coletiva. Assim, a subjetividade e a objetividade são conceitos fundamentais na compreensão do conhecimento e da experiência humana (Netto et al., 2016).

Destarte, a subjetividade refere-se à maneira como cada indivíduo percebe e interpreta o mundo, influenciada por seus interesses, motivações

e contextos pessoais, quanto que a objetividade busca estabelecer critérios universais de valor, permitindo que as ideias e percepções sejam aplicadas de forma mais ampla e consistente (Gruschka, 2014; Lopes, 2006). Para isso, a formação de um estudante crítico e autônomo, exige o desenvolvimento de sua subjetividade, que seja capaz de racionalizar e compreender de maneira mais profunda tudo o que faz, vivencia e sente em relação aos fatos que compõem seu cotidiano (Marques & Fraguas, 2021). Visto isso, Lima (2019) argumenta que a falta de autonomia e emancipação, observada em nossos tempos, resulta da ausência de uma verdadeira experiência formativa, tanto por aspectos da constituição subjetiva do indivíduo quanto pelas condições objetivas que influenciam sua formação.

Nesse sentido, compreendemos que a integração entre subjetividade e objetividade é crucial para a formação do conhecimento em que, a construção do pensamento crítico se dá por meio da relação entre o “eu” e o mundo, em que a interiorização das experiências permite que o estudante não apenas aprenda, mas também se desenvolva como indivíduo, construindo um entendimento mais significativo da realidade, tornando-se autônomo tanto quanto a sua própria formação em coletividade (Mafra et al., 2012; Meirelles & Matias, 2020).

Acreditamos que a trajetória para a EA se revela mais promissora ao buscarmos libertar as mentes da formação tecnicista, permitindo que os graduandos aprendam, de forma ampla, o que consideram mais relevante como cidadãos (Saraiva, 2011). Diante dessa análise, é importante que as instituições de ensino superior em Administração e os docentes ampliem a discussão sobre a necessidade de formar profissionais que valorizem a ética e a crítica nas organizações e na sociedade (Nascimento et al., 2013; Viana, 2011).

Isso requer uma constante revisão dos currículos e das metodologias de ensino, visando superar a fragmentação disciplinar e capacitar os estudantes a se tornarem profissionais críticos e independentes (Santos, 2025; Lopes, 2006; Mafra et al., 2012). Tal iniciativa pode promover a conscientização sobre o contexto em que atuam e, mais importante ainda, que essa consciência se traduza em ações concretas e que busquem, ao menos em parte, solucionar os problemas que agravam as questões sociais (Silva et al., 2019).

Educação em Administração: experiências de aprendizagem reflexiva e transformacional

Ao definir a educação crítica como uma experiência formativa, Adorno (2011) desloca o conceito de formação do seu caráter instrumental, inserindo-o no contexto dialético em que a educação crítica desempenha o papel de corrigir e transformar o mundo. Oferecendo, dessa forma, uma orientação histórica, cultural, política e ética para aqueles que, na área da educação, acreditam nessa transformação (Maranhão & Paula, 2012; Melo, 2011).

Desta forma, precisamos considerar a complexidade que norteia a formação em Administração e o seu papel para a transformação social (Duarte, 2020; Rocha, 2019) por meio da educação crítico-emancipatória

proposta por Adorno (2011). Nesse sentido, o aprendizado acontece quando esses conceitos se conectam às experiências por meio da reflexão, pela qual se forma o sujeito (Leo Maar, 2020; Mintzberg & Gosling, 2003). Assim, a educação emancipadora (Adorno, 2011), defende processos formativos que integram o ser humano de maneira holística no contexto em que está inserido, considerando-o como um corpo consciente (Freire, 2016; Furtado, Gomes et al., 2022) capaz de transformar a realidade social (Adorno, 2011; Primo & Fernandes, 2020).

Nesse sentido, um diálogo relacionado às experiências de aprendizagem na temática de educação e emancipação, no âmbito da graduação em Administração, pode ser iniciado a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por retratar as intenções e os direcionamentos dos sistemas de ensino, possibilitando identificar a educação que se pretende praticar, e se está direcionada para a formação de seus estudantes, numa perspectiva crítico-reflexiva (Santos, 2025; Santana et al., 2020).

Além disso, quando reconhecemos a importância de um professor que introduz questionamentos críticos em suas aulas, capazes de desafiar os alunos e incentivá-los a buscar respostas, a EA passaria de ser um instrumento tecnicista e funcional, e se tornaria uma educação emancipadora para a liberdade, autenticidade e desenvolvimento de uma consciência crítica (Maranhão et al., 2018).

Assim, acreditamos que a pedagogia crítica pode ser uma alternativa de renovação para a educação em Administração que precisa ser pautada na aprendizagem crítica-reflexiva como um processo de adaptação em que o estudante se engaje ativamente na análise de suas experiências, questionando suas ações e decisões (Mintzberg & Gosling, 2003). Isso porque, esse modelo de aprendizagem vai além da simples memorização de informações, envolvendo um exame crítico das experiências vividas e a busca por conexões entre teoria e prática (Marques & Fraguas, 2021). Dessa forma, a aprendizagem crítica-reflexiva facilita a autoavaliação e o aprimoramento contínuo, estimulando a autonomia do estudante, tornando-o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem (Silva et al., 2024). Como resultado, instigamos a aprendizagem por meio da reflexão participativa e contínua, fundamentada na ação colaborativa, garantindo a inclusão e respondendo às necessidades dos estudantes de acordo com as suas realidades (Mintzberg & Gosling, 2003).

Na prática, a educação emancipadora pode aprofundar o que já pode está sendo implementado na EA por meio de práticas criativas de ensino durante a aula, tais como discussão de textos pelos alunos, simulações de cenários possíveis para medir a capacidade de tomada de decisão, construções coletivas de jogos de aprendizagem, dramatizações, criações de poesias, uso de filmes, romances e outros contextos artísticos diversos que possam contribuir para a formação da criticidade dos estudantes (Conceição Neto & Moura, 2019; Wallo et al., 2022).

Outra possibilidade para aprimorar o aprendizado na EA por meio da formação crítico-emancipatória é por meio de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida, nas quais os educadores podem estimular a autonomia dos estudantes e promover um

aprendizado mais significativo e contextualizado, incentivando o pensamento crítico dos alunos (Fiorini et al., 2022). Assim, podemos criar um ciclo dinâmico de ação e reflexão (Cunliffe, 2020) que pode promover a emancipação dos estudantes, orientando-os para a vida e para a sociedade, preparando-os para enfrentarem os desafios do mundo real e tornando-os conscientes dos efeitos sociais e éticos de suas escolhas e ações (Adorno, 2011; Landefester & Metelmann, 2019).

Procedimentos metodológicos

Marton e Booth (1997) definem a fenomenografia como um método voltado à identificação e formulação de questionamentos de pesquisa, especialmente direcionados a temas relevantes para a aprendizagem e a compreensão em contextos educacionais, como discutido neste trabalho. Neste método, os fenômenos, conceitos ou situações podem ser vivenciados de formas limitadas, e essas distintas maneiras de experienciar são chamadas de concepções (Amaro & Brunstein, 2014) que os indivíduos têm sobre um fenômeno específico, considerando os entrelaçamentos entre o sujeito e o seu contexto (Francisco et al., 2023). Além de que as contribuições de Bowden (2005) e Sandberg (2000) ressaltam a abordagem fenomenográfica como uma valiosa oportunidade para o avanço da pesquisa científica.

Do ponto de vista da natureza do estudo, optamos pela abordagem qualitativa por ser reconhecida como uma maneira eficaz de investigar empiricamente o campo da EA e aprofundarmos a compreensão sobre a emancipação a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Godoy, 2018; Marton, 1981). Neste caso, os estudantes da graduação em Administração de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

A partir disso, convidamos presencialmente, nas salas de aula, os estudantes ativos do 8º ao 10º período que tivessem integralizado pelo menos 70% da carga horária do curso de Administração para participarem desta pesquisa. Procuramos aplicar as entrevistas de modo a contemplar ambos os turnos vespertino e noturno, ofertados pelo curso. Acreditamos que esse perfil de estudantes os tornam mais aptos a refletirem sobre suas vivências acadêmicas e a interpretarem criticamente o processo de aprendizagem, o que é essencial para o método fenomenográfico empregado neste trabalho.

Segundo Bowden (2005), ao conduzir uma pesquisa fenomenográfica, é essencial que o número de entrevistados reflita uma diversidade adequada de perspectivas, sem, contudo, superar um número que torne a gestão dos dados inviável. O autor enfatiza que, frequentemente, os estudos nesse campo incluem entre 20 a 30 participantes. Ademais, essa amostra deve apresentar uma diversidade considerável em termos de representatividade, levando em conta alguns aspectos, tais como idade, gênero, experiência, etc. (Akerlind et al., 2005).

