

Amanda da Silva
Head Organizer

EDUCATION AND TECHNOLOGY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Curitiba
EDITORA REFLEXÃO ACADÊMICA
2024



Amanda da Silva
Head Organizer



Education and technology: challenges and opportunities

Reflexão Acadêmica
editora

Curitiba
2024

Copyright © Editora Reflexão Acadêmica
Copyright do Texto © 2024 O Autor
Copyright da Edição © 2024 Editora Reflexão Acadêmica
Editora-Chefe: Profa, Msc, Barbara Luzia Sartor Bonfim Catapan
Diagramação: Editora
Edição de Arte: Editora
Revisão: O Autor

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais,

Conselho Editorial:

Prof^a, Msc, Rebeka Correia de Souza Cunha, Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Prof, Msc, Andre Alves Sobreira, Universidade do Estado do Pará - UEPA
Prof^a, Dr^a, Clara Mariana Gonçalves Lima, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Prof^a, PhD Jalsi Tacon Arruda, Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA
Prof^a, Dr^a, Adriana Avanzi Marques Pinto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Prof, Dr, Francisco Souto de Sousa Júnior, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
Prof, Dr, Renan Gustavo Pacheco Soares, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Prof, Dr, Sérgio Campos, Faculdade de Ciências Agronômicas, Brasil,
Prof, Dr, Francisco José Blasi de Toledo Piza, Instituição Toledo de Ensino, Brasil,
Prof, Dr, Manoel Feitosa Jeffreys, Universidade Paulista e Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Mariana Wagner de Toledo Piza, Instituição Toledo de Ensino, Brasil,
Prof, Msc, Gleison Resende Sousa, Anhanguera Polo Camocim, Brasil,
Prof^a, Msc, Raiane Vieira Chaves, Universidade Federal de Sergipe, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Thalita Siqueira Sacramento, Escola da Natureza- Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil,
Prof, Msc, André Luiz Souza, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Lenita de Cássia Moura Stefani, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil,



Reflexão Acadêmica
editora

Ano 2024

Prof^a, Msc, Vanesa Nalin Vanassi, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Khétrin Silva Maciel, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Adriana Crispim de Freitas, Universidade Federal do Maranhão, Brasil,
Prof, Esp, Richard Presley Silva Lima Brasil, Centro De Educação Superior De
Inhumas Eireli, Brasil,
Prof^a, Dr^a, Vânia Lúcia da Silva, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil,
Prof,^a Dr^a, Anna Maria de Oliveira Salimena, Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil,
Prof,^a Dr^a, Maria Clotilde Henriques Tavares, Universidade de Brasília, Brasil,
Prof,^a Dr^a, Márcia Antonia Guedes Molina, Universidade Federal do Maranhão, Brasil,
Prof, Msc, Mateus Veppo dos Santos, Centro Universitário Euro-Americano, Brasil,
Prof,^a Msc, Adriana Xavier Alberico Ruas, Funorte, Brasil,
Prof,^a Msc, Eliana Amaro de Carvalho Caldeira, Centro Universitário Estácio - Juiz de
Fora MG, UFJF, Brasil,
Prof, Msc, João Gabriel de Araujo Oliveira, Universidade de Brasília, Brasil,
Prof,^a Dr,^a Anísia Karla de Lima Galvão, Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil,
Prof,^a Dr,^a Rita Mônica Borges Studart, Universidade de Fortaleza, Brasil,
Prof,^a Msc, Adriane Karal, UDESC/UCEFF, Brasil,
Prof,^a Msc, Darlyne Fontes Virginio, IFRN, Brasil,
Prof,^a Msc, Luciana Mação Bernal, Universidade Federal de São Carlos, Brasil,
Prof, Dr, Roberto José Leal, Escola de Enfermagem Anna Nery / Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Brasil,



Reflexão Acadêmica
editora

Ano 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Amanda da

Education and technology: challenges and opportunities / Amanda da Silva
Curitiba: Editora Reflexão Acadêmica, 2024,

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-84610-52-1

DOI: 10.51497/reflex.978-65-84610-52-1

1, Educação. 2, Ensino.

I, Silva, Amanda da. II. Título.

Editora Reflexão Acadêmica
Curitiba – Paraná – Brasil
contato@reflexaoacademica.com.br



Reflexão Acadêmica
editora

Ano 2024

APRESENTAÇÃO

O livro *Education and Technology: Challenges and Opportunities* se propõe a explorar as complexas interações entre a educação e as tecnologias emergentes, oferecendo uma reflexão crítica sobre os desafios e as vastas possibilidades que essas transformações trazem para o cenário educacional contemporâneo. A obra é destinada não apenas a professores e alunos, mas também a todos os profissionais da área da educação que buscam compreender as mudanças no processo de ensino-aprendizagem e como adaptar-se de maneira eficaz a um mundo cada vez mais digital.

Para os professores, este livro oferece uma visão abrangente das novas ferramentas pedagógicas, metodologias de ensino inovadoras e estratégias para integrar as tecnologias de forma significativa em suas práticas. Já os alunos encontrarão um espaço para refletir sobre como o uso da tecnologia pode expandir seus horizontes de aprendizagem, tornando-os mais críticos, criativos e preparados para os desafios do futuro. Finalmente, para os profissionais da área, a obra traz insights valiosos sobre as políticas educacionais, a formação docente e a evolução das competências necessárias para navegar neste novo contexto.

Por meio de uma análise profunda e acessível, *Education and Technology* busca não apenas entender os impactos das inovações tecnológicas, mas também inspirar ações concretas que promovam uma educação mais inclusiva, colaborativa e adaptativa. Convidamos todos a se engajar nesta leitura, que certamente ampliará a compreensão sobre o papel fundamental que a tecnologia pode desempenhar no aprimoramento do ensino e na formação de uma sociedade mais conectada e consciente.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01.....	1
REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NO BRASIL: IMPACTOS E DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL	
Eglalciane de Lyrio Tongo Castro	
Aline de Paula Nunes	
Thayna da Silva Raymundo	
Franciele Teixeira da Silva Polez	
Evelyn de Oliveira Vieira da Silva	
Rosieli Geraldina Merotto Foletto	
Renata Perozini	
Renato Köhler Zanqui	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-84610-52-1_1	
CAPÍTULO 02.....	21
PRINCÍPIOS NORTEADORES DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PARTICIPATIVA	
Eglalciane de Lyrio Tongo Castro	
Nícolas do Espírito Santo Tranco	
Thiago Barcelos Pereira	
Andressa Antônio de Oliveira	
Marize Lyra Silva Passos	
Clóves Vicente Lins	
Camila Bruschi Tonon	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-84610-52-1_2	
CAPÍTULO 03.....	38
PARTICIPAR PRA QUÊ, SE EU TENHO MUITO O QUE FAZER: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS SOBRE A GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	
Eglalciane de Lyrio Tongo Castro	
Isaura Alcina Martins Nobre	
Adilson Oliveira Cruz	
Livia Ferreira Machado	
Paulo Cesar de Sousa Carpanedo	
Thiago Pereira da Silva	
Iago Saibel Binow	
DOI: 10.51497/reflex.978-65-84610-52-1_3	
CAPÍTULO 04.....	53
METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS INOVADORAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM	
Erica Lamara Gomes Alves Grigorio	
Jucivan de Araujo	
Manuel Camilo da Silva Filho	
Flaviano Moura Pereira	
Mateus Salviano Farias Brasileiro	
Antônio Petheson de Oliveira Silva	
Maria Aparecida de Araújo	
Valderez Guilherme dos Santos Filho	
Antonia Francivalda Moreira Miranda	
Erik Henrique Rodrigues de Araújo	
Renata Alyne Ferreira Fernandes e Santos Guimarães	
Maria Caroline Pereira Izidro	
Edvaldo Alves da Silva Junior	
Erivaldo dos Santos Araújo	
Claudiana Roberta Juca	
Jaliene Rufino de Sousa Ferreira	

Mathielly Samara Ricarte do Amaral
Ismael Aristides Fernandes
Isabelly dos Santos Queiroz Candeia
DOI: 10.51497/reflex.978-65-84610-52-1_4

CAPÍTULO 01

REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NO BRASIL: IMPACTOS E DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Eglalciane de Lyrio Tongo Castro

Mestra em Administração

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: eglalciane@gmail.com

Aline de Paula Nunes

Mestra em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: alinepaulanunes20@gmail.com

Thayna da Silva Raymundo

Mestra em Entomologia

Instituição: Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Endereço: Viçosa, Minas Gerais, Brasil

E-mail: thaynaasr,bio@gmail.com

Franciele Teixeira da Silva Polez

Mestra em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: polezfranciele@gmail.com

Evelyn de Oliveira Vieira da Silva

Mestra em Ensino de Física,

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Cariacica, Espírito Santo, Brasil

E-mail: evelyn,vieira@gmail.com

Rosieli Geraldina Merotto Foletto

Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: rosielimerotto@gmail.com

Renata Perozini

Mestra em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: rperozini@gmail.com

Renato Köhler Zanqui

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: renatokz,quimico@gmail.com

RESUMO: O estudo teve como objetivo compreender de forma crítica como se caracteriza a Reforma Gerencial do Estado no Brasil e o impacto na gestão em uma Instituição Federal de Ensino Técnico-Profissional. Para tanto, os pressupostos da abordagem crítica foram empregados para análise das estruturas relevantes identificadas na pesquisa. Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e possui um enfoque crítico com visão dialética da realidade social. A análise foi realizada considerando o surgimento da reforma gerencial no âmbito internacional e sua influência no Brasil, considerando os impactos para a gestão em uma Instituição Federal de Ensino Técnico-profissional. Os dados empíricos foram produzidos por meio de pesquisa documental e revisão de trabalhos sobre a temática. Os resultados apontam para uma reforma de cunho performativo que não abarca os desafios e limitações do espaço público. Sendo assim, a Reforma Gerencial investigada caracteriza-se como uma estratégia para alcance do êxito e não do diálogo, afastando-se, portanto, dos pressupostos da democracia de fato,

PALAVRAS-CHAVE: reforma gerencial, democracia, instituição federal, ensino.

ABSTRACT: The study aimed to critically understand the characteristics of the State's Managerial Reform in Brazil and its impact on management in a Federal Technical-Professional Education Institution. For this purpose, the critical approach's assumptions were employed to analyze the relevant structures identified in the research. This work is characterized as qualitative research with a critical approach and a dialectical view of social reality. The analysis was conducted considering the emergence of managerial reform at the international level and its influence in Brazil, focusing on its impacts on management in a Federal Technical-Professional Education Institution. Empirical data were gathered through documentary research and a review of works on the subject. The results indicate a performative reform that does not address the challenges and limitations of the public sector. Thus, the investigated Managerial Reform is characterized as a strategy for achieving success rather than fostering dialogue, diverging from the principles of true democracy,

KEYWORDS: managerial reform, democracy, federal institution, education.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela modernização do Estado levou nas últimas décadas à construção de um modelo gerencial público voltado para a eficiência e que negligência os aspectos sociopolíticos (Paes de Paula, 2005b). Pautada na concepção de que a atividade-fim do Estado deve ser o interesse público, a prestação e o provimento de bens e serviços, e não o lucro, a implementação de ideias e práticas da iniciativa privada no setor público têm gerado uma série de críticas entre diversos estudiosos (Capobianco; Silva; Nascimento, 2011; Paes de Paula, 2005a; 2005b) que veem nesse modelo o descompasso para a consolidação de uma gestão pública democrática.

A origem da vertente gerencialista está ligada ao intenso debate iniciado nos Estados Unidos e Reino Unido, na década de 1970, durante os governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, sobre as deficiências do Estado de Bem-Estar Social. Nesse contexto, a *new public management* ou nova administração pública surge apresentando em seus discursos propostas democráticas e participativas sem deixar de lado a questão técnica para a administração do Estado (Paes de Paula, 2005b, p. 22). Embora a presença do termo democracia nos discursos que defendem o projeto de renovação da administração pública, Paes de Paula (2005b) apresenta argumentos sobre o descompasso que existe entre as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica no campo da administração.

Segundo a autora, a administração constitui-se como área historicamente focada nos aspectos instrumentais e, portanto, distante dos fenômenos sociopolíticos. Paes de Paula (2005b) afirma que a subordinação do setor público às práticas e ideias gerenciais da iniciativa privada acaba por dar ênfase à eficiência técnica em detrimento da democratização e do interesse público. Nessa lógica, democratização “[...] não significa que dentro da empresa o controle esteja desaparecendo, mas sim que ele está sendo reajustado” (Carvalho, 2009, p. 1143).