De acordo com Bowden (2005), para maximizar o poder dos resultados da investigação, devem ser realizadas entrevistas-piloto. Então, antes de seguir com a pesquisa, utilizando um roteiro semiestruturado, foram realizadas três entrevistas-piloto com alunos que cursavam o 8º e o 9º período. A aplicação

dessas entrevistas trouxe uma contribuição significativa, pois permitiu, por meio da reprodução do áudio, a identificação de oportunidades para explorar experiências que teriam sido desconhecidas devido à falta de perguntas de acompanhamento que poderiam incentivar os entrevistados a aprofundar melhor o assunto discutido.

Desse modo, entre os meses de março e abril de 2025, foram realizadas 25 entrevistas com 13 homens e 12 mulheres. O percentual integralizado da carga horária do curso apresentou uma variação entre 71,5% a 95% da carga horária total do curso. A idade desses estudantes variou entre 22 e 31 anos, sendo que cinco deles nunca tiveram nenhum tipo de experiência profissional, considerando, inclusive, estágio não remunerado.

A duração das entrevistas variou entre 30 e 67 minutos, totalizando 22 horas e 21 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e seus áudios transcritos integralmente no *software* Atlas.ti, para que os textos resultantes dessa transcrição pudessem ser analisados separadamente a partir dos pressupostos fenomenográficos. Cada entrevistado passou a ser identificado pelo código “ExV/Ny”, em que “x” é o período que o estudante estava cursando, “V” e “N” referem-se aos turnos vespertino ou noturno e “y” é a numeração dada para ordem que as entrevistas ocorreram.

Ao adotarmos a abordagem fenomenográfica, empregamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada (Godoi & Matos, 2006). Para o tratamento dos dados, empregamos cinco etapas (Figura 1) adaptadas do método fenomenográfico proposto por Holubek (2015), e utilizamos o *software* Atlas.ti, como ferramenta de suporte para a análise dos dados e para codificar as entrevistas (Schulka Herbst et al., 2024). Isso nos permitiu identificar padrões e conceitos emergentes do campo empírico que contribuíram para a formação das discussões deste estudo.



Figura 1. Etapas da análise de dados fenomenográficos

Fonte: Elaborada pelos autores (2025) adaptado de Holubek (2015)

Ao adotarmos as cinco etapas adaptadas do modelo fenomenográfico

de Holubek (2015), Figura 1, realizamos, na etapa inicial, o agrupamento temático, em que as transcrições obtidas das entrevistas foram agrupadas com base nas semelhanças dos temas, de forma a identificar, nos relatos de experiências dos estudantes, diferentes significados atribuídos à emancipação e ao seu processo formativo na graduação. Após o agrupamento, a próxima etapa foi a de desenvolver um conjunto de pré-categorização que foi continuamente revisada e debatida pelos autores desta pesquisa, até que, após alterações e ajustes, chegamos à definição das dimensões empíricas, das categorias descritivas, das barreiras que dificultam a emancipação no modelo atual de educação em Administração e, consequentemente, das concepções dos estudantes sobre o tema discutido.

Gibbings (2008) ressalta que, ao organizar as etapas da análise de dados na pesquisa fenomenográfica, é crucial que os trechos das transcrições sejam contextualizados de acordo com o ambiente da entrevista de onde foram retirados, uma vez que trechos parecidos podem ter significados diferentes dependendo do seu contexto. Com isso, retornamos às transcrições das entrevistas (terceira etapa), com o intuito de ajustar e refinar essas descrições, assegurando que elas representassem com precisão as vivências dos estudantes.

Dessa forma, as transcrições foram reunidas em uma única unidade hermenêutica no ATLAS.ti, totalizando 25 documentos primários, nos quais foram atribuídos códigos para as citações de cada resposta dos entrevistados. Com essa organização, foi possível atribuir códigos para representar as categorias descritivas oriundas da literatura (Emancipação, Autonomia e Transformação Social); as dimensões empíricas que emergiram do campo (educação crítico-emancipatória; potenciais emancipatórios; características emancipadoras; papel social do administrador) e as barreiras que dificultam a consolidação da emancipação na EA (falta de abordagem crítico-emancipatória; falta de aplicação teoria-prática; reprodução do conhecimento e; passividade dos estudantes). Dessa forma, todos os códigos aplicados se relacionam entre si em 107 citações. Essas consolidações foram possíveis graças à duas ferramentas do Atlas.ti, o gerenciador de códigos com o “Code Link” e por meio das *Matriz de Co-ocorrência*, que permitiram o cruzamento de códigos selecionados e assim definir as dimensões dessa pesquisa.

Na quarta etapa, concentramos nossa análise nos aspectos estruturais dessas categorizações, investigando suas inter-relações e como se conectavam aos dados coletados e à literatura existente. Essa análise foi fundamental para identificar as concepções emergentes no campo empírico aqui introduzidas na Tabela 1 e, posteriormente, aprofundadas nas Tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 1. Categorias descritivas, dimensões empíricas e códigos utilizados no Atlas.ti

Categorias descritivas (super códigos)	Dimensões empíricas (super códigos)	Códigos
Emancipação	Educação crítico-emancipatória	Emancipação civil; Estudante como protagonista; Desenvolvimento do pensamento crítico; Relação entre Emancipação e criticidade; Projetos extensivos com foco emancipador.
	Potenciais curriculares emancipatórios	Empreendedorismo; Estudos de Casos; Gestão Ambiental; Criação de disciplina voltada para a Emancipação; Debates coletivos e Metodologias inovadoras.
Autonomia	Características emancipatórias	Autoconhecimento; Criatividade; Curiosidade; Decisões Pessoais e Proatividade.
Transformação social	Papel social do Administrador	Tomar decisões pensando no bem geral; Análise situacional do contexto e Consciência socioambiental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Para garantir a confiabilidade das categorias, adotamos discussões entre os autores do estudo como estratégia de validação. Os autores realizaram debates ao longo de todo o processo de codificação e apenas os códigos, dimensões, categorias e barreiras identificadas que obtiveram concordância unânime foram mantidos. Nos casos de discordância, os trechos foram revisitados até o entendimento compartilhado, conforme recomendado por Gibbins (2008) para estudos fenomenográficos.

Cabe ressaltar que, como qualquer abordagem metodológica, a fenomenografia possui limitações. Por priorizar a compreensão coletiva das experiências, ela não considera os aspectos psicológicos ou emocionais dos participantes. Assim, esta pesquisa concentrou-se nas percepções coletivas dos estudantes, possibilitando uma visão ampla das concepções de emancipação na EA. A seleção dos participantes que compartilharam experiências semelhantes, conforme exige a fenomenografia, atendeu ao objetivo desta pesquisa, mas pode ter restringido a diversidade de concepções sobre o fenômeno analisado.

Por fim, a última etapa (quinta) envolveu a criação de resultados, em que os dados fenomenográficos e a literatura foram integrados, representando a síntese das descobertas da pesquisa, conforme se apresenta a seguir.

■ Apresentação e análise dos dados

Os resultados apontam quatro dimensões empíricas acerca das concepções dos estudantes em relação à emancipação: (1) educação crítico-emancipatória; (2) potenciais curriculares emancipatórios; (3) características emancipadoras; e (4) papel social do administrador. Ao mesmo tempo, identificaram-se quatro barreiras associadas ao modelo de educação em Administração que dificultam a consolidação da emancipação no processo formativo: (1) educação tradicional; (2) falta de abordagem crítico-emancipatória; (3) falta de aplicação teoria-prática; e (4) métodos de avaliação tradicionais.

Independentemente da perspectiva individual, a emancipação foi debatida em relação às experiências vividas, seja como estudantes ativos (em ensino, pesquisa e extensão) ou como observadores do ambiente acadêmico, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico no curso e para o curso.

Durante a análise dos relatos, evidenciamos que a maioria dos entrevistados não demonstrou domínio conceitual sobre o termo emancipação no contexto da formação em Administração. Quando instigados a refletir sobre o tema, muitos recorreram a referências do senso comum e, sobretudo, ao conceito jurídico de emancipação previsto no Código Civil brasileiro (Lei nº 10.406, 2002), associado à aquisição de autonomia legal para a prática dos atos da vida civil.

Esse movimento interpretativo revela que, diante da ausência de uma abordagem sistemática do conceito no percurso formativo, os estudantes mobilizam conhecimentos extra-acadêmicos para atribuir sentido ao termo. Assim, a emancipação passa a ser compreendida, inicialmente, como sinônimo de independência, liberdade individual e capacidade de tomada de decisão, aspectos que tangenciam aspectos da autonomia, embora não representem, à primeira vista, uma aproximação teórica ao conceito crítico-emancipatório proposto por Adorno (2011), mas que se mostram relevantes como ponto de partida para a construção de uma compreensão mais ampla, ao favorecerem a problematização das experiências vividas e a articulação inicial com uma visão crítica da realidade.