Nesse cenário de mudanças ocorridas em diversos países, o governo brasileiro, como uma forma de acompanhar as tendências bem-sucedidas em outros países, busca elementos para compor o cenário no qual se desenvolverá a reforma gerencial do Estado. Contudo, o contexto histórico e político do Brasil é marcado pelo autoritarismo e patrimonialismo e ao longo dos anos esses elementos representam limitações às tentativas de reforma do Estado e da administração pública

(Capobianco; Silva; Nascimento, 2011; Paes de Paula, 2005b). É nessa linha analítica que essa investigação busca analisar a Reforma Gerencial do Estado e o impacto nas Instituições Federais de Ensino Técnico-Profissional.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é compreender, de forma crítica, como se caracteriza a Reforma Gerencial do Estado e o impacto na gestão em uma Instituição Federal de Ensino Técnico-Profissional. Para tanto, o estudo é norteado pelos pressupostos da abordagem crítica e caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa por possuir um enfoque crítico com visão dialética da realidade social.

Segundo Paes de Paula (2005b) há um interesse maior em investigações com ênfase na gestão empresarial em detrimento da gestão pública. Além disso, segundo a mesma autora, as discussões sobre a estruturação burocrática, no que se refere às suas disfunções são pautadas, em grande parte, na Teoria administrativa. Assim, este estudo justifica-se na medida em que a lente crítica constitui uma alternativa explicativa dos fenômenos interativos organizacionais, suprimindo as limitações da teoria funcionalista (Vizeu, 2005).

Desse modo, buscar compreender como se caracteriza a Reforma Gerencial do Estado e o impacto na gestão em uma Instituição Federal de Ensino Técnico-Profissional pode levar ao conhecimento dos fenômenos sociais que ordenam o desenvolvimento de políticas públicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção apresentamos a perspectiva internacional sobre a reforma gerencial do Estado e o processo de modernização ocorrido no Brasil, bem como as mudanças organizacionais e administrativas engendradas a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

3. A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO: PERSPECTIVA INTERNACIONAL

A origem da vertente gerencialista, como já mencionado acima, está ligada aos debates dos governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. Esse debate ocorreu a partir da crise do petróleo em 1973, que desencadeou uma grande crise econômica mundial, culminando com o fim da era da prosperidade iniciada após a Segunda Guerra Mundial. No final da década de 1970, os países capitalistas enfrentaram um

período entendido como esgotamento do modelo burocrático weberiano, da administração econômica keynesiana e do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) (Carvalho, 2009).

Somada a essa conjuntura, o propulsor político fundamental para delinear a consolidação da nova administração pública foi à vitória do Partido Conservador no Reino Unido, em 1979, e dos republicanos nos Estados Unidos, em 1980, grupos que contestavam a permanência do modelo do “Estado de Bem-Estar Social” (Paes de Paula, 2005b).

Abrucio (1997, p. 15) comenta que a busca pela eficiência do governo Thatcher era o ponto central dentro de um processo de superação da burocracia tradicional (*Whitehall*, para os ingleses), na qual o desempenho dos funcionários era avaliado somente em relação ao atendimento às normas legais e éticas.

Diante da crise detectada no *Welfare State*, o governo Thatcher inicia reformas visando à reestruturação organizativa e administrativa do setor público Britânico. Abrucio (1997) destaca que foram implementados instrumentos gerenciais de avaliação de desempenho organizacional e de descentralização administrativa que dava aos funcionários maior autonomia de atuação (*empowerment*). Nas palavras do autor essa descentralização configura em uma desconcentração de poderes, pois os objetivos de cada agência eram definidos *a priori* além de serem postos sob a fiscalização e controle para cumprimento.

A esse respeito, Paes de Paula (2005b, p. 96) afirma que: “[...] a desburocratização das empresas é enganadora”, pois está sendo construída sob o falso discurso de liberdade. Segundo a autora, o que ocorre, na verdade, é a substituição do papel do administrador pelo controle e pressão dos colegas de trabalho. É a “[...] reinvenção da burocracia, por meio da concentração sem centralização” (Carvalho, 2009, p. 1143, grifo dos autores).

Segundo Paes de Paula (2005b, p. 47) as medidas organizativas e administrativas que deram forma à nova administração pública britânica são caracterizadas pela: (1) descentralização do aparelho Estatal, separando atividades de planejamento e execução do governo e delegou aos ministérios a formulação de políticas públicas; (2) privatização das empresas estatais; (3) terceirização dos serviços públicos; (4) criação dos organismos de regulação dos serviços públicos privatizados e (5) inserção de ferramentas e valores gerenciais e de mercado no intuito de alcançar eficiência na prestação do serviço.

Durante os anos de 1980 e 1990 houve uma grande propagação das ideias acerca do movimento gerencialista no setor público de vários países. As críticas a esta postura rebatem o entendimento do *management* enquanto atividade universal, adaptável a qualquer contexto (Abrucio, 1997; 2007; Capobianco; Silva; Nascimento, 2011; Junquilha, 2004; Paes de Paula, 2005b).

O entusiasmo causado pelas experiências bem-sucedidas em outros países levou diversos Estados a reformas frustradas, pois negligenciaram as especificidades culturais e sociopolíticas locais e a própria complexidade da estrutura do Estado, onde o fim último é o atendimento aos interesses públicos e o provimento dos bens e serviços, e não o lucro, como ocorre no setor privado (Paes de Paula, 2005b).

Conforme a autora, a propagação das ideias gerencialistas se deve a uma retórica que manipula elementos explicativos e justificadores da conduta gerencial. A crítica da autora se deve ao fato de que os “gurus” do management lançam “modismos” gerenciais para serem usados como panaceias aos problemas gerenciais:

Nos Estados Unidos, o surgimento do movimento “Reinventando o governo”, na década de 1990, marca a transferência do movimento gerencialista e da cultura do *management* do setor privado para o setor público. Paes de Paula (2005b) afirma que o intercâmbio entre técnicas e práticas dos setores privado e público sempre foi uma constante na história estadunidense e a partir dos trabalhos dos consultores David Osborne e Ted Gaebler*, o movimento “Reinventando o governo” ganha nova dimensão.

Defensores da falência da organização burocrática e entusiastas do espírito empreendedor, Osborne e Gaebler colaboraram na nova roupagem dada ao discurso neoconservador ao mesmo tempo em que reforçaram a ideia a respeito da ineficiência do setor público e a condição de que a administração pública deve incluir práticas e técnicas da administração de empresas (Paes de Paula, 2005b, p. 64). Mais tarde essas ideias serviriam de base inspiradora para o principal agente na formulação e implementação das novas medidas de reforma e administração do Estado no Brasil, Luiz Carlos Bresser Pereira.

Paes de Paula (2005b) ao apresentar os limites da nova administração pública assevera um estado de crise, pois esse modelo de gestão não está orientado para a

* De acordo com Abrucio (1997) e Paula (2005b), a obra de Osborne e Gaebler “Reinventando o Governo (1994)”, constitui-se como marco da discussão da nova administração pública americana ao apresentar as recomendações e princípios que contribuiriam para reelaborar o discurso entorno da modernização do setor público.

realidade do setor público que apresenta as seguintes expectativas: (1) práticas administrativas específicas expressas em estruturas complexas, (2) o diálogo entre administração e política; (3) e a democratização do Estado. Diferente do setor privado, que visa eficiência e lucro, no setor público o fim é o interesse público e provimento de bens e serviços. Além disso, na administração pública existe a restrição legal que orienta o servidor público a fazer somente o que está prescrito na lei, o que limita a tomada de decisão.

Paes de Paula (2005b, p. 101) conclui que a nova administração pública expressa um movimento de mercado e para o mercado, a qual busca por meio da flexibilização da burocracia o atendimento às transformações capitalistas de produção. E que apesar do discurso participativo, o projeto “Reinventando o governo” afasta, ainda mais, a dimensão sociopolítica do cerne da relação entre Estado e sociedade, pois se fundamenta no modelo organizacional e nas práticas de gestão idealizadas pela administração do setor privado. Segundo a autora, essa submissão posterga o desenvolvimento das ações gerenciais que atendam às especificidades do setor público.

4. A REFORMA GERENCIAL DO ESTADO NO BRASIL

Diante das transformações que ocorreram em diferentes países, o governo brasileiro, buscando acompanhar as tendências bem-sucedidas de reforma, lançou-se em seu próprio processo de reforma gerencial do Estado. No entanto, o histórico de autoritarismo e patrimonialismo no país limitou significativamente as iniciativas de modernização na administração pública ao longo dos anos (Capobiango; Silva; Nascimento, 2011; Paes de Paula, 2005b).

A reforma gerencial de 1990, ainda que significativa, não foi a primeira no Brasil. Entre 1930 e 1945, durante a República Populista, o governo Vargas empreendeu tentativas de profissionalização do serviço público, ainda que marcadas pelo patrimonialismo e pela promoção do mérito político (Capobiango; Silva; Nascimento, 2011).

O segundo esforço de modernização do Estado aconteceu durante o regime militar (1964-85), período que trouxe racionalização e profissionalização à administração, embora excluísse a sociedade civil e impusesse uma nova forma de dominação, o “patrimonialismo burocrático” (Paes de Paula, 2005b, p. 107). Nesse

segundo momento de reforma, no patrimonialismo burocrático, as posições de poder eram ocupadas por grupos profissionais que dominavam a economia, por meio do saber técnico (Paes de Paula, 2005b).

No período da ditadura militar, o Estado atuou como principal articulador do desenvolvimento, contudo a eficiência do planejamento estatal e da atuação da burocracia pública foram colocadas sob questionamento após o endividamento externo dos países latino-americanos e a recessão econômica de 1980. Esse cenário trouxe à agenda política o debate sobre a necessidade de reconstrução do Estado (Aguilar, 2011).

A abertura política e reforma do Estado ocorreria em um momento de reorganização de dois grupos extremos: o autoritarismo, patrimonialismo, ineficiência e burocratismo do Estado e o liberalismo de grupos sociais organizados que defendiam a descentralização, o não intervencionismo e o privatismo (Paes de Paula, 2005b).

A reforma gerencial brasileira tem início no governo Collor, em adesão às recomendações do Consenso de Washington* para a crise econômica dos países da América Latina. Priorizando os aspectos negativos da constituição de 1988 e em atendimento às prescrições neoliberais incorporadas pelo discurso reformista, as medidas de reforma nesse momento incluíam a redução do tamanho do Estado brasileiro e o combate aos marajás (Abrucio, 2007; Aguilar, 2011, p. 75).

Contudo, as mudanças ocorridas na era Collor não foram efetivas (Abrucio, 2007). Houve uma sucessão de contradições marcadas por corrupção e pela tentativa de uso da máquina pública em favor dos interesses privados. Abrucio (2007) afirma que nesse período, contrário aos discursos de combate aos marajás e ao “inchaço” da máquina estatal, constituiu-se um regime jurídico único altamente corporativista.

As propostas de reforma gerencial prosseguem durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, na atuação do ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado Brasileiro, Luiz Carlos Bresser Pereira. De acordo com Paes de Paula (2005b, p. 118), Bresser Pereira foi o agente principal na implementação das novas medidas de reforma e administração do Estado. Segundo

* Consenso de Washington – A expressão "Consenso de Washington" denominada, também, de neoliberalismo foi criada em 1989, durante reunião realizada em Washington, para consolidar o receituário das premissas neoliberais na América Latina, o qual incluiu 10 medidas: o ajuste estrutural do *déficit* público, a redução do tamanho do Estado, a privatização das estatais, a abertura do comércio internacional, o fim das restrições ao capital externo, a abertura financeira às instituições internacionais, a desregulamentação da economia, a reestruturação do sistema previdenciário, o investimento em infraestrutura básica e a fiscalização dos gastos públicos (PAULA, 2005b, p. 113).

a autora, suas ideias são fundamentadas na proposição de que a crise do Estado brasileiro estava relacionada a três componentes: (1) a crise fiscal, que estava associada à ineficiência do Estado de atender às demandas socioeconômicas; (2) a crise no seu modo de intervenção e a (3) crise na sua forma burocrática de administração.

Nesse cenário, a nova administração pública surge como modelo ideal tanto pelo atendimento aos desdobramentos das críticas à crise do Estado feitas pela aliança social-liberal, na qual faziam parte Fernando Henrique Cardoso, Luiz Carlos Bresser Pereira e outros membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), quanto pelo suposto afastamento do modelo burocrático de administração.

Dentro dessa lógica de redefinição institucional do Estado, o governo deixaria de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passaria a atuar como promotor e regulador desse desenvolvimento. Assim, tem-se a transferência da produção dos serviços não exclusivos do Estado, por meio da publicização*, para o setor público não-estatal e a privatização das empresas estatais (Brasil, 1995, p. 12).

A reorganização da administração pública previa a reestruturação de uma nova política de recursos humanos visando à profissionalização dos servidores públicos. A proposta, com foco na motivação dos servidores públicos via profissionalização e aumento na remuneração, pretendia aumentar a qualidade na prestação dos serviços públicos.

Para isso, o projeto previa a flexibilização da estabilidade permitindo a demissão e o regime jurídico diferenciado, em contrapartida à institucionalização do Regime Jurídico Único, prevista na Constituição de 1988, que uniformizava o tratamento de todos os servidores da administração direta e indireta. Ao mesmo tempo, um plano de carreira deveria ser estruturado.

Abrucio (2007, p. 71) ressalta a grande reorganização administrativa do governo federal e o fortalecimento das carreiras do Estado realizadas durante a reforma Bresser. Esse último refere-se ao aumento no número de concursos e a capacitação feita pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) visando à profissionalização dos servidores. A esse respeito, o autor assevera que: “[...] o ideal

* BRASIL (1995, p. 13) – O termo publicização significa: “[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”.

meritocrático contido no chamado modelo weberiano não foi abandonado pelo MARE, ao contrário, foi aperfeiçoado”. Esses traços meritocráticos foram evidenciados na ideia mobilizadora orientada a resultados e fundamentados nos conceitos dos “gurus” da administração já implantados nos países desenvolvidos (Abrucio, 2007, p. 71).

Bresser-Pereira (2000) foi pioneiro ao perceber as transformações que ocorriam na administração pública mundial. Segundo Paes de Paula (2005b), sua tentativa de adesão às propostas gerenciais não consideravam os fatores sociopolíticos da administração pública brasileira, tão pouco os aspectos políticos e econômicos internos e externos da máquina pública, os quais posteriormente se tornariam entraves à implementação da reforma.

Paes de Paula (2005b, p. 137) ressalta que a avaliação positiva que Bresser Pereira faz da experiência de reforma procurando consolidá-la como projeto democrático cai em contradição quando reconhece a falta de conhecimento por parte da população e, ainda, o uso manipulativo da mídia como instrumento formador de opinião pró-reforma:

Quando as ideias foram inicialmente apresentadas, em janeiro de 1995, a resistência a elas foi muito grande. Tratei, entretanto, de enfrentar essa resistência da forma mais direta e aberta possível, usando a mídia como instrumento de comunicação. O tema era novo e complexo para a opinião pública e a imprensa tinha dificuldades em dar ao debate uma visão completa e fidedigna (Bresser-Pereira, 2000, p. 11).

Além disso, os argumentos de Bresser Pereira em torno do aperfeiçoamento e envolvimento do servidor na gestão da organização e aproximação da dimensão sociopolítica representam, na análise de Paes de Paula (2005b), o caráter manipulador da gestão participativa presente na moderna gestão empresarial.

Essa conjuntura comprova a convicção de Paes de Paula (2005b) de que as ideias acerca da transição para o modelo pós-burocrático são um mito. O que temos são novos arranjos burocráticos para atender aos interesses dominantes, ou seja, nas palavras de Abrucio (2007), o aperfeiçoamento do modelo weberiano burocrático.

Ao discutir os limites da nova administração pública brasileira, Paes de Paula (2005b) ressalta o afastamento da concepção democrática do cerne do projeto modernizante, visto que mantém a centralização do poder, o ideal tecnocrático e a exclusão do cidadão do processo de formulação das políticas públicas e decisões

estratégicas, ou seja, as velhas práticas patrimonialistas e autoritárias de gestão continuaram em reprodução.

No âmbito da democratização da administração pública vale ressaltar a distinção entre a participação dos funcionários e da sociedade civil. Oliveira (1998) assinala a confusão que ocorre entre a participação dos funcionários e da sociedade civil em sua crítica ao modelo de gestão implementado durante o governo FHC. Para o autor ocorria, na verdade, uma simulação da participação da sociedade civil por meio do envolvimento dos servidores públicos.

Paes de Paula (2005b) explica que a participação popular e a democratização de uma organização pública são questões distintas. O discurso participativo do modelo gerencial não exclui novos mecanismos de controle dos funcionários e a estrutura do aparelho do Estado delimita a participação social no processo decisório e na formulação de políticas públicas.

Os limites e características do modelo gerencial somado às contestações dos setores da sociedade ligados aos movimentos sociais culminaram na crise da aliança social-liberal. Abrucio (2007) destaca três fatores responsáveis pelo insucesso da reforma Bresser: o legado negativo do período Collor, a pouca importância dada ao tema por parte do núcleo central do poder e as resistências da área econômica que criaram obstáculos ao projeto do Plano Diretor.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade aos valores gerenciais na política macroeconômica e nas práticas e ideias implementadas na administração pública (Bresser-Pereira, 2009; Novelli, 2011; Paes de Paula, 2005b). Freitas (2012) afirma que esse governo agregou à reforma administrativa várias políticas para a inclusão social.

Novelli (2011) ressalta que a proposta do Governo Lula se diferencia do projeto gerencial da Era FHC em relação à política de reajuste salarial da burocracia pública federal, visto que permitiu reajustes reais de salário. Além disso, o Governo Lula privilegiou a educação, atividade não exclusiva do Estado, com o maior número de contratações ao adotar uma política contrária àquela defendida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Contudo, a proposta do governo Lula aproxima-se da prática adotada no governo FHC pela diferenciação dos reajustes de acordo com a carreira/cargo, privilegiando aqueles pertencentes ao núcleo estratégico (Novelli, 2011). Barbosa, Gomes e Sória (2012) argumentam que as políticas públicas do presidente Lula

apresentam traços de continuidade em relação à agenda consolidada nos anos de 1990 e os arranjos mais progressistas, alinhados com os interesses dos movimentos sociais, configurando uma posição ambígua.

No início do mandato do Governo Dilma Rousseff, dentro da lógica de continuidade, várias ações foram tomadas para diminuir os gastos públicos e tornar a prestação do serviço público mais eficiente (Queiroz, 2011). De acordo com Queiroz (2011), em relação à valorização dos servidores do núcleo estratégico, o Governo Dilma manteve o requisito da meritocracia ao recrutar profissionais do mercado, universidades e personalidades da vida cultural. Diferente de Lula que colocou nos cargos de confiança da alta administração pessoas alheias à vida pública, vindas dos movimentos sociais e sindicatos (Queiroz, 2011).

Bresser-Pereira (2013) explica que o apoio de Lula à eleição de Dilma supôs à sociedade brasileira a continuidade do governo anterior, contudo, no que se refere à gestão da máquina pública Dilma manteve o caráter meritocrático, dado o seu perfil tecnicista.

As reformas ocorridas na administração pública foram sentidas nos IFs em todo o Brasil. Na década de 1990, os então denominados “Escolas Técnicas Federais” são transformados em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2009 os CEFETs passam a ter a denominação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), nesse período tem início à reestruturação na oferta de cursos visando à verticalização do ensino e a dinamização da gestão dos polos de ensino (*Campi*) com foco em resultados.

5. METODOLOGIA

O trabalho em questão se insere na abordagem qualitativa e possui um enfoque histórico-estrutural com visão dialética da realidade social, buscando as causas e as consequências dos problemas e suas contradições (Triviños, 1987, p. 125), sendo o objeto de estudo relacionado ao campo da administração pública. Creswell (2003) assegura que a pesquisa qualitativa possibilita alegações de conhecimentos com base em significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, buscando desenvolver uma teoria ou um padrão.

Para a produção dos dados foi realizada uma Revisão de Literatura para levantamento dos estudos que apontem para a Reforma Gerencial no âmbito

internacional e o impacto no Brasil. Em seguida, deu-se a pesquisa documental a fim de se conhecer as leis, decretos e documentos institucionais com indicativos que contribuíssem para a pesquisa. O acesso às informações se deu também por meio do site institucional de um Instituto Federal (IF).

6. REFORMAS NA REDE FEDERAL DE ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL: IMPACTOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca pela eficiência enfatizada pela reforma gerencial na década de 1990 transformou a administração pública brasileira, com implicações para a gestão das instituições de ensino técnico-profissionais pertencentes à Rede Federal de Ensino. Dentro da lógica gerencialista, a participação do servidor passa a ter significado apenas estratégico visando o êxito da instituição de ensino, numa visão de mercado e para o mercado.

No Brasil, ao longo dos anos, a participação dos servidores ligados à área administrativa das instituições de ensino técnico-profissional é marcada pela tradição operacional dos processos e baixa mobilização dos trabalhadores nas decisões de interesse coletivo (Freitas, 2012).

Segundo Libâneo (2010), pesquisas sobre educação como organização de trabalho remonta aos líderes do movimento de “Renovação Educacional”, na década de 1930. Para o autor, os estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, na maioria das vezes, aproximavam as práticas e ideias da organização escolar dos valores da administração empresarial, dentro de uma lógica burocrática e funcionalista. Esses estudos eram identificados no campo da Administração e Organização Escolar ou somente Administração Escolar.

No entendimento de Lima Filho (2010), na década de 1980, o campo da Administração Escolar passa a adotar um enfoque crítico, contudo, as análises restringiram a reflexão sobre o ensino escolar sob a ótica capitalista de organização do trabalho. Não foi dada ênfase aos aspectos técnico-administrativos e de gestão do sistema de ensino (Libâneo, 2010).

O tripé flexibilização, desregulamentação e privatização que sustentou as ações governamentais no período de 1990 a 2002, durante os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, redefiniu o papel do Estado de executor para gestor das políticas públicas, tendo como marco orientador

as relações determinadas a partir da economia de mercado (Lima Filho, 2002). Essas orientações acabaram por definir uma das principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação de trabalhadores: o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) criado em 1997.

Em 1995, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, o governo FHC iniciou uma intensa reforma no campo da educação. A atuação do Ministério da Educação (MEC) na elaboração dos diversos projetos de reforma da Constituição, das medidas provisórias, dos projetos de lei e decretos, cuja lógica não foi claramente explicitada, gerou vários questionamentos, principalmente, em relação à influência do Banco Mundial e do modelo neoliberal (Cunha, 1997).

Segundo Lima Filho (2002), a formulação de políticas na área da educação realizada por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) teve um papel ideológico, pois abordavam programas técnicos, racionais, com foco em eficiência e gestão e que pretensamente descaracterizaram o papel social transformador da educação.

Diante dos compromissos assumidos junto ao BID para obtenção do empréstimo para o PROEP, nas instituições federais de ensino-profissional ocorre a reestruturação do ensino em três níveis: o básico (ensino médio), técnico (concomitante ou complementar a educação média) e superior tecnológico.

Essa foi uma das mudanças ocorridas em decorrência da redução dos investimentos feitos pelo Governo nas escolas técnicas e CEFETs. Essa estratégia configurou um mecanismo eficaz pelo qual o MEC induziu essas instituições a aderirem à implementação da Reforma, oferecendo como alternativa o recurso do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (Lima Filho, 2002).

A redução da política educacional à lógica do mercado direcionava as escolas federais de ensino técnico-profissional a autossustentação mediante a venda de produtos e serviços educacionais, uma tendência que teria como fim último a privatização (Lima Filho, 2002).

Como forma de enxugamento dos gastos nas atividades-meio, durante o Governo de FHC houve uma grande redução no número de concursos para provimento da área administrativa e estagnação dos reajustes salariais. Em

* A Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional foi sancionada por FHC em 20 de dezembro de 1996.

contrapartida, no Governo de Lula, os investimentos na educação foram privilegiados com o maior número de contratações e reajustes salariais da categoria (Novelli, 2011).

No que se refere às tentativas de profissionalização dos servidores na década de 1990, ao fazer a relação entre a crise fiscal e os gastos com os ativos e inativos da administração pública, Bresser Pereira chama à atenção para a inexistência de uma política de recursos humanos estruturada com instrumentos eficientes para recrutamento, seleção, profissionalização e avaliação dos servidores (Brasil, 1995).

Para o projeto de desenvolvimento dos recursos humanos, Bresser Pereira prevê a atuação das Escolas de Administração Pública do Estado na profissionalização dos servidores públicos. O objetivo seria unificar as ideias e práticas em torno do novo modelo de gestão e da criação de novos instrumentos de avaliação dos servidores (Brasil, 1995).

A partir das reformas realizadas, a estrutura das instituições de ensino tornou-se mais complexas e, assim como nas empresas privadas, a área de recursos humanos assumiu novo papel, onde participar passou a significar envolvimento nas discussões para identificação, elaboração e reprodução de projetos que melhor atendesse aos interesses externos (Freitas, 2012; Romanelli, 2005).

No âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, a participação dos servidores na gestão foi redefinida a partir das diretrizes da Lei nº 8.112/1990, a qual instituiu a avaliação de desempenho como parâmetro para o servidor concursado adquirir estabilidade.

No que se refere à estruturação da carreira dos técnico-administrativos em educação, a Lei nº 11.091/2005 reza que as progressões devem ocorrer por mérito ou capacitação profissional. De acordo com esta lei, a progressão do servidor depende em parte do cumprimento das atribuições dos respectivos cargos, expresso na avaliação de desempenho. De maneira geral, essa Lei prevê que o servidor deve planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade dos processos. Embora a Lei nº 11.091/2005 tenha sido sancionada pelo presidente Lula, é possível perceber traços do gerencialismo defendidos durante o Governo FHC.

Não é intenção deste trabalho aprofundar o estudo sobre o funcionamento da avaliação de desempenho, mas é importante salientar que a funcionalidade desse mecanismo está associada ao discurso que defende o controle do processo produtivo no âmbito dos institutos federais, ao mesmo tempo à responsabilização por parte dos

servidores pelos resultados alcançados. Contudo, na prática, a avaliação de desempenho, pode configurar maior envolvimento do servidor na gestão apenas para fins de progressão.