Tal evidência pode ser observada no relato de E9N22, ao expressar incerteza em relação ao entendimento do conceito sobre emancipação dentro do ambiente acadêmico, afirmando que “a palavra, em si, eu entendo devido ao contexto civil, mas dentro do curso não tenho certeza se eu sei”. Isso indica que, embora tenha uma ideia do conceito de emancipação em um sentido jurídico, ele não tem um aprofundamento reflexivo sobre o termo à sua formação em Administração. Para ele, emancipação “é não estar dependente”, sugerindo que a autonomia é essencial, mas também aponta para a importância de “saber se comunicar, refletir e questionar os assuntos dentro de um contexto”. Essa falta de clareza sobre a aplicação da emancipação no curso destaca um desafio na formação crítica oferecida (Santos, 2025; Gruschka, 2014; Saraiva, 2011).

Enquanto isso, E9V6 apresenta uma perspectiva mais pessoal e contextualizada sobre essa discussão. O estudante relacionou a emancipação à sua experiência de vida: “Eu fui emancipado pelos meus pais”, o que implica em uma transição de dependência para autonomia. Ele menciona que, desde cedo, “quis minha liberdade,” indicando que sua busca por emancipação estava ligada à sua vontade de pensar de forma autônoma e de contextualizar as situações em diferentes esferas de sua vida: acadêmica, familiar e social. Segundo ele, “é algo mais voltado a questões de liberdade, de autonomia, de você ter a habilidade de criticar algo”. Essa afirmação realça a conexão entre a emancipação e a capacidade crítica, fundamental para a formação de administradores que não apenas operam em um sistema, mas que também questionam e transformam suas realidades (Nascimento & Bastos, 2023).

Por outro lado, identificamos dois relatos que se aproximam de uma concepção mais alinhada à perspectiva adorniana, ao relacionarem emancipação à capacidade de crítica, à autonomia reflexiva e à resistência a estruturas de dominação. O estudante E10V3, por exemplo, afirma que a emancipação “se refere à busca por liberdade e autonomia [...] um modo de libertar-se de um sistema ou de normas que tentam limitar o indivíduo”, enquanto E10V23 problematiza a formação tecnicista ao destacar que ela “limita a capacidade crítica e nos torna apenas “maquinistas do sistema”.

A coexistência dessas diferentes formas de compreensão evidencia, à luz da fenomenografia, a presença de níveis distintos de concepção sobre o fenômeno investigado, que variam desde interpretações mais instrumentais e cotidianas até aproximações mais críticas e reflexivas. Nesse sentido, a associação com a emancipação civil não foi interpretada como uma aproximação teórica ao conceito de emancipação em Adorno, mas como um indicativo empírico das lacunas formativas existentes no curso, especialmente no que se refere à explicitação e problematização de conceitos críticos na EA.

Assim, ao invés de representar um “posicionamento emancipador” em sentido estrito, tais associações desvelam um estágio inicial de elaboração conceitual, que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o aprofundamento teórico, a reflexão crítica e a articulação entre experiência vivida e conhecimento científico no processo formativo dos estudantes. Isso reforça que ao falarmos de concepções sobre emancipação na EA, não estamos nos restringindo apenas ao conceito da palavra, mas sim a como essa abordagem é percebida durante a trajetória acadêmica (Capucho & Borim-de-Souza, 2020).

Diante desse contexto, discutiremos a seguir as análises extraídas da matriz de co-ocorrência, a qual evidencia como as diferentes dimensões empíricas se associam às categorias descritivas do estudo. Ela revela quais relações foram mais frequentes na perspectiva dos estudantes, o que nos permitiu identificar e quantificar as associações mais recorrentes, destacando em verde mais escuro as co-ocorrências de maior intensidade.

Tabela 2. Matriz de co-ocorrência entre as dimensões empíricas e as categorias descritivas

		Categorias descritivas			TOTAIS	
		Emancipação dos estudantes	Autonomia	Transformação social		
Dimensões empíricas	características emancipatórias	Autoconhecimento	4	8	2	14
		Criatividade	1	4	0	5
		Curiosidade	1	3	0	4
		Decisões pessoais	0	4	0	4
		Proatividade	1	6	2	9
	Educação crítico-emancipatória	Emancipação civil	2	6	1	9
		Estudante como protagonista	10	0	2	12
		Desenvolvimento do pensamento crítico	18	13	11	42
		Projetos extensivos com foco emancipador	0	1	2	3
		Relação entre emancipação e criticidade	5	0	2	7
	Potenciais curriculares emancipatórios	Empreendedorismo	2	0	0	2
		Estudos de casos	2	0	0	2
		Gestão ambiental	0	0	3	3
		Criação de disciplina voltada para a emancipação	3	2	3	8
		Debates coletivos	2	0	0	2
	Papel social do Administrador	Metodologias inovadoras	6	2	0	8
		Tomar decisões pensando no bem geral	1	1	6	8
		Análise situacional do contexto	5	1	9	15
		Consciência socioambiental	3	1	14	18
TOTAIS		66	52	57		

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2025) a partir do Atlas.ti

Observamos que o desenvolvimento do pensamento crítico, destacado pelos estudantes como um dos aspectos mais proeminentes para a formação emancipatória em Administração, apresentou a maior co-ocorrência entre a dimensão de educação crítico-emancipatória e as categorias descritivas do estudo. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento crítico está relacionado ao alcance da emancipação, da autonomia e do potencial transformador dos estudantes. Isso sugere que o pensamento crítico deve ser considerado um aspecto-chave na formação de administradores (Fiorini et al., 2022; Reynolds & Vince, 2020; Rossi et al., 2024), alinhando-se às discussões de Adorno (2011).

Os estudantes relataram que “sem um desenvolvimento crítico, não há emancipação, levando à aceitação passiva das ideias impostas por professores e pela sociedade” (E8N7); e que, “apesar da oferta de várias disciplinas, poucas incentivam a reflexão crítica, sendo crucial que os

métodos de ensino promovam essa habilidade para influenciar positivamente a sociedade e as organizações” (E9V6). Dessa forma, o curso ainda pouco “desenvolve o pensamento crítico, mas que precisa aprimorar esse sentido, para que os estudantes se tornem ativos na resolução de problemas e na proposição de soluções inovadoras” (E8V13). A partir dessas respostas, entendemos que, para promover um pensamento crítico, é crucial que as instituições de ensino e os docentes implementem abordagens pedagógicas que incentivem uma mentalidade reflexiva, ajudando os alunos a perceberem sua responsabilidade no processo de aprendizado e na construção do conhecimento em Administração (Santos, 2025; Saraiva et al., 2019).

Nesse sentido, a matriz acima revela que o autoconhecimento, enquanto uma característica emancipatória, apresentou uma maior co-ocorrência com a categoria da autonomia do estudante, assim como curiosidade, proatividade e capacidade de tomar decisões, que se mostraram características emancipatórias e habilidades importantes para o desenvolvimento da autonomia. Tais características intrínsecas também contribuem para o alcance da emancipação em um processo de construção coletiva, integrado à formação acadêmica (Primo & Fernandes, 2020; Viana, 2011).

Observamos, ainda, que a análise situacional do contexto e a consciência socioambiental, evidenciadas na dimensão do papel social do administrador, se conectaram significativamente à categoria de transformação social, na concepção dos estudantes. Essas correlações reforçam que a formação em Administração precisa promover, continuamente, a consciência crítica sobre questões sociais e ambientais. Assim, os estudantes serão estimulados para tomar decisões que contribuam positivamente para o bem comum em um contexto em que estão inseridos (Lopes, 2006; Mafra et al., 2012; Moreira, 2022).

Esse cenário foi percebido nas falas de dois entrevistados, em que os estudantes enfatizaram que o papel social do administrador é mais do que “pensar apenas no meio ambiente (...) é também pensar nas pessoas e enxergar em todo um contexto sobre qual podemos impactar com as decisões de nossa profissão” (E8N4). Visto que, “como administradores, precisamos pensar em práticas empresariais que gerem impactos positivos na sociedade, gerando valor social, onde não se busca apenas o lucro” (E9N8). Isso revela a preocupação dos estudantes em refletirem sobre as soluções que podem atender às necessidades da comunidade, priorizando justiça social e sustentabilidade (Castro & Teodósio, 2023).

Embora menos evidentes, as ausências de co-ocorrência revelam padrões igualmente significativos. Alguns códigos, tais como “Criatividade”, “Curiosidade” e “Decisões Pessoais”, associaram-se exclusivamente à categoria “Autonomia”, sugerindo que os estudantes percebem essas características como atributos individuais, descolados de uma dimensão coletiva ou transformadora. Já os códigos “Empreendedorismo”, “Estudos de Caso” e “Debates coletivos” apresentaram co-ocorrência apenas com a categoria “Emancipação dos estudantes”, indicando que tais elementos curriculares e metodológicos são vistos como potencialmente críticos, mas não necessariamente como fomentadores da autonomia dos estudantes ou da transformação social, uma dissociação que merece reflexão por parte dos

educadores. Dado que apenas a disciplina de “Gestão Ambiental” apresentou co-ocorrência com “Transformação social”. As “Metodologias inovadoras” e a proposta de “Criação de uma disciplina voltada para a emancipação” foram os únicos elementos a alcançar a categoria “Autonomia”, ainda que com baixa frequência. Esses resultados sugerem que a formação atual do curso fragmenta as dimensões emancipatória, autônoma e transformadora em diferentes disciplinas e práticas, sem integrá-las de forma transversal.