A partir do Decreto nº 5.707/2006*, de 23 de fevereiro de 2006 foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades: melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados; desenvolvimento da forma permanente do servidor público; adequação das competências dos servidores aos objetivos das instituições; divulgação e gerenciamento das ações de capacitação e racionalização e efetivação dos seus gastos.

No mesmo ano de publicação do Decreto nº 5.707 foi instituído o Decreto nº 5.825*, em 29 de junho de 2006, que estabeleceu as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes dos Cargos dos servidores técnico-administrativos em educação. De acordo com esse decreto, o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes dos Cargos dos servidores técnico-administrativos em educação deve contemplar o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, o programa de capacitação e aperfeiçoamento e o programa de avaliação de desempenho e ser vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Nesse sentido, as ações de planejamento, coordenação, execução e avaliação dos programas vinculados ao plano de desenvolvimento institucional e de pessoal devem ocorrer de forma integrada. Com esse decreto deve ser possível definir indicadores para o desenvolvimento institucional por meio da participação dos servidores na análise, avaliação e construção coletiva do planejamento estratégico.

Em 2013, em atendimento à Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem início à execução do Planejamento Estratégico e do Plano de Desenvolvimento Institucional no Ifes (Ifes, 2014). De acordo, com essa Lei, o plano de desenvolvimento do Instituto Federal deve assegurar a participação da

* Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

* Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

7. CONCLUSÃO

A análise da reforma gerencial do Estado no Brasil mostra-se um complexo processo de transformações e desafios, envolto em contextos políticos e culturais que influenciaram a sua trajetória e os resultados. Inspirado por movimentos internacionais, o modelo gerencial foi implementado em resposta à crise do Estado brasileiro, na busca por eficiência e na tentativa de redefinir o papel do setor público. Iniciado no governo Collor e consolidado na administração de Fernando Henrique Cardoso, o modelo visava superar as limitações do patrimonialismo e burocratismo, introduzindo práticas gerenciais orientadas para resultados e para a descentralização.

Entretanto, como apontado por diversos autores, a implementação do modelo gerencial no Brasil passou por diversos problemas, enfrentando resistências internas e externas e revelou contradições, notadamente quanto à participação democrática e à centralização de poder. A tentativa de modificar a administração pública a fim de aproximá-la de um modelo pós-burocrático resultou em diversas críticas, a maioria relacionada ao real envolvimento da sociedade civil e à inclusão dos servidores públicos no processo decisório, questionando-se a real democratização da gestão pública.

A reforma também impactou as Instituições Federais de Ensino Técnico-Profissional, que passaram por profundas mudanças estruturais e operacionais, inicialmente com a criação dos CEFETs e posteriormente com a transição para Institutos Federais. Essas transformações visavam alinhar essas instituições às novas características da administração pública federal, principalmente relacionadas à flexibilidade e no foco em resultados, mas sem abrir mão de seu papel fundamental na promoção da educação pública.

Embora a reforma tenha buscado introduzir práticas gerenciais modernas, seus limites se tornaram evidentes com o tempo, particularmente nas dificuldades em conciliar eficiência gerencial com participação democrática efetiva. A trajetória da reforma gerencial no Brasil reforça a necessidade de adaptações que considerem o contexto social e cultural, e a importância de um modelo de gestão pública que promova não apenas eficiência, mas também inclusão e transparência na

administração pública. Este artigo sugere que futuras reformas devam priorizar uma abordagem que integre valores gerenciais com a participação da sociedade civil e dos servidores, possibilitando uma administração pública que atenda aos desafios do desenvolvimento democrático e social.

Por fim, reconhece-se nesse estudo a necessidade de que as políticas e o planejamento de uma instituição de ensino público, cujo papel deve perpassar a formação do cidadão, não sejam definidos por uma minoria de gestores, mas de forma compartilhada pela comunidade acadêmica, a saber, servidores e alunos, sem deixar de considerar os interesses da sociedade. Dessa forma, acredita-se que a prática da gestão participativa seja um espaço fundamental para o desenvolvimento de uma gestão participativa democrática.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. São Paulo: Enap, 1997.

_____. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de administração pública**, São Paulo: FGV, v. 41, n. especial, 2007.

AGUIAR, M. M. **Gestão de serviços de abastecimento de água e esgotamento sanitário**: a Participação Social em Três Modelos. 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos) – Programa de Pós-Graduação em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AGUIAR, M. M.; HELLER, L.; MELO, E. M. Ação comunicativa na gestão de um serviço privatizado de água e esgotos: uma avaliação em Cachoeiro de Itapemirim (ES). RAP: **Revista brasileira de administração pública**, São Paulo: FGV, v. 46, n. 6, 2012.

BARBOSA, L.; GOMES, S. D. C.; SÓRIA, S. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de sociologia e política**, São Paulo: Escala, v. 20, n. 42, p. 167-181, 2012.

BRASIL. F.P.D; CARNEIRO R. Democracia y diseños institucionales participativos en las políticas urbanas estudio de la experiencia brasilera contemporánea. Íconos: **Revista de ciencias sociales**, n. 40, p. 71-87. 2011

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do serviço público**, Brasília, v. 47, n. 1, 1996, p. 58-64.

CAPOBIANGO, R. P.; SILVA, E. A; NASCIMENTO, A. L. Reflexões epistemológicas acerca dos modelos de administração pública brasileira: potencialidades, problemas e perspectivas. In: Encontro nacional de pós-graduação e pesquisa em administração, 35, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2011.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & sociedade**, São Paulo: Unicamp, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, 2009.

CRESWELL, J. W. Uma estrutura para projeto. In: _____. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, L. A. **Nova reforma do ensino superior**: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 1997.

FREITAS, A. M. R. **Institucionalização e integração horizontal da política de desenvolvimento de pessoas em Instituição Federal de Ensino**. 2012. 158 f. Dissertação

(Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Pró-reitoria de desenvolvimento institucional**. Disponível em: < <http://prodi.ifes.edu.br/Ler.aspx?t=Pagina&Pag=34>> Acesso em: 13 mar. 2014.

JUNQUILHO, G. S. Nem burocrata nem novo gerente: o caboclo e os desafios do plano diretor de reforma do Estado no Brasil do real. **Revista brasileira de administração pública**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 38, p. 137-156, fev. 2004.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. **Caderno de formação: introdução à educação**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2010, p. 93-100.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, F. A derrota da vitória: a contradição do absolutismo de FHC. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n.50, p 13-21, mar. 1998.

PAES DE PAULA, A. P. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, jan-mar, 2005a.

_____. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b.

QUEIROZ, A. A. **Perfil, propostas e perspectivas do governo Dilma**. Brasília, DIAP, 2011, 120 p.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil – 1930/1973**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, p. 116-174.

VIZEU, F. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **RAE-Revista de administração de empresas**, v. 45, n. 4, p. 10-21, 2005.

CAPÍTULO 02

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO PARTICIPATIVA

Eglalciane de Lyrio Tongo Castro

Mestre em Administração

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: eglalciane@gmail.com

Nícolas do Espírito Santo Tranco

Especialista no Ensino de Geografia e Meio Ambiente

Instituição: Faveni

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: nicolastranco@hotmail.com

Thiago Barcelos Pereira

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: barcelosthc@gmail.com

Andressa Antônio de Oliveira

Mestre em Ensino na Educação Básica

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: São Mateus, Espírito Santo, Brasil

E-mail: andressa.loly@gmail.com

Marize Lyra Silva Passos

Doutora em Educação

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: marize@@ifes.edu.br

Clóves Vicente Lins

Mestre em Educação em Ciência e Matemática

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: cloveslins.educimat@gmail.com

Camila Bruschi Tonon

Mestre em Educação em Ciência e Matemática

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vila Velha, Espírito Santo, Brasil

E-mail: milabtonon@gmail.com

RESUMO: Este artigo explora os princípios fundamentais da Teoria da Ação Comunicativa, conforme delineados por Habermas, destacando suas implicações para a gestão participativa nas organizações. Inicialmente, é apresentada uma crítica ideológica em relação à dominação nas relações de trabalho, conforme proposta por Alvesson e Deetz. A partir daí, a análise se concentra na proposta de Habermas de uma ação racional comunicativa que privilegia o entendimento mútuo e a intersubjetividade. A pesquisa defende a ideia de que a comunicação deve ser o cerne das interações sociais, promovendo uma prática organizacional onde o poder seja compartilhado e a emancipação seja alcançada através do esclarecimento e da solidariedade. O estudo enfatiza que a gestão participativa pode ser um espaço fértil para a aplicação dessas ideias.

PALAVRAS-CHAVE: administração pública, prática de gestão participativa, tac, teoria da ação comunicativa.

ABSTRACT: This article explores the fundamental principles of the Theory of Communicative Action, as outlined by Habermas, highlighting its implications for participatory management in organizations. Initially, an ideological critique is presented in relation to domination in work relations, as proposed by Alvesson and Deetz. From there, the analysis focuses on Habermas' proposal for a rational communicative action that privileges mutual understanding and intersubjectivity. The research defends the idea that communication should be the core of social interactions, promoting an organizational practice where power is shared and emancipation is achieved through enlightenment and solidarity. The study emphasizes that participatory management can be a fertile space for the application of these ideas.

KEYWORDS: public administration, participatory management practice, tac, theory of communicative action.

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação apresenta alguns dos principais conceitos desenvolvidos por Jürgen Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC), na qual ele propõe o paradigma da linguagem e o afastamento da racionalidade instrumental como única forma de expressão da consciência humana (Habermas, 1987; 1989).

Jürgen Habermas é considerado um dos mais importantes membros da Escola de Frankfurt, da qual também faziam parte Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973), e Benjamin (1892-1940) (Aguilar, 2011). Representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, Habermas (2012, v. 1 e 2) afasta-se da filosofia da consciência defendida pelos frankfurtianos da primeira geração, a qual centra na razão humana a forma legítima para emancipação, para apropriar-se de um núcleo explicativo onde a comunicação constitui papel principal no processo de ordenação da vida social (Vizeu, 2005).

Embora ocorram essas diferenças explicativas, os teóricos da Escola de Frankfurt têm em comum a crítica à racionalidade instrumental e aos modelos de dominação e exploração presentes na sociedade capitalista.

Portanto, o artigo explora os princípios fundamentais pensados por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC), destacando suas implicações para a gestão participativa nas organizações. Evidencia, portanto, que a gestão participativa pode ser um espaço propício para a aplicação das ideias defendidas na TAC e que a comunicação, enquanto cenário das interações sociais, pode configurar-se, nessa lógica, como instrumento promotor de práticas organizacionais equalizadoras e emancipatórias.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA TAC

Para Alvesson e Deetz (1999) existem dois tipos de estudos críticos na Teoria das Organizações: a crítica ideológica e a ação comunicativa. Segundo os autores, a primeira baseia-se no modo como a relação de dominação nas organizações é ocultada e mostra-se como legítima. Surge a partir das ideias de Marx como crítica às práticas de exploração econômica em relações de trabalho e avança gradualmente questionando o controle cultural-ideológico. Nesse caso, a ideologia implantada pela

cultura organizacional atua na exploração da mão de obra no sentido de que o próprio trabalhador se controla, sob o pretexto de eficiência e engajamento.

A ação comunicativa de Habermas (2012, v. 1 e 2) vai além da crítica ideológica tradicional, ou seja, desloca a “*práxis* do trabalho” do centro da constituição da razão emancipatória. Para Habermas, a categoria “trabalho” apresenta equívocos ao ser concebida enquanto “[...] substrato material e universal da constituição da razão” (Freitag, 1990, p. 110). Segundo ele, a questão está no fato da categoria “trabalho” limitar-se à concepção de racionalidade instrumental, por isso, não pode ser concebida como cerne da ação humana (Habermas, 2012, v. 1 e 2). Conforme Freitag (1990):

[...] A racionalidade emancipatória está para Marx diretamente associada à categoria do trabalho, sem necessidade de outra forma de mediação. No entanto, o próprio Marx revelara em *O Capital* (1867) o caráter alienador do trabalho abstrato, concretizado no modo de produção capitalista que fetichiza as relações entre os homens, e suas consciências (FREITAG, 1990, p. 110).

Habermas (2012, v. 1 e 2) propõe uma nova mediação para a emancipação com vistas a superar esse impasse: a intersubjetividade. Nesse novo paradigma a razão, enquanto consciência, afasta-se do centro da compreensão da ação humana e a comunicação passa a ter o papel principal como base ordenadora da vida em sociedade (Vizeu, 2005). O autor sugere o retorno da razão instrumental às fábricas e aos escritórios da administração burocrática, sob o controle da maioria, num processo consensual e transparente (Freitag, 1990, p.151).

Nessa linha, ocorreria a primazia da razão comunicativa sobre a razão instrumental, redefinindo espaços de argumentação, por meio de processos reflexivos de discussão dos problemas e das suas soluções. Habermas (2012, v. 1 e 2), portanto, não descarta a existência da razão instrumental, mas defende o papel secundário que essa deve assumir nas ações humanas em sociedade.