Um achado particularmente revelador diz respeito aos “Projetos extensivos com foco emancipador”. Embora presente na matriz (Tabela 2) com três ocorrências, esse código não apresentou qualquer co-ocorrência com a categoria “Emancipação dos estudantes” (0 ocorrências), associando-se apenas à “Autonomia” (1 ocorrência) e à “Transformação social” (2 ocorrências). Esse dado não se trata de uma inconsistência, mas aponta para uma distinção importante presente nas concepções dos estudantes: projetos de extensão são percebidos como potencialmente fomentadores de autonomia e de consciência social, mas não necessariamente como promotores diretos da emancipação. Isso pode indicar que, para os estudantes, a emancipação exige algo para além da experiência extensionista, talvez uma articulação mais explícita com a crítica à semiformação e à indústria cultural, ou um espaço de reflexão mais sistemática sobre as estruturas de dominação, que se aproxima dos ideais adornianos.

Visualizamos nos relatos de alguns entrevistados que a dimensão da educação crítico-emancipatória se mostra necessária para que haja discussões sobre os contextos reais na academia e na sociedade (Wallo et al., 2022). A partir dessa lógica, identificamos, com base nas concepções dos estudantes, os potenciais curriculares emancipatórios que estão associados às disciplinas da estrutura curricular que, em conjunto com as metodologias inovadoras utilizadas pelos docentes, podem contribuir para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo.

No entanto, é importante ressaltar que dinamismo e participação, por si só, não garantem uma formação emancipatória (Reynolds; Vince, 2020; Adorno, 2011). Para que diferentes metodologias efetivamente promovam a emancipação no sentido adorniano, faz-se necessário que estejam associadas a três condições: (a) a problematização crítica das estruturas sociais e organizacionais que reproduzem a semiformação; (b) o estímulo à reflexividade e à autonomia dos estudantes, não apenas à sua participação instrumental; e (c) a articulação entre experiência prática e consciência crítica.

A Tabela 3, a seguir, ilustra exemplos que, nas concepções dos estudantes, aproximam-se dessas condições.

Tabela 3. Concepções à cerca de potenciais curriculares emancipatórios

Concepções mais relevantes			Citações semelhantes
Disciplinas	Empreendedorismo	“Em empreendedorismo, o foco foi em modelos de negócios sociais. E com a temática cultural, a professora destacou o papel do empreendedor, explorando como ele pode ser um sujeito que pode provocar mudanças” (E8V13).	10
	Gestão ambiental	“As discussões sobre as ODSs na disciplina de Gestão ambiental provocam o pensamento crítico. Poucos professores se preocupam em produzir projetos extensivos com base nas ODSs, mas, mediante esses trabalhos, como a Amostra Ambiental, criamos uma consciência da realidade que talvez alguns alunos não tiveram antes” (E8N2).	12
	Estudos de caso	“Com a disciplina de estudos de caso, debatido muito a realidade das empresas através de casos fictícios. Para aprender a lidar com o ser humano e com os problemas do negócio. Então, acaba ajudando para termos esse papel reflexivo” (E8N11).	09
	Debates coletivos	“Acho que promovendo debates e novas formas de discussões dentro de sala de aula, exploram bem o senso comum alinhando com a teoria. Para pensar de um jeito diferente. Imaginar um mundo melhor para todos” (E9N8).	12
Metodologias		“O uso de filmes, palestras, aulas reversas, e, principalmente, o uso de <i>Hackathons</i> educacionais, que são eventos intensos de curta duração que estimulam o desenvolvimento de diversas habilidades como o trabalho em equipe, criatividade e resolução de problemas, são situações que, de alguma forma, nos emancipa, eu acho!” (E8N7).	05
	Metodologias inovadoras	“Acredito que o curso em si, através de alguns professores tenta desenvolver sim o pensamento crítico, mas que precisa ser algo mais desenvolvido no máximo de disciplinas como um todo, com usos de metodologias que propiciem isso, sabe. Só estudo de caso e debates não são suficientes. Temos que fazer na prática como nas disciplinas de gestão ambiental e empreendedorismo” (E9N15).	15
Proposta emancipadora		“Eu diria que o Festival Cultural da disciplina de Empreendedorismo e a Amostra de Gestão Ambiental, poderiam ser usadas como exemplos para outras disciplinas. Porque vejo que esses eventos nos propiciam um conhecimento, além da sala de aula e da teoria. Nos faz pensar em questões humanas dentro do curso” (E10N14).	14
	Criação de uma disciplina voltada para a emancipação	“Veja bem, sua pesquisa é muito interessante para trazer esse pensamento para a graduação e por isso vejo que seja importante integrar uma educação que estimule o pensamento crítico desde o início da graduação. Assim, os estudantes podem se tornar gestores com uma habilidade além da teoria. Uma disciplina com esse foco seria ideal, para traçar discussões sobre formação crítica e emancipação” (E10V23).	04

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

As concepções identificadas acima revelaram que as disciplinas de Gestão Ambiental, Empreendedorismo e Estudos de Caso destacaram-se na dimensão de potenciais curriculares emancipadores como construtoras da reflexão crítica e da consciência socioambiental no curso. Estas disciplinas, segundo os entrevistados, fomentaram debates e reflexões, aproximando-se da aplicação entre teoria-prática; assim como metodologias baseadas em

discussões coletivas por meio do uso de filmes, aulas invertidas e *hackathons* educacionais, as quais potencializaram o processo formativo. Contudo, os estudantes apontaram a necessidade de estender essas práticas a todo o currículo e destacaram eventos culturais e ambientais como exemplos exitosos de projetos extensionista para a aprendizagem em Administração.

Já a proposta de criação de uma disciplina específica para a emancipação sinaliza a necessidade de agregar, desde o início da graduação, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do estudante. Essas reflexões contribuem para que os cursos de Administração direcionem as abordagens metodológicas para formar profissionais capazes de atuarem no mercado de trabalho, enfrentarem a complexidade das organizações e se tornarem cidadãos autorreflexivos e socialmente conscientes do seu papel social (Capucho; Borim-de-Souza, 2020; Dias, 2022; Marques & Fraguas, 2021; Moreira, 2022).

Para isso, os entrevistados apontaram que os “estudantes necessitam aprender a serem protagonistas do próprio processo de aprendizado para buscar e explorar habilidades além do que é oferecido pelos professores em aula” (E8N2). Por conta disso, “o estudante precisa ser proativo, questionador e também usar de suas experiências de vida para levar para a aula um contexto enriquecido para incrementar as discussões em sala” (E10V16). Dessa forma, constatamos que a dimensão características emancipadoras é um elo essencial para o protagonismo do estudante (Silva et al., 2024).

Para compreender melhor o contexto relacional das dimensões empíricas e das categorias descritivas, apresentamos a Figura 2, que ilustra o fluxo entre os elementos co-ocorrentes da Tabela 2. Assim, a Figura 2 apresenta o diagrama de co-ocorrências gerado pelo *software* Atlas.ti, no qual as relações entre os códigos são representadas visualmente. Cabe esclarecer que a organização espacial dos elementos, à esquerda as dimensões empíricas, à direita as categorias descritivas, foi produzida automaticamente pelo algoritmo do *software*, refletindo a proximidade semântica e a intensidade das associações entre os códigos. O diagrama não utiliza linhas de separação explícitas entre os dois grupos, razão pela qual orientamos o leitor pela seguinte distinção visual: os nós posicionados no hemisfério esquerdo do diagrama correspondem às quatro dimensões empíricas (características emancipatórias, educação crítico-emancipatória, potenciais curriculares emancipatórios e papel social do administrador); os nós posicionados no hemisfério direito correspondem às três categorias descritivas (Emancipação, Autonomia e Transformação social). As setas que cruzam o eixo central representam as co-ocorrências entre dimensões e categorias, cuja espessura é proporcional à frequência das associações (dados detalhados na Tabela 2).

Cabe destacar que as cores apresentadas na Figura 2 foram geradas automaticamente pelo *software* ATLAS.ti durante o processo de codificação das entrevistas.



Figura 02. Diagrama de co-ocorrências entre as dimensões empíricas e as categorias descritivas

Fonte: Extraído pelos autores do Atlas.ti (2025)

A análise integrada da Tabela 2 e da Figura 2 permite identificar os padrões de associação mais frequentes entre a categoria “Emancipação dos estudantes” e as demais dimensões empíricas. Conforme quantificado na Tabela 2, a categoria “Emancipação” apresentou as mais altas co-ocorrências com os códigos “Desenvolvimento do pensamento crítico” (18 ocorrências), “Estudante como protagonista” (10 ocorrências) e “Metodologias inovadoras” (6 ocorrências).