De acordo com Pinto (1995), o salto paradigmático proposto por Habermas, o qual afasta o paradigma da consciência defendido por Weber, Adorno e Horkheimer para um paradigma da comunicação, considera que a consciência seja formada por representações ocultas das formas de reprodução social. Essa nova perspectiva rejeita a tese iluminista da consciência enquanto campo autossuficiente e plausível para a emancipação. Habermas abandona a compreensão egocêntrica do mundo (Pinto, 1995).

Para Habermas (2002, p. 81) a racionalidade da ação ou ação instrumental “[...] se limita aos padrões aceitos – à consistência lógica, aos princípios gerais da ação orientada para o sucesso e ao asseguramento da evidência empírica”. Nesse sentido, o paradigma comunicativo ou da linguagem supera esse pensamento na medida em que propõe a desnaturalização da realidade por meio da crítica aos padrões aceitos.

Das análises de Habermas sobre as limitações da ação racional instrumental surge outro tipo de ação, a ação racional comunicativa orientada para o entendimento linguístico. Habermas (1989, p. 79; 2012, v. 1 e 2) conceitua a ação racional comunicativa como processo mediado pelo entendimento linguístico, cuja premissa é o reconhecimento, entre os indivíduos envolvidos, sobre algo, num processo de argumentação onde a única forma de coação é a razão. Sendo assim, em Habermas (2012, v. 2) a ação comunicativa recorta dois aspectos: o teleológico com vistas ao êxito e o comunicativo que abrange o processo e a obtenção do acordo.

Na ação racional comunicativa todos os participantes “[...] são atores capazes de se justificarem” (Habermas, 2002, p. 51). O poder é diluído e o conhecimento e as informações são compartilhados, não existindo verdade absoluta. Nesse processo, a emancipação do homem deve ocorrer por meio do esclarecimento e da solidariedade e não somente pela autodeterminação (Neto; Artmann, 2012). Portanto, na ação racional comunicativa o fim não é o êxito, mas o entendimento.

Na filosofia da consciência, as relações se dão no âmbito sujeito e objeto, e, nesse caso, as pessoas são passíveis de controle e manipulação para fins preestabelecidos (Aguilar, 2012). Na razão comunicativa a relação ocorre entre sujeito-sujeito e busca, por meio da argumentação, o entendimento num nível que transcende a participação informativa e consultiva. Os sujeitos são ativos no processo de tomada de decisão sobre algo no mundo.

A ideia central desse projeto está na possibilidade de construção de uma *práxis* social voltada para o entendimento que questione o domínio econômico e burocrático em esferas do mundo da vida (objetivo, subjetivo e social), o qual pode levar à perda da liberdade. Isso afasta a *práxis* do trabalho como categoria de análise da ação humana.

A Teoria da Ação Comunicativa pode ser compreendida a partir da seguinte afirmação de Habermas:

Chamo de comunicativa às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade (HABERMAS, 1989, p. 79).

Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa parte do pressuposto de que a interação comunicativa se coloca no centro da ação social, onde os participantes, por meio da linguagem e num processo de negociação, buscam coordenar suas ações pela via do entendimento (Vizeu, 2005). Nesse processo de interação entre pessoas, os argumentos podem ser submetidos à crítica quanto às quatro pretensões de validade: veracidade, correção normativa, sinceridade e inteligibilidade. Cada um desses parâmetros serviria para apontamento das contradições que poderiam surgir durante o processo de negociação.

Segundo Vizeu (2005), a proposta de Habermas refere-se à reconstrução da ação num processo de compartilhamento de informações sem ocultações estratégicas, onde a troca de significados deve ocorrer de forma plena, independente das posições que os participantes ocupem e do conhecimento formal adquirido. A esse respeito Tenório (1990) afirma que numa relação coletiva que se pretenda participativa, os conhecimentos devem ser convergentes, deve haver integração de saberes e o poder deve ser diluído entre os participantes.

2.1 OS ATOS DE FALA

O entendimento da ação comunicativa não se esgota no conceito dos atos de fala, mas este constitui uma antecipação para o diálogo e tomada de decisão e, por isso, mostra-se como necessário para a compreensão do processo comunicativo.

Habermas (2012, v. 2, p. 47), afirma que o mundo da vida é complementar aos atos de fala na medida em que estes se tornem uma prática comunicativa voltada à conquista, manutenção e renovação do consenso baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis. A respeito dos atos de fala Habermas (1989, p. 79) esclarece:

No caso de processos de entendimento mútuo linguísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validade, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade do estado de coisas existente), a algo no mundo social (enquanto totalidade das relações interpessoais

legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências que tem acesso privilegiado).

A ação comunicativa é orientada para o processo e, nesse contexto, a ideologia enquanto razão faz parte do processo das ações que aproximam o diálogo de uma situação de fala ideal, ou seja, do entendimento comunicativamente alcançado. Esse entendimento depende de uma comunicação não distorcida baseada na boa vontade, argumentação e diálogo (Alvesson; Deetz, 1999, p. 244). Assim: “[...] o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística é o fato das pretensões de validade das ações linguísticas ou atos de fala serem submetidos à crítica” (Pinto, 1995, p. 79).

Nesse sentido, o ideal da fala ou estrutura do ato de fala constitui a base dos critérios de validade da ação comunicativa, visto que permite o acesso indireto à subjetividade. Essa validação pressupõe crítica ao discurso por meio de quatro pretensões de validade: (1) verdade – o enunciado refere-se ao mundo objetivo como totalidade dos fatos existentes; (2) correção – o ato de fala é correto em relação a algo no mundo social, como totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas pelo grupo; (3) sinceridade – essa pretensão refere-se ao mundo subjetivo do locutor que expressa realmente o que se pensa, entendido como totalidade das vivências, em que apenas o locutor tem acesso; e (4) inteligibilidade – faz alusão à correção da expressão linguística para entendimento pelos demais participantes da ação comunicativa (AGUIAR, 2011; PINTO, 1995). Esses critérios contribuem para medir os níveis de distorções que podem existir num processo comunicativo entre os sujeitos.

A distorção comunicativa é um conceito definido por Habermas como sendo resultado de um processo monológico de interação entre dois ou mais sujeitos. Além de refletir um problema de comunicação organizacional, reflete a dificuldade ou intenção de aceitação do outro no processo de tomada de decisão (Vizeu, 2005).

Segundo Habermas (2002, p. 52) durante a negociação mediada pelos atos de fala, os participantes devem posicionar-se com um sim ou com um não em relação a uma pretensão de validade. O entendimento ocorre na rejeição ou na aceitação dessas quatro pretensões de validade.

No entendimento linguístico, a busca pelos resultados é feita de maneira cooperativa e nessa perspectiva todos os atores podem reivindicar a participação de uma forma igualitária, orientados pelo entendimento e livres de estruturas normativas que limitam a ação, onde prevalece somente a força do melhor argumento (Aguiar, 2011).

De acordo com Habermas (2012, v. 2, p. 233), a ação comunicativa caracteriza-se por dois aspectos: (1) atividades orientadas para o entendimento, a qual envolve o plano cooperativo de ações e (2) atividades orientadas para um fim (teleológico) relativo aos planos particulares de cada participante. Durante a problematização das pretensões de validade, para resolver os desacordos e dúvidas pode ocorrer à passagem da atividade orientada para o entendimento para a ação estratégica ou ainda o abandono da comunicação (Aguilar, 2011, p. 24).

Nesse cenário, a prática da gestão participativa constitui um espaço propício para o surgimento de contradições dos atos de fala. Tendo em vista os interesses da própria organização em aumentar a produtividade e a busca por parte dos trabalhadores em participar das decisões, o surgimento de conflitos e de estratégias acaba por se tornar uma constante na gestão da organização.

2.2 AÇÃO RACIONAL COMUNICATIVA VERSUS AÇÃO RACIONAL ESTRATÉGICA

Habermas (2012, v. 1, p. 56) conceitua racionalidade “[...] como uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir” e o agir como “[...] uma forma de conseguir domínio sobre situações” (Habermas, 2012, v. 2, p. 233).

Nessa linha Habermas (2012, v. 1 e 2) organiza dois tipos básicos de ação racional: a ação racional estratégica ou teleológica, na qual a ação é orientada para o êxito, onde prevalece a relação sujeito-objeto e a ação racional comunicativa, que considera pelo menos dois agentes linguisticamente competentes. A base da racionalidade comunicativa é o uso de argumentos válidos, suscetíveis às pretensões de validez e o objetivo é o entendimento (Vizeu, 2003).

Na ação racional estratégica prevalece apenas a perspectiva de um dos participantes (o agente da ação racional), sendo o outro considerado um meio para o êxito. E nesse caso, considerando a linguagem como recurso indispensável à interação, a comunicação acaba por ser distorcida num processo manipulativo (distorção deliberada) ou contingencial (distorção causada por fatores estruturais) (Vizeu, 2003, p. 3). Habermas (1989, p. 91) afirma que no agir teleológico (orientado para o êxito) o sujeito trata das questões: “O que quero fazer?” e “O que posso fazer?” E no agir comunicativo discute a questão: “O que devo fazer?”.

Enquanto que no agir estratégico um *atua* sobre o outro para *ensejar* a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é *motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (HABERMAS, 1989, p. 79).

Habermas (2012, v. 1 e 2) utiliza a distinção dos atos de fala proposta por Austin*, para explicar as distorções causadas pelos usos manipulativos da linguagem: com o ato ilocucionário a oração é fixada no seu significado e reflete o que o falante está pensando. Exemplo: “Prometo que retornarei hoje!”, com o ato perlocucionário o falante objetiva causar um efeito sobre um ouvinte, como exemplo: “Se você não retornar hoje, será demitido!” (Rivera, 1995, p. 26). Portanto, os efeitos dos atos perlocucionários fazem referência a um contexto de ação estratégica e guardam discursos que, se conhecidos, podem comprometer os fins.

Contudo, para serem colocadas em prática as perlocuções precisam ser entendidas como ilocuções. Nesse sentido, a prática da gestão participativa representa espaço com potencial para as distorções comunicativas, pois pode mostrar-se como cenário participativo democrático quando, na verdade, representa uma forma estratégica de relações assimétricas, onde pelo menos um participante age com intenções orientadas ao êxito.

No agir estratégico, as pretensões de validade são substituídas pelas pretensões de poder (Habermas, 2012, v. 2, p. 59). Na ação racional comunicativa, todos os participantes buscam seus fins ilocucionários orientados pelo entendimento linguístico. Se, pelo menos, um participante fizer uso da linguagem para fins perlocucionários tem-se, então, a ação estratégica (Rivera, 1995).

2.3 O MUNDO DA VIDA E O SISTEMA

O conceito de mundo da vida aparece como complementar ao de ação comunicativa, entendido como contexto não problematizável e pano de fundo onde as interações com vistas a alcançar o entendimento se desenvolvem (Habermas, 2012, v. 2, p. 249). É o contexto onde o mundo objetivo dos fatos, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das experiências internas se reproduzem por meio da ação comunicativa (Aguilar, 2011).

* Austin, J. L. **Cómo hacer cosas con palabras**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

O conceito de mundo da vida desenvolvido por Habermas (1987) nos termos da TAC é constituído pelos seguintes componentes: a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade, assim definidos:

Cultura é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. Conto entre as estruturas da personalidade todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria (HABERMAS, 1987, p. 196, tradução nossa).

O aspecto funcional do entendimento na ação comunicativa é a renovação e tradição da cultura, do saber social e da personalidade, ou seja, das estruturas simbólicas do mundo da vida de forma integrada e solidária, contribuindo para o processo de socialização (Habermas, 2012, v. 2, p. 252).

De acordo com Habermas (1987, p. 196): “Las estructuras simbólicas del mundo de la vida se reproducen por vía de la continuación del saber válido, de la estabilización de la solidaridad de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones”. Assim, o reconhecimento e entendimento mútuo entre os participantes da interação comunicativa constituem o meio pelo qual se reproduzem a cultura, a sociedade e a personalidade (HABERMAS, 1987).

Esse processo de reprodução refere-se somente aos componentes simbólicos do mundo da vida. A reprodução dos componentes materiais é desempenhada no meio da atividade teleológica, denominada por Habermas (1987; 2012, v. 2) de sistema. Diferente do mundo da vida onde a regulação ocorre via integração social, no substrato da reprodução material a regulação depende dos componentes burocracia e mercado, ou seja, a ação dos agentes sociais não interfere na regulação do sistema. Em síntese, o mundo da vida é constituído pela esfera pública (participação política dos cidadãos) e pela vida privada (família), e o *sistema* é formado pelo Estado e pela economia (Aguiar, 2011).

A separação das dimensões mundo da vida e sistema contribui, sob o ponto de vista metodológico, para compreensão das sociedades modernas e torna possível a análise das estruturas, racionalidades e distorções contidas nessas duas dimensões da sociedade. A esse respeito, Aguiar (2011) ressalta que as duas dimensões se complementam, não sendo possível entender o movimento sociocultural sem

compreender os sistemas sociais que o estruturam. Ao mesmo tempo não se pode entender a lógica dos sistemas sem conhecer os estímulos que ordenam as ações dos agentes sociais (Aguiar, 2011).

Habermas (1987; 1990), ao propor essa visão dual e complementar da sociedade, problematiza o desenvolvimento das sociedades modernas com a racionalização* do mundo da vida e com a criação de modelos de socialização que forçam a individualização. Nas sociedades atuais, onde predomina o capitalismo, a limitação da ação comunicativa à estrutura “natural”, denominada mundo da vida, permite que o sistema seja coordenado pelos mecanismos dinheiro e poder em substituição à linguagem (Aguiar, 2011).

O resultado dessa separação é o surgimento de patologias como exploração e dominação. Para Freitag (1993), as patologias ocorrem pela racionalização dos subsistemas Estado e economia e pela invasão dessa racionalização nas instituições do “mundo vivido” pelo sistema.

Ocorre uma apatia generalizada por parte dos cidadãos e o Estado e a economia passam a funcionar com autonomia e a ditar regras e normas a todas as esferas da sociedade (Freitag, 1993). A razão comunicativa nos espaços do mundo da vida (cultural, social e subjetivo) perde lugar para a razão instrumental. Assim os mecanismos dinheiro e poder passam a orquestrar toda a lógica de funcionamento sociocultural e material da sociedade (Freitag, 1993).

O predomínio dos mecanismos dos sistemas funcionais acaba transformando as formas de integração, mesmo em esferas de ação opostas à mudança para os meios dinheiro e poder, como educação e cultura (Habermas, 1987). Em Habermas, essa invasão dos mecanismos sistêmicos no mundo da vida é denominada colonização do mundo da vida: “[...] a substituição da regulação social, mediada pela interação linguística, pela regulação do sistema burocrático e do sistema financeiro nas sociedades capitalistas” (Vizeu, 2005, p. 3). Segundo Vizeu (2005), a colonização do mundo da vida ocorre de forma mais intensa em organizações produtivas e burocráticas, onde o dinheiro e o poder não podem forçar a solidariedade senão pela domesticação.

* O termo racionalização é entendido aqui como o processo de transformação institucional segundo a racionalidade instrumental, no qual predomina o cálculo da eficácia: os meios são ajustados aos fins (FREITAG, 1993, p. 28).

No que se refere à colonização do mundo da vida, o Estado assume um novo papel intervencionista. A capacidade de planejamento das administrações públicas passa a ser orientada pela racionalidade instrumental e as decisões são tomadas em detrimento da dimensão sociopolítica, deixando de considerar o interesse coletivo. Assim, os espaços privilegiados para a razão comunicativa (galerias de arte, as universidades e academias) deixam de funcionar segundo o princípio da verdade, normatividade e expressividade, passando a funcionar de acordo com os princípios do dinheiro e do poder (Freitag, 1993).

Habermas (1990a; 2012, v. 2) ao discorrer sobre as consequências trazidas pela colonização, ressalta a transformação na vida cotidiana e estilo de vida dos cidadãos em meio ao aumento do individualismo, consumismo possessivo e estímulo às ações relacionadas ao desempenho e competitividade. Além disso, ocorre o aperfeiçoamento de uma cultura de especialistas e a destruição das faculdades críticas (HABERMAS, 1990a, p. 162). No âmbito da atuação do Estado é possível perceber as consequências da colonização em razão da conversão dos cidadãos em clientes e a inserção das práticas gerencialistas na administração pública.

Assim, a economia e o Estado configuram estruturas independentes da ação coletiva, autônomas, uma vez que a base ordenadora das ações passa a ser a eficácia e a obtenção de maiores benefícios, sem a institucionalização de mecanismos que permitam o questionamento dos princípios que regem seu funcionamento (Freitag, 1993).

O “remédio” para estas patologias sociais propostas por Habermas remete ao “reacoplamento” entre o sistema e o mundo da vida, permitindo uma visão em conjunto (Aguilar, 2011; Freitag, 1993). O reacoplamento não significa regressão às formas de gestão, mas inserção de maior transparência, flexibilidade e participação nos assuntos do interesse coletivo (Freitag, 1993).

A “descolonização” deve ocorrer para permitir a primazia da razão comunicativa sobre a razão instrumental, redefinindo espaços de argumentação, por meio de processos reflexivos da discussão dos problemas e das suas soluções. A proposta de Habermas é de que a ação comunicativa flua entre o mundo da vida (sociocultural) e os sistemas, de maneira a alcançar tanto eficácia quanto a responsabilização dos participantes em relação às decisões tomadas (Pinto, 1994).

Os conceitos desenvolvidos por Jürgen Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa são complementares à proposta de democracia deliberativa, visto que

essa constitui uma forma de comunicação na qual os participantes trocam informações e argumentos uns com os outros de maneira inclusiva e pública, livres de coerções (Habermas, 1997). A esfera pública, por sua vez, é o espaço onde estas comunicações devem acontecer.

A visão participativa da democracia, que emergiu nos anos 1960, vem sendo atualizada pela concepção de democracia deliberativa, fundamentada, principalmente, nas contribuições de Habermas (Paes de Paula, 2005b). Para a autora, a democracia deliberativa, quando articulada com o conceito de esfera pública, supera os limites da democracia liberal, a qual equipara a dinâmica política ao jogo de mercado e que relega os cidadãos à apatia. Na visão de Habermas (1997, p. 92), a esfera pública:

[...] pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos.

A esfera pública, portanto, representa um espaço social compartilhado, um local de aprendizagem que se reproduz pela ação comunicativa (Aguiar, 2011), o “[...] locus por excelência da participação dos cidadãos, mas, sobretudo onde os cidadãos aprendem com o debate público” (Abrucio, 1997, p. 27). Constitui-se num espaço de mediação entre o Estado e a sociedade em torno do debate de temas oriundos do mundo da vida que em um dado momento se constitui num problema ou interesse da sociedade (Habermas, 1997).

Conforme apresentado, os conceitos elaborados por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa constituem um quadro analítico explicativo para os fenômenos organizacionais e, mais especificamente, para a prática da gestão participativa.

3. METODOLOGIA

Para analisar os princípios norteadores da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações para a gestão participativa adotamos uma pesquisa qualitativa enfoque histórico-estrutural com visão dialética da realidade social, buscando as causas e as consequências dos problemas e suas contradições (Triviños, 1987, p. 125), sendo o objeto de estudo relacionado ao campo da administração

pública. A abordagem crítica permite uma análise aprofundada das estruturas de poder e dos discursos presentes nas práticas organizacionais, ressaltando as dinâmicas de dominação e emancipação que influenciam a gestão participativa.

A investigação foi estruturada em duas etapas principais: na primeira realizamos uma Revisão Bibliográfica e Teórica focada em obras centrais de Jürgen Habermas e autores críticos, como Alvesson e Deetz, que discutem a ação comunicativa em relação ao poder e à racionalidade; na segunda executamos a análise Documental Crítica, examinando os documentos institucionais da organização estudada a fim de identificar e compreender as contradições e práticas relacionadas aos princípios da ação comunicativa.

4. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A distinção entre a ação racional estratégica e a ação racional comunicativa, conforme formulada por Jürgen Habermas, é essencial para a compreensão dos processos organizacionais modernos. A primeira leva à eficiência e manipulação dos interlocutores, enquanto a segunda baseia-se na compreensão e no envolvimento mútuo para se alcançar algo. Assim, somente a racionalidade comunicativa, que se baseia em argumentos válidos e em um compromisso ético entre os sujeitos, leva à criação de um espaço dialógico necessário para a gestão participativa.

Uma análise da colonização do mundo da vida pelos mecanismos do sistema, como o dinheiro e o poder, evidencia a necessidade de um "reacoplamento" entre essas dimensões. Essa inter-relação não apenas busca restaurar a primazia da razão comunicativa, mas também resgatar a essência da esfera pública como espaço de participação ativa e crítica dos cidadãos. Ao promover uma democracia deliberativa, Habermas nos oferece uma estrutura que enfatiza a importância da argumentação racional e da justificação normativa,

Portanto, as ideias de Habermas não são apenas teóricas, mas possuem implicações práticas significativas para a gestão contemporânea. A implementação de uma abordagem que priorize a comunicação e a participação ativa dos cidadãos pode contribuir para a superação das patologias sociais resultantes da lógica puramente instrumental que predomina nas instituições atuais. Ao fomentar um ambiente onde os sujeitos são ouvidos e considerados, podemos avançar em direção a uma gestão participativa democrática de fato.

As análises sobre a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas revelam a importância da comunicação no contexto organizacional, destacando a necessidade de um entendimento mútuo e da participação ativa de todos os envolvidos. Essa abordagem crítica propõe um movimento do paradigma da racionalidade instrumental para a razão comunicativa, o que pode transformar as dinâmicas de poder dentro das organizações. A gestão participativa, quando aplicada, pode criar um espaço onde a troca de ideias e a argumentação são valorizadas, promovendo não apenas a eficácia organizacional, mas também a emancipação dos indivíduos.

Entretanto, os desafios são significativos, especialmente diante das estruturas de poder e jogos de interesses existentes que podem dificultar a implementação de práticas realmente participativas. A Teoria da Ação Comunicativa nos oferece um quadro teórico para enfrentar essas contradições, enfatizando a importância da transparência, da crítica e do diálogo. Nessa linha, a adoção desses princípios pode levar a uma reorganização das relações de trabalho, favorecendo um ambiente que priorize a colaboração e o respeito mútuo, fundamentais para o sucesso a longo prazo da organização.

REFERÊNCIAS

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. In: GLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**, v. 1. São Paulo: Atlas, 1999, p. 227-266.

AUSTIN, J. L. **Cómo hacer cosas con palabras**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

FREITAG, B. **A teoria crítica, ontem e hoje**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
_____. Habermas e a filosofia da modernidade. Perspectivas: **Revista de ciências sociais**, Ceará, v. 16, n. 1, 1993.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la Razón funcionalista**. Tradución. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 2, 512p.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 233p.

_____. O entrelaçamento de mito e esclarecimento: Horkheimer e Adorno. In: **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. (Trad.) Luiz S. Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990a, p. 153-186.

_____. Uma outra via para sair da filosofia do sujeito – Razão comunicativa vs. razão centrada no sujeito. In: **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. (Trad.) Luiz S. Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 1990b, p. 411-453.

_____. Que significa socialismo hoje? Revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda. São Paulo: **Novos estudos**, n. 30, p. 43-61, jul. 1991.

_____. Três modelos normativos de democracia. **Lua nova revista de cultura e política**, São Paulo, n. 36, p. 39-53, 1995.

_____. O processo democráticos e o problema de sua neutralidade. In: _____. **Direito e democracia: Entre facticidade e validade**. v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 25-41, 1997.

_____. O conceito de “esfera pública”. In: _____. **Direito e democracia: Entre facticidade e validade**. v. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 92-98, 1997.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. Political communication in media society: does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. **Communication theory**, Illinois, v. 16, n. 4, p. 411-426, nov., 2006.

_____. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 19-131. 2012. v. 1.

_____. **Teoria do agir comunicativo: crítica a razão funcionalista**. (Trad.) Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

NETO, J. S. M.; ARTMANN, E. Política, gestão e participação em saúde: reflexão ancorada na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, n. 12, p. 3407-3416, 2012.

OLIVEIRA, F. A derrota da vitória: a contradição do absolutismo de FHC. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n.50, p 13-21, mar. 1998.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b.

PINTO, J. M. de R. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 184 p.

_____. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 8-9, aug.,1995.

RIVERA, F. J. U. **Agir comunicativo e planejamento social**: uma crítica ao enfoque estratégico. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz, 1995.

TENÓRIO, F. G. O mito da participação. Revista da Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 162 – 164, maio/jul., 1990 apud TENÓRIO, F.G. (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: Unijuí, 2007, 632 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, p. 116-174.

VIZEU, F. **Algumas contribuições da teoria da ação comunicativa para a área de organizações**. XXVII EnANPAD, Atibaia, 2003.

_____. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **RAE-Revista de administração de empresas**, v. 45, n. 4, p. 10-21, 2005.