Esse achado alinha-se à definição de Cunliffe (2020), para quem a reflexividade, entendida como o questionamento sistemático de pressupostos naturalizados, é condição importante para o desenvolvimento de abordagens críticas e socialmente responsáveis na formação em Administração. Ademais, conforme argumentam Wallo et al. (2022), a capacidade de reflexão crítica na educação gerencial não se restringe à melhoria de práticas organizacionais (crítica para melhoria), mas deve contemplar a libertação para questionar condições ideológicas que limitam o desenvolvimento da consciência humana (crítica para emancipação).

No entanto, cabe ressaltar, como alertam Reynolds e Vince (2020), que a simples adoção de metodologias participativas e inovadoras não garante,

por si só, uma formação emancipatória. Para que tais práticas efetivamente promovam a emancipação no sentido adorniano, é necessário que estejam integradas a um currículo crítico, que problematize as estruturas de dominação e estimule a reflexividade, não apenas o engajamento instrumental dos estudantes. A Figura 2 ilustra visualmente essas relações, com destaque para a espessura das setas que conectam a categoria “Emancipação” aos referidos códigos. Isso desvela que a emancipação é entendida, pelos estudantes, como um processo complexo, que exige a integração de dimensões comportamentais, sociais e metodológicas (Furtado, Borges et al., 2022; Maranhão et al., 2018).

A categoria transformação social, por sua vez, está fortemente associada a práticas que promovem a consciência coletiva e a criticidade. Discussões realizadas na disciplina de Gestão Ambiental, o incentivo ao debate coletivo em sala, a tomada de decisões pautadas no bem comum e a conscientização sobre os impactos socioambientais dos negócios apontam para a importância de uma formação ética e cidadã, voltada tanto para o engajamento social quanto para a atuação transformadora no mundo (Santos; 2025; Maranhão & Paula, 2012; Saraiva et al., 2019).

No que se refere à categoria autonomia, notamos a prevalência de elementos voltados ao fortalecimento da individualidade e da reflexão coletiva, como o autoconhecimento, a criatividade, a proatividade e a tomada de decisões. Tais conexões evidenciam que a autonomia não se resume à liberdade de escolha, mas que envolve um processo contínuo de desenvolvimento da identidade, da responsabilidade e da capacidade de tomar decisões conscientes (Adorno, 2011; Landefester & Metelmann, 2019; Saraiva, 2011). Importa destacar que, para conceber a formação emancipadora do estudante, é necessária uma abordagem integrada que considere a complexidade dos sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos, a fim de promover não apenas o crescimento individual, mas também a transformação coletiva da realidade social (Castro & Teodósio, 2023; Silva et al., 2019).

Por fim, durante a análise empírica, constatamos (Tabela 4) concepções que envolvem barreiras que dificultam a promoção da emancipação dos estudantes. Tais barreiras estão diretamente relacionadas à semiformação (Adorno, 2011) do modelo de educação tradicional (Freire, 2008) que ainda é presente no curso analisado. Isso porque o aluno precisa se preparar para as distintas realidades organizacionais, aprender a resolver problemas, refletir, agir de maneira autônoma e desenvolver um pensamento crítico em relação à sociedade e à profissão, o que exige uma educação mais dialógica (Melo et al., 2020; Rossi et al., 2024).

A análise aprofundada das dificuldades relatadas pelos estudantes permitiu identificar um conjunto de códigos, sistematizados na Tabela 4, que emergiu diretamente das falas dos participantes quando instigados a refletir sobre os limites e obstáculos à sua formação crítica: “Falta de abordagem crítico-emancipatória”, “Falta de aplicação teoria-prática”, “Reprodução do conhecimento” e “Passividade dos Estudantes”.

Desta forma, a Tabela 4 consiste em uma matriz de co-ocorrência que cruza dois conjuntos de elementos: (a) nas linhas, as barreiras mencionadas

anteriormente; (b) nas colunas, quatro características do modelo atual de educação em Administração “Educação tradicional”, “Falta de abordagem crítico-emancipatória”, “Falta de aplicação teoria-prática” e “Métodos de avaliação tradicionais”, que, nas concepções dos estudantes, dificultam a consolidação da emancipação no processo formativo que em conjunto, evidenciam práticas pedagógicas transmissivas que limitam a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos estudantes no processo formativo.

Tabela 4. Matriz de co-ocorrência e o modelo de educação em administração

		Modelo de Educação em Administração				TOTAIS
		Educação tradicional	Falta de abordagem crítica-emancipatória	Falta de aplicação teoria-prática	Métodos de avaliação tradicionais	
Barreiras que dificultam a Emancipação	Falta de abordagem crítica-emancipatória	4	0	6	3	13
	Falta de aplicação teoria-prática	3	6	0	4	13
	Reprodução do conhecimento	4	0	1	2	7
	Passividade dos estudantes	8	3	2	5	18
TOTAIS		17	09	09	14	

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores (2025) a partir do Atlas.ti

Os resultados acima apontam para um distanciamento entre o conteúdo aplicado e a realidade vivenciada pelos estudantes (Rossi et al., 2024). Além disso, a maior co-ocorrência na matriz nos apresenta que ainda há predominância de estudantes passivos que, por meio dos métodos de avaliações tradicionais, como provas e seminários, aceitam, sem questionamentos, a reprodução do conhecimento, em que apenas o professor é o agente com autoridade durante a aula (Freire, 2008; Paula & Rodrigues, 2006).

Essas situações contribuem para práticas pedagógicas centradas na transmissão unidirecional do saber, limitando a autonomia, o pensamento crítico e o potencial transformador dos estudantes (Adorno, 2011). Observamos que o estudante E10N20 resumiu bem as concepções dos seus colegas ao enfatizar que o “ensino tradicional já não é mais para ser a realidade. Precisamos inovar (...). Acredito que a criação de uma disciplina ou projeto de extensão com essa discussão sobre emancipação nos permitiria diferentes perspectivas reflexivas”. Para ele, isso “facilitaria a nossa compreensão das complexidades com as quais podemos nos deparar no mundo e, assim, melhor reagir com ética e responsabilidade.”

Neste sentido, a atual estrutura curricular do curso, por meio de poucas metodologias inovadoras, a exemplo dos estudos de caso, a organização do festival cultural e o desenvolvimento da mostra ambiental têm despertado, ainda que minimamente, um potencial emancipador entre os estudantes durante as aulas e nos projetos extensionistas da área, mas que peca em não apresentar, de maneira integrada, no currículo abordagens crítico-emancipatórias que dialoguem com a teoria e a prática, exigindo mais

participação dos estudantes e o desenvolvimento do conhecimento rico em análises críticas para tomadas de decisão. Contudo, para isso, demandase a participação ativa e o comprometimento dos professores com atividades que aproximem as aulas da realidade social no contexto acadêmico e organizacional, seja por meio da adoção de algumas metodologias, tais como palestras e rodas de conversa, seja ainda por meio de pesquisas científicas com a comunidade. Tais ações, integradas a projetos de ensino, pesquisa e extensão, podem desenvolver a emancipação humana para além da discussão teórica, promovendo conscientização, autonomia e transformação.

Desta forma, a partir da análise do material empírico, apontamos como sugestões para educadores em administração e instituições de ensino que incrementem no ambiente acadêmico: a) a abordagem da emancipação de forma interdisciplinar (Adorno, 2011) entre as diferentes disciplinas do curso, com a inserção de literaturas críticas (Motta & Thiollent, 2016); b) a prática organizacional como aporte à teoria, por meio da criticidade e da reflexividade (Cunliffe, 2022; Reynolds & Vince, 2020); c) o fomento a projetos de iniciação científica e de extensão que tratem sobre essa temática para promover o envolvimento dos estudantes em situações reais, alinhado a práticas criativas de ensino (Wallo et al., 2022); d) o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a sala de aula invertida (Fiorini et al., 2022).

Desta forma, o curso poderá incentivar o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas, indispensáveis para uma educação emancipadora (Santos; 2025; Adorno, 2011).

■ Discussões e implicações

Nesta seção, apresentamos as inter-relações entre os achados do campo empírico e a revisão da literatura que sustentam este estudo, as quais se traduzem nas contribuições da pesquisa. Estas inter-relações promovem o avanço dos conhecimentos acadêmicos no campo da EA com ênfase na emancipação e estimulam o uso de métodos de ensino criativos, bem como a inclusão de estudos críticos no exercício docente em Administração. Além disso, elas apontam os benefícios decorrentes do estudo para estudantes, professores, universidade e sociedade.

Contribuições para o campo de estudos sobre Educação em Administração

A presente pesquisa desenvolveu-se a partir de um levantamento teórico acerca da Teoria Crítica e como ela pode ser incorporada aos currículos da graduação em Administração, levando em conta a abordagem emancipatória de Adorno (2011). Constatamos, de forma geral, críticas sobre como a EA ainda tem sido fortemente orientada por estudos e teorias que priorizam o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, visando atender às demandas do mercado, muitas vezes à custa de uma formação crítica e reflexiva dos estudantes (Santos, 2025).