CAPÍTULO 03

PARTICIPAR PRA QUÊ, SE EU TENHO MUITO O QUE FAZER:
CONTRADIÇÕES E DESAFIOS SOBRE A GESTÃO PARTICIPATIVA EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Eglalciane de Lyrio Tongo Castro

Mestre em Administração

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: eglalciane@gmail.com

Isaura Alcina Martins Nobre

Doutora. em Educação

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: isaura.ead@gmail.com

Adilson Oliveira Cruz

Mestre em Informática

Instituição: Libera Università di Bolzano

Endereço: Bolzano, Bolzano, Itália

E-mail: adilson.cruz@ifes.edu.br

Lívia Ferreira Machado

Especialista em Educação

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: liviafmachado@gmail.com

Paulo Cesar de Sousa Carpanedo

Mestre em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: liviafmachado@gmail.com

Thiago Pereira da Silva

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Vitória, Espírito Santo, Brasil

E-mail: thiagopereira96192@gmail.com

Iago Saibel Binow

Especialista em Ensino de Matemática e Ciências Naturais

Instituição: Faculdade Iguaçu

Endereço: Curitiba, Paraná, Brasil

E-mail: iagobinow@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca identificar as contradições existentes na prática de gestão participativa em uma instituição pública federal de ensino superior, localizada na região sudeste do Brasil. A questão norteadora do estudo concentra-se em investigar como a prática da gestão participativa é percebida pelos servidores técnico-administrativos de uma instituição pública de ensino superior (IPES). A pesquisa possui caráter qualitativo e utiliza o método de estudo de caso. O estudo retoma as reflexões de José Henrique de Faria*, que evidencia as contradições existentes na expansão da gestão participativa. Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com sete servidores. Foi possível revelar que a Gestão Participativa nesta organização encontra-se no estágio consultivo e é norteada por uma cultura organizacional individualista, na qual a participação se configura como uma via para a conquista de interesses pessoais ou de grupo e não como processo coletivo de construção democrática da realidade. Isso mostra que a participação em organizações precisa ser pensada enquanto processo contínuo de aprendizagem e crescimento democrático.

Palavras-chave: administração pública, ensino superior, gestão participativa, participação,

ABSTRACT: This article seeks to identify the contradictions present in the practice of participatory management in a federal public higher education institution located in the Southeast region of Brazil. The guiding question of the study focuses on investigating how the practice of participatory management is perceived by the technical-administrative staff of a public higher education institution (IPES). This is a qualitative study that uses the case study method. The study revisits the reflections of José Henrique de Faria, who highlights the contradictions in the expansion of participatory management. Data collection involved interviews with seven staff members. The results reveal that participatory management in this organization is at a consultative stage and is guided by an individualistic organizational culture, where participation serves as a means for achieving personal or group interests rather than as a collective process of democratic construction of reality. This indicates that participation in organizations needs to be considered as a continuous process of learning and democratic growth.

KEYWORDS: public administration, higher education, participatory management, participation,

* José Henrique de Faria é economista, doutor em administração, professor, pesquisador e autor de trabalhos sobre poder, organizações e relações de trabalho.

1. INTRODUÇÃO

O tema participação ganhou força principalmente com o retorno dos governos democráticos na América Latina nos anos 90. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, as formas de participação se intensificaram, configurando um espaço pluralista de projetos e mecanismos de participação.

Em sua maioria, esses projetos incentivam o uso de práticas e metodologias participativas pautadas em princípios propostos por educadores, sociólogos, economistas, entre outros (Machado; Vergueiro, 2010). O resultado é um processo de mudança de comportamento e mentalidade por parte dos cidadãos em torno das questões sociais.

No auge dos movimentos participativos, surgem discussões sobre novas relações no trabalho na América Latina. Nesse cenário, a perspectiva gerencial da organização do trabalho ganha espaço como proposta performativa constituindo flexibilização dos processos e ruptura com a burocratização.

De acordo com Faria (2009a), sobre o modelo de gestão, especialmente na década de 80, a perspectiva gerencial se aproxima dos pressupostos capitalistas de produção. Faria (2009a), propondo uma visão mais ampla, além dos processos gerenciais empresariais com foco na produtividade, busca apresentar as contradições existentes na expansão da gestão participativa para as esferas das organizações.

Nessa lógica, a participação dos trabalhadores na gestão pode constituir comprometimento com o desempenho e reforço do sistema capitalista de exploração, caracterizando-se como participação instrumental, bem como pode significar resistência dos trabalhadores organizados às formas de dominação e controle em busca de uma participação democrática (Faria, 2009a, p.76).

Assim sendo, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva crítica como alternativa reflexiva ao modelo tradicional de gestão e busca expor as estruturas de controle, de dominação e as injustiças que ocorrem na organização. Assim, a investigação não tem a pretensão de criar generalizações, mas de mostrar o *status quo* de uma realidade e a relevância da realização de pesquisas sob a ótica crítica no campo da Administração Pública, espaço onde as contradições e formas de controle e dominação são de difícil percepção (Vizeu, 2003).

A partir dessa afirmativa, a investigação objetiva compreender e explicitar criticamente o entendimento dos servidores técnico-administrativos (TAEs) sobre a

prática da gestão participativa no âmbito de um Campus do Instituto Federal de Educação, localizado na região sudeste do Brasil.

2. O QUE É PARTICIPAÇÃO?

A importância do tema é um consenso entre diversos autores e as suas contribuições estão associadas à busca pela emancipação a algum tipo de exploração e dominação e ao fortalecimento de mecanismos democráticos. Contudo, a literatura sobre o tema participação, na sociedade e em organizações, mostra que há uma multiplicidade de conceitos (Brandão, 2010; Brasil; Carneiro, 2011; Lückman, 2012; Mendes; Barbosa; Rodrigues, 2009; Motta, 1983; Rodríguez, 2010).

Uma das causas da variabilidade de abordagens nos estudos organizacionais é a possibilidade de compreender a realidade sob o ponto de vista funcionalista com foco racional-científico e crítico com viés sócio-político. Contudo, neste estudo o tema participação é visto a partir de uma realidade construída coletivamente, possuindo um significado dialético, onde busca-se as causas e as consequências dos problemas e suas contradições.

No entendimento de Bordenave (1994), participação significa “[...] fazer parte, tomar parte ou ter parte”. Vale ressaltar que fazer parte e tomar parte se insere em níveis diferentes de comprometimento. A primeira se refere a uma participação passiva, enquanto que a segunda refere-se a uma participação mais intensa, comprometida com a transformação e não só com melhorias (Bordenave, 1994, p. 22).

Bordenave (1994) associa as causas da intensificação participativa ao descontentamento com a marginalização em relação aos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos e também às contribuições positivas que ela traz. Assim, as reflexões acerca da (não) participação cidadã convergem para as discussões sobre a tomada de decisão no espaço público.

Embora as práticas participativas estejam mais no plano da retórica, existe uma pluralidade de métodos e instrumentos participativos na sociedade: referendos, conselhos setoriais, júris de cidadãos, conselhos de usuários, conselhos regionais etc. Contudo, Jacobi (2008) assinala a falta de interesse por parte da população brasileira em utilizar os instrumentos da democracia participativa. Segundo ele, esse é um problema histórico-cultural, caracterizado por uma relação clientelista entre a sociedade

e o Estado. Além disso, os grupos organizados representam, em sua maioria, interesses particulares, constituindo representações frágeis e especializadas (Jacobi, 2008).

As preocupações com a participação deixam de lado os debates sobre a qualidade na participação por parte das pessoas. A esse respeito, Lückman (2012) aponta a ausência de ferramentas analíticas que avaliem a qualidade da participação. Além disso, a complexidade dos assuntos colocados em pauta, muitas vezes, não é compreendida pela população ou por grande parte dela. Esta problemática evidencia a importância da educação enquanto pilar para uma participação reflexiva (Rizzini; Thapliyal; Pereira, 2007; Barbosa, 2008).

2.1 PARTICIPAÇÃO: QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO ORGANIZACIONAL?

O desenvolvimento do globalismo* contribuiu para a evolução cultural, tecnológica e social, ao mesmo tempo em que engendrou um palco de crises e de desafios da competitividade. Nessa conjuntura de mudanças e incertezas nas diversas esferas sociais, nas empresas surge a necessidade de encontrar soluções eficazes que garantam a sua sobrevivência. Muda-se o modo de gestão e surgem práticas participativas para nortear os discursos gerenciais.

A respeito dessas transformações, Faria (2009) afirma que as formas de participação na gestão podem configurar concessão do sistema de capital e também expressão da capacidade de organização dos trabalhadores e enfrentamento ao domínio do capital (Faria, 2009). É nessa linha analítica de duplo sentido que a gestão participativa se insere no âmbito deste estudo.

No âmbito organizacional, a participação dos funcionários é delimitada por normas e filosofias. Bordenave (1994) afirma que, independente do tipo de organização, a estrutura por si mesma influi no nível de participação. Na medida em que uma organização cresce, ela se torna mais burocrática e a participação de todos fica mais difícil, mas, ainda assim, existe participação.

A participação tem uma função integradora e adaptadora (Bordenave, 1994) que contribui para a sobrevivência organizacional. A organização, por sua vez, é

* Globalismo é entendido aqui como o “processo recente de globalização que ocorre sob o comando de um modelo imperialista de expansão do capital, tanto na esfera de realização do valor, como na da realização e da circulação” (Faria, 2009, p. 21).

uma condição necessária e facilitadora para a participação. Assim, a participação constitui uma ação coletiva, integrada de atores sociais e institucionais no processo decisório público.

Contudo, como explicar a (não) participação nas decisões de uma organização? Quais fatores condicionam e quais tentam impedir a participação? Entre os fatores, está a complexidade dos assuntos colocados em pauta que, muitas vezes, não são compreendidos por parte das pessoas envolvidas. Outras limitações como deficiências da administração representada pelas autoridades, baixa capacidade de resposta da administração, lentidão na tomada de decisão, aumento dos custos, percepção da importância da participação e limitações técnicas da equipe facilitadora podem impedir a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo (Bonett, 2014).

Nesse sentido, a avaliação da participação dos trabalhadores na gestão precisa diagnosticar os níveis participativos, limites e possibilidades que restringem ou contribuem à participação, pois esses elementos caracterizam as estruturas objetivas e subjetivas que orientam as ações organizacionais. Em contrapartida, a busca pelos motivos que mobilizam maior envolvimento por parte dos trabalhadores pode contribuir para a descoberta dos processos que mantêm ou modificam um modelo de vida organizacional (Faria, 2009a).

3. A NOVA GESTÃO PÚBLICA: GESTÃO PARTICIPATIVA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

Conforme Carvalho (2009), os fatos ocorridos no âmbito empresarial mundial possibilitam o entendimento e a compreensão dos cursos da gestão da administração pública. Assim, pontuam-se neste tópico alguns aspectos percorridos na Administração Pública Gerencial, denominada Nova Gestão Pública, e suas implicações para a implementação da prática da gestão participativa na administração de instituições públicas de ensino superior (IPES).

A Nova Gestão Pública surge no âmbito internacional, a partir de 1970, em contraposição à Administração Burocrática existente, como um conjunto de pressupostos que introduziram na gestão estatal ideias já consagradas no setor privado da economia mundial. Nessa Nova Gestão Pública, observa-se uma crítica à incapacidade da tipologia burocrática do Estado em atender com propriedade as demandas da sociedade contemporânea. O rigor e a inflexibilidade da burocracia,

aliado ao alto volume e ao desperdício dos gastos públicos, tornam necessária a reformulação da gestão estatal, objetivando torná-la mais ágil, enxuta e eficaz (Junquilha, 2010).

É a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se evidencia no Brasil a Nova Gestão Pública, intitulada de Administração Pública Gerencial, com implicações para a gestão de IPES. Assim, diversas ações com fins específicos foram propostas, pela mediação do Plano Diretor de Reforma do Estado, com objetivo de que o modelo burocrático fosse repensado (Bresser-Pereira, 2000).

No âmbito da modernização do Estado, os projetos de profissionalização dos servidores foram desenvolvidos em via a implementação da avaliação de desempenho* e do planejamento estratégico. Desta forma, a partir das reformas realizadas, a estrutura das IPES tornou-se mais complexa e assim, como nas empresas privadas, a área de recursos humanos assumiu novo papel, onde participar passou a significar envolvimento nas discussões para identificação, elaboração e reprodução de projetos que melhor atendesse aos interesses externos. (Freitas, 2012; Romanelli, 2005).

Dando continuidade à construção de mecanismos que mobilizassem a participação dos servidores administrativos na gestão do sistema de ensino, foi instituído o Decreto nº 5.825*, em 29 de junho de 2006, que estabeleceu as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes dos Cargos dos servidores técnico-administrativos em educação. O Decreto prevê, entre outras ações, que deve ocorrer a integração das ações de planejamento, coordenação, execução e avaliação dos programas vinculados ao plano de desenvolvimento institucional e de pessoal. Com esse decreto seria possível definir indicadores por meio da participação dos servidores na análise, avaliação e construção coletiva do planejamento estratégico.

4. METODOLOGIA

O trabalho em questão se insere na abordagem qualitativa, por possuir um enfoque crítico com visão dialética da realidade social, buscando o entendimento da

* A participação dos servidores na gestão foi redefinida a partir das diretrizes da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a qual instituiu a avaliação de desempenho como parâmetro para o servidor concursado adquirir estabilidade.

* Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

existência e das relações nos acontecimentos sociais (Triviños, 1987), sendo o objeto de estudo relacionado ao campo da administração pública.

O método utilizado é o estudo de caso, que de acordo com Triviños (1987), permite a análise de uma unidade em profundidade e com maior complexidade. Yin (2001) afirma que o estudo de caso constitui uma boa maneira para responder questões do tipo “como” e “por que”, uma vez que se investigam respostas a fatos atuais de alguma circunstância real que o pesquisador não tem grande influência sobre os fatos.