Tal orientação acaba perpetuando visões hegemônicas do mercado (Wallo et al., 2022), as quais acabam alienando o processo de formação em Administração. Isso porque, o sistema capitalista e a sua estrutura produtiva exercem uma influência predominante sobre a sociedade, levando à diminuição da capacidade dos indivíduos de compreenderem a realidade de maneira mais holística e crítica, o que, por sua vez, resulta numa condição de dependência e menoridade do indivíduo na sociedade atual, que consome informações sem questioná-las (Dias, 2022). Nesse contexto, a criticidade adorniana surge como uma proposta educativa que busca reconhecer as relações de opressão existentes nas organizações e na sociedade, incentivando o diálogo, a reflexão e a ação transformadora (Furtado; Gomes et al., 2022; Maranhão et al., 2018).

Para isso, torna-se ponderante uma formação interdisciplinar que dialogue com diferentes áreas do conhecimento, incluindo estudos de linguagem, história e cultura. A interdisciplinaridade com essas áreas do conhecimento favorece uma compreensão crítica das realidades sociais e econômicas em que estão inseridos os estudantes de Administração (Wallo et al., 2022). Assim, a interdisciplinaridade ajuda a melhorar a capacidade de pensamento sistêmico do estudante (Cezarino & Corrêa, 2015), ampliando sua visão de mundo acerca das complexidades sociais e organizacionais que permeiam o campo da gestão, comungando com as ideias de Adorno sobre a criticidade como meio para a emancipação (Adorno, 2011).

Nessa mesma direção, Barros (2025) argumenta que o conhecimento gerencial deve ser ensinado como situado e passível de crítica, enfatizando que a EA constitui um empreendimento ético e político. Ao demonstrar como a integração de estruturas pedagógicas críticas pode fomentar a participação e a reflexividade entre os estudantes, Barros (2025) reforça a necessidade de currículos que não se limitem à reprodução técnica, mas que incorporem a problematização ética e política como eixo estruturante da formação.

Desta forma, identificamos em nossas análises que a incorporação efetiva da Teoria Crítica na formação em Administração demanda uma reestruturação curricular que privilegie a reflexão crítica em disciplinas que abrangem a interdisciplinaridade em seus ementários ou em projetos de pesquisa e extensão da graduação, assim como uma mudança na cultura pedagógica (por parte dos docentes), para que o processo de ensino-aprendizagem supere a barreira da transmissão de conhecimento instrumental e passe a promover a emancipação, a autonomia e a transformação social (Santos; 2025; Adorno, 2011; Castro & Teodósio, 2023). Além disso, é importante que os projetos pedagógicos dos cursos de Administração integrem e valorizem diferentes metodologias ativas e experiências colaborativas, com atividades extensionistas que conectem teoria e prática social, fortalecendo o tripé acadêmico de Ensino, Pesquisa e Extensão, de modo a consolidar uma formação emancipadora, ética e socialmente transformadora.

Contribuições para a docência em Administração

Quando um professor de Administração escolhe uma abordagem pedagógica, ele direciona seu olhar para aspectos particulares do processo

de ensino e aprendizagem (Maranhão & Paula, 2012). Pensando nisso, a adoção da educação crítica para o exercício docente em Administração, por meio da crítica, pode motivar os indivíduos (docentes e estudantes) a refletirem continuamente, de forma dialética, sobre a sua realidade, por meio de uma perspectiva histórica, cultural, política e ética (Barros, 2025; Adorno, 2011).

A partir desse olhar, esta pesquisa apresenta, como contribuições para a docência em Administração, o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipador, voltado para a prática e formação de educadores autoconscientes e reflexivos. Dessa forma, entendemos que uma postura pedagógica voltada à reflexão e à emancipação reside na capacidade de promover um potencial educativo por meio do ato de pensar e repensar. Essa prática de revisitar e analisar conceitos e situações constitui, por si só, um procedimento pedagógico que favorece o fortalecimento da sensibilidade, da percepção e do pensamento crítico (Pucci, 2001) no ensino em Administração.

Cunliffe (2022) aprofunda essa discussão ao problematizar as relações de poder na produção do conhecimento nos estudos organizacionais, argumentando que a reflexividade docente deve ir além da introspecção individual para questionar as estruturas normativas que legitimam certas formas de saber. Para a docência em Administração, isso implica problematizar, com os estudantes, os critérios que definem o conhecimento como “válido”, promovendo uma educação que questiona as próprias condições de possibilidade do saber gerencial.

Nesse sentido, o educador que refletir sobre os conteúdos e as estruturas presentes nas instituições e na sociedade estará promovendo a emancipação de seus alunos (Santana et al., 2019). Para isso, a formação docente precisa estar fundamentada na criticidade e na consciência social, permitindo ao docente reconhecer as contradições existentes entre suas próprias ideias e o contexto social em que está inserido (Maranhão & Paula, 2012), para então, rever suas práticas pedagógicas, potencializando uma maior criticidade nas aulas e nos conteúdos ministrados.

Levando em conta essa discussão, enfatizamos a contribuição de Bezerra e Davel (2025) para o campo da EA, ao elencarem estratégias de ensino integradas e colaborativas, que podem auxiliar os docentes a desenvolverem o senso crítico dos estudantes. Dentre elas: a investigação de problemas e a sua solução, por meio da tomada de decisão, da escolha e da criatividade; e o uso de textos (científicos ou não) que facilitem a interpretação ou que sirvam de casos para análise e estudo sistemático. Ao alinhar essa perspectiva de Bezerra e Davel (2025) à adoção de estudos críticos direcionados à EA, os educadores fortalecem a formação dos graduandos, ao empregarem uma postura emancipadora que transcende as exigências do mercado e as imposições da indústria cultural (Santana et al., 2019).

Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais dinâmico e transformador. Uma vez que as teorias de Administração (amplamente discutidas na graduação), muitas vezes, se apresentam de forma ideológica, transmitindo ideias que carecem de uma compreensão adequada do contexto histórico em que estão inseridas, o que pode esconder

a verdadeira essência das situações reais do ambiente organizacional (Kopelke & Boeira, 2016).

Uma outra contribuição do estudo reside no fato de sugerir estudos críticos para o ensino-aprendizagem em Administração que poderão auxiliar os professores, a partir da sua leitura, discussão e reflexão, desenvolver o pensamento crítico e emancipatório. A iniciar por Adorno (2011), que em sua obra “Educação e Emancipação”, faz uma discussão sobre o conhecimento instrumental e seu papel na sociedade, oferece contribuições fundamentais para a reflexão sobre sua influência no âmbito do processo educativo. Alguns textos também podem ser úteis para compor tal indicação dos estudos críticos, a exemplo da discussão de Cunliffe (2020) que destaca a importância da reflexividade no ensino de Administração, ressaltando seu papel na formação de profissionais mais autorreflexivos. Além disso, Silva e Machado (2021) e Netto et al. (2016) abordam a construção da consciência crítica e a resistência às manifestações da semicultura e da semiformação, as quais alienam e fragmentam a experiência educativa. Já a obra de Lima (2019) há uma crítica à indústria cultural e explora como a educação pode fomentar a emancipação do indivíduo por meio da autonomia crítica. Esses autores apresentam uma reflexão para interpretar a realidade social, voltada à contestação do *status quo* do mercado e à busca pela realização plena do indivíduo por meio da transformação social (Adorno, 2011).

Os estudos de Alberto Guerreiro Ramos (1989), Maurício Tragtenberg (1979) e Fernando Prestes Motta (1986; 2003), considerados como os principais pensadores nacionais que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico no Brasil (Kopelke & Boeira, 2016), também são essenciais para um encaminhamento de estudos críticos para o ensino-aprendizagem em Administração. Um outra obra peculiar é “Teoria Geral da Administração” de Vieira et al. (2012), na qual são questionadas as teorias administrativas tradicionais por meio de uma perspectiva crítica, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o papel da gestão, destacando uma abordagem que valoriza o ser humano.

Cabe destacar que, na visão crítica, o professor atua como um intelectual transformador, desempenhando um papel importante na promoção da mudança social. Os seus objetivos como educador podem se concentrar em promover uma educação emancipadora, desenvolver escolas como espaços democráticos, fortalecer valores progressistas compartilhados e incentivar um diálogo público alinhado aos princípios de igualdade e justiça social (Maranhão & Paula, 2012).

Contribuições sociopráticas

As contribuições sociopráticas desta pesquisa destinam-se aos estudantes, à universidade e à sociedade. Dessa forma, para os estudantes, o estudo aponta para a relevância de uma formação mais crítica e consciente de seu papel social. Além disso, incentiva a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos discentes, para que possam propor soluções inovadoras para problemas organizacionais complexos, e impulsionando o debate social da gestão.

Para a universidade, a pesquisa aponta melhorias na estrutura curricular e nas metodologias de ensino, como oportunidade de fortalecer práticas pedagógicas que promovam a reflexão e a responsabilidade social.

Por fim, no que tange à sociedade, a pesquisa reafirma o compromisso social da educação superior em Administração, sem perder de vista os limites desse compromisso em um contexto capitalista. Nessa perspectiva, os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de desenvolver o papel social do administrador, formando profissionais capazes de questionar as estruturas vigentes e de atuar criticamente diante das contradições do sistema. Compreende-se, assim, que qualquer projeto de transformação social exige a problematização contínua das relações de poder, dominação e desigualdade que o capitalismo reproduz.

Muitos administradores, devido à sua formação, possuem uma visão de gestão fortemente influenciada pelos interesses do capital. No entanto, nesta pesquisa, buscamos enfatizar a importância de desenvolver melhor a autonomia e a emancipação na formação em Administração. Partimos do entendimento de que o estudante, embora faça parte do sistema capitalista e esteja inserido em um curso criado para atender às demandas econômicas do mercado, também precisa ser um profissional e cidadão capaz de questionar esse sistema. Para isso, é fundamental que o papel do ensino superior em Administração se expanda além da formação técnica e instrumental, promovendo a formação social do administrador. Essa abordagem pode viabilizar processos de autocrítica e de reflexividade sobre o sistema em que os estudantes estão inseridos e dialogando com a visão tecnicista da graduação.

Desta maneira, pensar nas contribuições deste estudo para a sociedade, nos faz pensar em como a habilidade de reflexão crítica e autocrítica de um administrador pode proporcionar direções para uma gestão que vai além do controle e alcance de resultados imediatos. Essa postura pode permitir uma sensibilidade para identificar e compreender as diferentes demandas e expectativas dos diversos públicos e atores com os quais a organização mantém relação (Kopelke & Boeira, 2016), principalmente a sociedade impactada por ela.

■ Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo desvelar as concepções de estudantes de graduação em Administração sobre a emancipação. Para tanto, adotou-se a fenomenografia como abordagem metodológica, realizando-se entrevistas semiestruturadas com 25 estudantes de uma universidade pública do nordeste brasileiro, cujos dados foram analisados com o suporte do *software* Atlas.ti.

Os resultados apontaram quatro dimensões empíricas: (1) educação crítico-emancipatória; (2) potenciais curriculares emancipatórios; (3) características emancipadoras; e (4) papel social do administrador; e quatro barreiras associadas ao modelo de educação em Administração que dificultam a consolidação da emancipação no processo formativo: (1) falta

de abordagem crítico-emancipatória; (2) falta de aplicação teoria-prática; (3) reprodução do conhecimento; e (4) passividade dos estudantes. Ademais, este estudo ressalta a necessidade de que as instituições de ensino e os docentes insiram práticas educativas interdisciplinares capazes de proporcionar uma formação crítica, emancipatória e autônoma nos cursos de Administração.

Desta forma, os achados mostraram que, embora a emancipação não seja um tema abordado diretamente na graduação em Administração, as concepções desveladas pelos estudantes indicam que elementos de uma formação emancipatória, como o estímulo ao pensamento crítico, o protagonismo discente e o uso de metodologias inovadoras, já se fazem presentes, ainda que de forma incipiente e fragmentada (Tabela 2). No entanto, a presença de barreiras associadas ao modelo de educação tradicional, à reprodução do conhecimento e à passividade dos estudantes (Tabela 4) revela que tais barreiras dificultam a formação crítico-emancipatória como um eixo estruturante do curso.

Nessa direção, este estudo contribui com uma orientação aos docentes de Administração para adotar, de modo interdisciplinar, a abordagem emancipadora de Adorno, bem como o uso de estudos críticos que apontem para uma educação reflexiva, autônoma e transformadora, assim como para empreender a prática organizacional com o intuito de conectar a teoria à prática por meio da crítica.

Ademais, visualizamos a possibilidade de que a universidade investigada, assim como outras instituições de ensino superior, reformule a grade curricular do curso e a integre a projetos científicos e de extensão que promovam competências críticas, criativas e colaborativas, formando, assim, profissionais com potencial transformador na sociedade e nas organizações.

Por fim, como desdobramentos deste estudo, sugerimos quatro direções para futuras pesquisas: (1) pesquisas comparativas entre diferentes instituições de ensino superior, públicas e privadas, de diferentes regiões do país, com o propósito de identificar variações contextuais nas concepções de emancipação dos estudantes de Administração; (2) estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das concepções de emancipação ao longo do curso, permitindo mapear como tais concepções se transformam, ou não, à medida que os estudantes avançam na graduação, expondo-se a diferentes disciplinas, metodologias e experiências formativas; (3) ampliação do escopo investigativo para outros cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, como Ciências Contábeis, Economia e Direito, visando testar a transferibilidade dos achados e identificar especificidades disciplinares na relação entre formação crítico-emancipatória e desenvolvimento profissional; (4) estudos interventivos que insiram práticas pedagógicas crítico-emancipatórias nos currículos de Administração, avaliando seus impactos sobre o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da consciência social dos estudantes.

Nota de Agradecimento

Expressamos nossa sincera gratidão aos avaliadores e ao editor pelas contribuições oferecidas ao longo do processo de avaliação. Suas observações criteriosas e sugestões construtivas foram fundamentais para o aprimoramento teórico, metodológico e argumentativo deste trabalho. Reconhecemos, em especial, o tempo e a dedicação empregados na análise do estudo, cuja qualidade reflete o compromisso com o rigor e o desenvolvimento da pesquisa científica no campo da Administração.

Referências

- Adorno, T. (1996). Teoria da semicultura. *Revista Educação e Sociedade*, 56(10), 388-411.
- Adorno, T. W. (2011). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1995).
- Akerlind, G., Bowden, J., & Green, P. (2005). Learning to do phenomenography: a reflective discussion. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 74–100). RMIT Press.
- Alvesson, M. (2019). Waiting for Godot: eight major problems in the odd field of leadership studies. *Leadership*, 15(1), 27–43. <https://doi.org/10.1177/1742715017736707>
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432–464. <https://doi.org/10.5465/amr.1992.4281977>
- Amaro, R. A., & Brunstein, J. (2014). As contribuições da fenomenografia para os estudos da competência profissional. *Revista Alcance*, 21(4), 585–611. <http://dx.doi.org/10.14210/alcance.v21n4.p585-611>
- Barros, A. (2025). Putting management knowledge in perspective: education as an ethical and political endeavor. *Management Learning*, 56(1), 115-123.
- Bezerra, C. O., & Davel, E. P. B.. (2025). Produção e Renovação Acadêmica sobre Inovações Educacionais em Administração. *Read. Revista Eletrônica De Administração (Porto Alegre)*, 31, e137578. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.426.137578>
- Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. In J. A. Bowden & P. Green (Eds.) *Doing developmental phenomenography*. RMIT University Press.
- Capucho, P. H. P., & Borim-de-Souza, R. (2020). A microemancipação por meio do ensino superior em administração: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 26, e29804. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29804>
- Castro, R. R. de, & Teodósio, A. dos S. de S. (2023). Formação em administração e consciência política de estudantes de graduação. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 22(2), 208–232. <https://periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/3601>
- Cezarino, L. O., & Corrêa, H. L. Interdisciplinaridade no Ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(4), 751-784. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n4.384>

Conceição Neto, V. L. da, & Moura, G. L. (2019). Práticas andragógicas criativas no ensino superior de administração: efetividade à aprendizagem ou “mise en scène”? *Gestão.Org*, 17(1), 46–57.

Cunliffe, A. L. (2022). Must i grow a pair of balls to theorize about theory in organization and management studies? *Organization Theory*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/26317877221109277>

Cunliffe, A. L. (2020). Reflexivity in teaching and researching organizational studies. *Revista de Administração de Empresas*, 60(1), 64–69. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200108>

Dias, M. A. de S. (2022). Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. *Trans/Form/Ação*, 45(4), 159–178. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n4.p159>

Duarte, M. de F. (2020). The One Best Way? Repensando a difusão do management e seus impactos em decisões na carreira acadêmica em administração. *Cadernos EBAPE.BR*, 18(4), 879–890. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190133>

Fiorini, D. B., Almeida, I. C. de., Lazaretti, M. G. C., & Dal Forno, L. F. (2022). Sala de aula invertida com aprendizagem baseada em problemas e orientação por meio de projeto, apoiada pela gestão do conhecimento. *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e53601. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53601>

Francisco, T. H. A., Silva, G. C. F., Viana, V. D. F., & Medeiros, A. A. S. (2023). A CPA e seus desafios: uma leitura fenomenográfica das distintas concepções e práticas no cenário do ensino superior brasileiro. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 45–73. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2023.e93450>

Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (38a ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Conscientização*. Ed. Cortez.

Furtado, R. S., Borges, C. N. F., & Silva, L. H. C. da S. (2022). Formação e semiformação em Theodor Adorno: implicações na formação de professores para a pesquisa. *Cadernos de Educação*, (66). <https://doi.org/10.15210/educacao.v66i.2178>

Furtado, R. S., Gomes, M. R. M., & Borges, C. N. F. (2022). Educação e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire. *Debates em Educação*, 14(35), 500–525. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p500-525>

Gibbings, P. D. (2008). *Experience of Problem-Based Learning (PBL) in Virtual Space: a Phenomenographical Study* [Tese de doutorado, Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/26423/>

Godoi, C. K., & Matos, P. L. C. L. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In C. K. Godoi & P. L. C. L. Matos (Eds.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos* (Cap. 10). Saraiva.

Godoy, A. S. (2018). Reflexão a respeito das contribuições e dos limites da História de Vida na pesquisa em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 161–175.

- Gruschka, A. (2014). Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação: Uma escola e uma sala de aula. *Constelações. Jornal de Teoria Crítica*, 6(6), 3–31. <https://constelaciones-rtc.net/article/view/851>
- Hibbert, P. (2013). Approaching reflexivity through reflection: Issues for critical management education. *Journal of Management Education*, 37(6), 803–827. <https://doi.org/10.1177/1052562912467757>
- Holubek, V. (2015). *What is higher education all about from the student perspective? Phenomenographic study on student experiences* [Dissertação de mestrado, University of Tampere - School of Management, Finlândia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/250139321.pdf>
- Kopelke, A. L., & Boeira, S. L. (2016). Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(1), 78–95. <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i1.683>
- Landefester, U., & Metelmann, J. (2019). *Transformative management education: the role of humanities and social sciences*. Routledge.
- Leo Maar, W. (2020). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In T. Adorno, *Educação e emancipação* (2a ed.). Paz e Terra.
- Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. (2002, 11 de janeiro). Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm
- Lima, G. F. de. (2019). *Kant e Adorno: da autonomia à emancipação da Aufklärung à Auschwitz*. Editora IFRN.
- Lopes, P. da C. (2006). A formação do administrador no ensino de graduação: Uma reflexão. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(2), 187–201. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3749>
- Louredo, F., Oliveira, T. C. de, & Louredo, F. de S. G. (2023). Ensino em administração e diretrizes curriculares: Representações discentes sobre formação e futuro na profissão. *Caderno de Administração, Maringá*, 31(1), 136–157. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v31i1.65083>
- Lourenço, C. D. da S., Lima, M. C., & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 691–718. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>
- Mafrá, F. L. N., Cappell, M. C. A., Menonça, M. C. A., Oliveira, M. de L. S., & Paula, M. das G. (2012). Ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica: relatos de uma experiência. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 13, 40–67. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000100003>
- Maranhão, C. M., & Paula, A. P. P. de. (2012). Pedagogia crítica e ensino em Administração: Em busca de novas abordagens. *Gestão Organizacional*, 9(3), 438–462.
- Maranhão, C. M., Santos, F. C. P. dos, & Gouveia, P. N. (2018). Teoria Crítica e Didática: Um Desafio para a educação contemporânea. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 24(1), 129–148. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.186.65575>
- Marques, R., & Fraguas, T. (2021). The formation of the critical sense in the teaching and learning process as a way to overcome the common sense. *Research, Society and Development*, 10(7), e31010716655. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16655>

Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.

Meirelles, R. L. P. de, & Matias, R. (2020). O conceito de indústria cultural no processo educacional emancipatório em Adorno. *RHEMA*, 18(56), 20–37. <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/RHEMA/article/view/2725>

Melo, R. (2011). Teoria crítica e os sentidos da emancipação. *Caderno CRH*, 24, 249–262. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002>

Melo, J. F. V. de, Gama Prado Freire, T. C., Aires, F. dos S., & De Araújo Bispo, A. C. K. (2020). A reflexão na prática gerencial: uma análise à luz da fenomenografia. *Perspectivas Contemporâneas*, 15(3), 116–134. <https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/3195>

Mintzberg, H., & Gosling, J. (2003). Educação em administração: educando administradores além das fronteiras. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 29–43.

Moreira, E. M. (2022). Educação na perspectiva emancipatória: apontamentos adornianos. *Revista Científica Mais Pontal*, 1(1), 55–65. <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/maispontal/article/view/6>

Motta, F. C. P. (1986). *Organização e poder: empresa, estado e escola*. Atlas.

Motta, F. P. (2003). *Teoria das organizações: evolução e crítica* (2. ed.). Pioneira Thomson Learning

Motta, A. C. de G. D., & Thiollent, M. (2016). Abordagem crítica nos estudos organizacionais no Brasil: Grupos de Pesquisa e Iniciativas em Universidades. In *Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*.

Nascimento, A. D., & Bastos, A. S. (2023). Educação, emancipação, desenvolvimento e alteridades: um diálogo contemporâneo. *Revista Educação e Emancipação*, 16(2), 147–167. <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20326>

Nascimento, R. P., Santos, B. C. A., Martins, L. do C., Cunha, I. M., & da Silva, C. M. M. (2013). O que há de crítica na formação “crítica”? Uma análise de dois cursos de graduação em Administração no Rio de Janeiro. *Cadernos UniFOA*, 8(23), 55–68. <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v8.n23.111>

Netto, A. F. N., Ferreira, V. C. P., Novaes, J. L. C., & Neiva, D. da S. (2016). A Teoria Crítica no estudo da Administração. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 6(3). <https://doi.org/10.20503/recape.v6i3.31058>

Paula, A. P. P. de, & Rodrigues, M. A. (2006). Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 46(spe), 10–22. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902006000500001>

Primo, P., & Fernandes, T. da C. (2020). A gestão da educação na sociedade capitalista: Influências do gerencialismo no processo de humanização. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, 31, 295–309. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8328>

- Pucci, B. (2001). Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Revista Espaço Pedagógico*, 8(1), 13-29.
- Ramos, A. G. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações* (2. ed.). FGV.
- Reynolds, M., & Vince, R. (2020). The history boys: critical reflections on our contributions to management learning and their ongoing implications. *Management Learning*, 51(1), 130–142. <https://doi.org/10.1177/1350507619870077>
- Rocha, C. de J. (2019). Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. *Griot: Revista de Filosofia*, 19(2), 194–217. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i2.1180>
- Rossi, M., Dantas, M. P., Ferreira, C. M. A., & Gomes, L. P. B. (2024). Refletindo sobre o ensino tradicional: uma revisão narrativa. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, 5(3), e535088. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i3.5088>
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25. <https://doi.org/10.2307/1556383>
- Santana, A. da C. M., Cardoso, M. C., & Silva, T. A. A. da. (2019). A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(4), 2003–2016. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12924>
- Santana, R. S., Santos, A. R. dos, Fernandes, R. C., Castro, R. A., & Ramos, R. P. dos R. (2020). Education and human development: a study on the concept of emancipation on educational spaces. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 42282–42299. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-006>
- Santos, G. dos, Freitas, L. O., & Gomes, C. L. (2016). Emancipação e a expansão recente da educação superior no Brasil: nexos com a teoria crítica. *SER Social, Brasília*, 17(37), 368–389.
- Santos, A. dos. (2025). *Educação em administração à luz da teoria crítica em Theodor Adorno: um estudo fenomenográfico sobre a emancipação na graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão]. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22824>
- Santos, G. T., & Silva, A. B. (2022). Fenomenografia como método de pesquisa para a educação em Administração. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 20(4), 42–55. <https://doi.org/10.19094/contextus.2022.71414>
- Saraiva, L. A. S. (2011). A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: Um túnel no fim da luz? *Gestão & Planejamento-G&P*, 12(1).
- Saraiva, C. M., Pereira, J. J., & Rezende, A. F. (2019). Formação crítica dos administradores: relatos de uma experiência pedagógica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 8(2). <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/27524>
- Schulka Herbst, R., Teresinha Frizzarini, S., & Mauro Herbst, G. (2024). ATLAS.ti® na pesquisa qualitativa: Ampliando horizontes na análise da história oral. *GeSec: Revista de Gestão e Secretariado*, 15(5), 1–27. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i5.3816>

Silva, A. B. da, Bispo, A. C. K. de A., & Coelho, A. L. de A. L. (Orgs.). (2024). *Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente* (1a ed.). Editora UFPB.

Silva, K. A. T., Arantes, I. C. da S., Freitas, R. C. de, & Campos, R. C. (2019). Ensino de Administração: reflexões críticas sobre a formação do Administrador. *Revista Foco*, 12(3), 161–178. <https://doi.org/10.21902/jbslawjbs.v12i3.22>

Silva, C. E., & Machado, T. M. R. (2021). As contribuições da teoria crítica social para a arte, cultura e educação. *Jamaxi*, 5(2). <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5105>

Tragtenberg, M. (1979). *A delinquência acadêmica. O poder sem saber e o saber sem poder*. Rumo Gráfica Editora.

Viana, N. (2011). Adorno: educação e emancipação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, (4). <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i4.4062>

Vince, R. (2011). The spatial psychodynamics of management learning. *Management Learning*, 42(3), 333–347. <https://doi.org/10.1177/1350507610389954>

Vieira, M. M. F., Knopp, G. da C., Rolim, H. L., Simões, J. M., Darbilly, L. V. C. (2012). *Teoria Geral da Administração*. Editora FGV.

Wallo, A., Martin, J., Sparrhoff, G., & Kock, H. (2022). Balancing “Critique for Improvement” With “Critique for Emancipation” in Management Learning and Education. *Journal of Management Education*, 46(3), 506–530. <https://doi.org/10.1177/10525629211044720>