Os sujeitos da pesquisa são 7 (sete) servidores técnico-administrativos de um Instituto Federal de Educação da região sudeste do país, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino, com faixa etária entre 27 e 42 anos. Como foi adotado o critério de bola de neve, uma técnica não probabilística empregada em pesquisas sociais baseada na indicação por parte dos entrevistados de outros participantes, não foi possível pré-estabelecer o número de participantes de cada sexo, assim, essa definição ocorreu conforme oportunidade de acesso aos participantes, por meio de indicação. Os pré-requisitos para inclusão na pesquisa foi: pertencer à classe técnico-administrativo de nível D ou E, estar lotado na diretoria de administração, possuir no mínimo quatro anos de efetivo exercício e ter exercido ou estar em pleno exercício no cargo de coordenador. A escolha pelos servidores com cargo de chefia deve-se ao fato de que além de atenderem aos pré-requisitos de inclusão possuem maior atuação na tomada de decisão organizacional, podendo enriquecer os resultados da pesquisa.

Para apreensão dos dados foram adotadas a investigação documental e aplicação de questionário semiestruturado contendo perguntas abertas. A entrevista semiestruturada é considerada um dos mais importantes meios para coleta de dados numa pesquisa qualitativa, pois oferece maior flexibilidade ao pesquisador para conduzir a entrevista e ao informante maior liberdade e espontaneidade, o que enriquece a investigação (Triviños, 1987). A aplicação do questionário foi realizada no ambiente de trabalho, no horário de expediente, conforme agendamento das entrevistas. O objeto de estudo é o entendimento dos sujeitos sobre as práticas de gestão participativa. As informações coletadas foram analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2003), considerado como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, que utiliza métodos sistemáticos e objetivos

para descrever o conteúdo das mensagens, com a finalidade de deduzir conhecimentos relativos às situações de produção e recepção das mensagens (Bardin, 2011).

Sobretudo, buscou-se identificar a percepção dos servidores sobre a prática da gestão participativa sob a perspectiva crítica, cujo foco é a busca pelas contradições existentes na expansão desse tipo de prática organizacional (Faria, 2009). Nessa perspectiva, entende-se que as contradições presentes nos discursos direcionam os trabalhadores para uma participação instrumental, prática com foco na produtividade e inclusa num discurso que se mostra preocupado com a construção coletiva de forma democrática e equalizadora. O vocábulo percepção é definido aqui como sendo a identificação e reflexão feitas pelo sujeito a respeito da lógica de uma realidade construída politicamente (Voirol, 2012). É o significado pessoal e objetivado atribuído à prática da gestão participativa, manifesto a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, fundamentalmente contextualizadas (Franco, 2003).

A organização da análise deu-se em três fases, conforme sugere Bardin (2011): na pré-análise ocorreu a sistematização das ideias iniciais e a busca das estruturas relevantes que levassem à interpretação dos sentidos relatados pelos sujeitos da pesquisa; na exploração do material os resultados brutos foram tratados a partir do embasamento teórico proposto. Assim, foram realizadas as operações de comparação teórica e classificação das informações obtidas, sendo definidos nesta fase expressões, frases e parágrafos considerados determinantes das categorias de análise. As categorias definidas à posteriori, a partir das falas dos entrevistados, foram: participação informativa, participação consultiva e participação deliberativa. Na fase que diz respeito à interpretação dos dados, foi possível compreender que os servidores entrevistados percebem que a organização encontra-se no nível consultivo de participação.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Após as análises das entrevistas, conforme recomenda Bardin (2011), foi possível conhecer que os técnico-administrativos percebem a prática da gestão participativa na organização como um processo que precisa ser amadurecido democraticamente. A prática é percebida como estratégia para aumentar o comprometimento e um mecanismo para compartilhamento, em nível coletivo, da

responsabilização das tomadas de decisões pensadas individual ou em grupo. Os fragmentos abaixo evidenciam essa afirmação:

“O Conselho de Gestão surgiu quando o diretor-geral anterior percebeu a necessidade de compartilhar as decisões. Existem decisões estratégicas que o diretor sentiu a necessidade de estar amparado pela decisão coletiva. Sentiu a necessidade de compartilhar onde esse recurso vai ser investido, pra não tomar esta decisão sozinho e depois ser questionado” (TAE – 3).

“No Conselho de Gestão o diretor-geral não delega decisões, ele pede sugestões, pede auxílio” (TAE – 2).

Há o consenso em apontar a falta de interesse do servidor em participar e o baixo compartilhamento de informações por parte dos gestores superiores, conforme ressaltado durante as entrevistas do TAE – 3 e TAE – 6:

“O que acontece é que nem sempre toda a comunidade tem interesse em participar, pode ser que caia sempre nos mesmos decidindo as coisas, mas não por que não foi dada a condição de participação. É por que eles realmente não têm interesse em participar” (TAE – 3).

“Aqui tem muita conversa de corredor, né!. Você fica sabendo das coisas através das conversas com um e com outro. Se você não tiver um tempo para interagir, você não fica sabendo de muita coisa também não. Quando a direção compartilha, já são informações já divulgadas já. Não consegui perceber compartilhamento de informação não” (TAE – 6).

Jacobi (2008) assinala a falta de interesse coletivo como obstáculo ao crescimento democrático. Segundo o autor, esse é um problema histórico-cultural, caracterizado por uma relação clientelista entre a sociedade e o Estado. É possível perceber nas falas dos entrevistados que a participação ocorre principalmente por interesses individuais ou de um grupo representativo de uma categoria organizacional: técnico-administrativos, docentes, pedagogos etc:

“No geral a falta de participação está ligada a falta de interesse pessoal, de objetivo pessoal, não querendo ter mais serviço. Todas as comissões geram serviço, geram mais trabalho e exige mais tempo e dedicação e as pessoas não querem se envolver dessa forma” (TAE – 3).

“Eu acho que boa parte das pessoas participa por interesse próprio. Existe, aquela área que participa com interesse da área, a área administrativa participa pensando na área administrativa, o ensino pensando mais no ensino. Não vejo muito pensando no todo” (TAE-7).

De acordo com Faria (2009, p. 120) a forma consultiva de participação representa uma maneira dos trabalhadores colaborarem com a gestão dando sugestões visando

melhorias na gestão do trabalho. Faria (2009) ressalta que esta forma de gestão constitui estratégia de dominação e controle e não como delegação de poder e tomada de decisão. Ter o trabalhador comprometido com os objetivos da organização é uma maneira de criar a predisposição ao autocontrole. É uma forma de integração na qual o gestor busca explorar o potencial humano naquilo que julga necessário. Esse argumento é identificado na fala de alguns entrevistados quando afirmam que o compartilhamento das informações ocorre segundo o interesse do gestor:

“A informação não é compartilhada na sua totalidade. É compartilhado aquilo que ele acha que deve ser. Aquilo que deve ficar em oculto ele guarda” (TAE – 1).

“O diretor-geral não delega a tomada de decisão, ele pede orientação, sugestão. Quando ele está com dúvida ele procura o Conselho de Gestão” (TAE – 2).

“Na perspectiva gerencialista, participação é tarefa da direção, voltada para a cooptação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, para controlar os possíveis conflitos, antecipando-se às suas eclosões” (Faria, 2009a, p. 123). A prática da gestão participativa, nesse sentido, constitui uma estratégia de controle e dominação dos trabalhadores. A participação não é um instrumento para a tomada do poder, mas outra forma de poder (Demo, 1993).

Neste contexto, a participação não pode ser delegada nem institucionalizada, é uma conquista. Conforme relatado pelos TAEs, existe a presença somente de mecanismos participativos institucionalizados. Dentre os citados (Conselho de Gestão, Reuniões de coordenadoria, veículos de Comunicação Interna, Comissões e Processo Eleitoral), o mais efetivo é o Conselho de Gestão. Esse mecanismo foi criado pelo diretor-geral e na prática representa um conselho consultivo e um espaço para embates entre grupos específicos, com interesses próprios. A composição do Conselho ocorre via recrutamento dos coordenadores e as informações discutidas ficam restritas ao grupo.

Durante as entrevistas, o Conselho de Gestão não representou espaço democrático para uma construção coletiva. A participação no Conselho não representa “[...] a construção de um projeto comum que leva em conta as diferenças em sua construção, mas a definição de metas às quais todos devem agregar-se” (Faria, 2009, p. 124).

Neste caso, não ocorre o compartilhamento de poder, mas uma forma de compartilhar a responsabilidade e possíveis consequências das decisões tomadas pela gestão, visando diminuir o conflito, a resistência e atenuar a responsabilidade constitucional do diretor-geral enquanto servidor público:

“Tem o Conselho de Gestão, que é composto pelos coordenadores. Ocorre que tem muita gente opinando e até é difícil um entender o outro. Só que tem muita gente, gente sem muita carga para poder opinar ali. A opinião acaba sendo bem pessoal. Muitos conflitos ocorrem por que cada um puxa pra si, não olha o todo” (TAE – 5).

“Às vezes o Conselho de Gestão faz um bloco técnico dos professores. Isso não ajuda muito em determinadas decisões” (TAE – 6).

O relato do TAE – 1 revela que as propostas de participação existentes na organização são de iniciativa da gestão e constituem caráter informativo e consultivo:

“É uma forma mascarada de dizer que a gente tá participando da decisão, mas a decisão já vem pronta, somos apenas informados e, às vezes, consultados” (TAE – 1).

Se os grupos na organização constituem uma forma de resistência (Faria, 2009a, p. 126) a prática da gestão participativa nos níveis informativo e consultivo denotam instrumento de diminuição das resistências e de desenvolvimento de motivação e comprometimento.

6. CONCLUSÕES

É possível perceber que nesta organização a prática da gestão participativa ainda encontra-se longe dos ideais democráticos. Os obstáculos passam pela falta de interesse dos servidores em participar da gestão organizacional, principalmente quando não veem seus interesses pessoais sendo atendidos e pela falta de compartilhamento de poder e informação por parte da gestão. O processo de integração e participação na tomada de decisão configura estratégia para aumentar a produtividade e compartilhar responsabilidades. A questão do compartilhamento de responsabilidade é algo na gestão pública que deve ser vista com maior teor crítico, pois vem falseada num discurso que prega a participação democrática.

Há o consenso na literatura a respeito das contribuições da participação como “ponte” de acesso para um estado democrático. É necessária a análise das restrições

internas e externas organizacionais que promovam ou emperram a tomada de decisão nos assuntos que dizem respeito ao coletivo. No âmbito da Administração Pública essas restrições são ainda mais problemáticas, além das distorções intencionais existe a distorção na forma estrutural que ocorre de maneira sutil na forma de leis, normas, regras etc. (Vizeu, 2003). Assim, no setor público, o desafio que se coloca é desvendar os jogos de interesse inclusos nos discursos que defendem a participação do servidor na gestão da máquina pública.

Diante do quadro de percepções construído na pesquisa e considerando as discussões dos autores, que mostra que a gestão participativa vem ganhando força nos estudos sobre práticas organizacionais, recomenda-se o desenvolvimento de novos estudos sob a perspectiva crítica de forma mais ampla e profunda, que venham a preencher lacunas existentes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. **Educação, cidadania e sociedade civil**. Repensando sentidos e articulações em tempos de mudança. Teoria de la Educacion 20 (2008): 45+. Academic One File. 13
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. 8ª ed. SP, Brasiliense, 1994.
- BONETT, S. M. A. **Participación Ciudadana en el Desarrollo Local**. Disponível em < http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Gu%C3%ADa_-_Participaci%C3%B3n_Ciudadana_en_el_Desarrollo_Local-observaciones.pdf?revision_id=79414&package_id=79296 >. Acesso em: 30 abr. 2014.
- BRANDÃO, F. H. V. Dignidade da pessoa humana e cidadania: Princípios fundamentais e essenciais para o acesso à Justiça. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 75, abr. 2010.
- BRASIL. F.P.D; CARNEIRO R. Democracia y diseños institucionales participativos en las políticas urbanas estudio de la experiencia brasilera contemporánea. Íconos: **Revista de Ciencias Sociales**, n. 40, p. 71-87, 2011.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000.
- CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, 2009.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FARIA, J. H. **Gestão Participativa: Relações de Poder e de Trabalho nas Organizações**, São Paulo: Atlas, 2009.
- FREITAS, A. M. R. **Institucionalização e integração horizontal da política de desenvolvimento de pessoas em Instituição Federal de Ensino**. 2012. 158 f. Dissertação 14 (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- JACOBI, P. R. Estado e Educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 113–127, 2008.
- JUNQUILHO, G. S. **Teorias da administração pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2010.
- LÜCHMAN, L. H. H. Modelos contemporâneos de democracia e o papel das associações. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.20, n.43, p. 59-80, out. 2012.
- MACHADO, E. C.; VERGUEIRO, W. A prática da gestão participativa em espaços de acesso à informação: o caso das bibliotecas públicas e das bibliotecas comunitárias. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 33, n. 1, p. 241-255, 2010.
- MENDES, V. L. P. S.; BARBOSA, A. M. G.; RODRIGUES, J. M. Gestão dos serviços públicos e participação cidadã: estudo com os beneficiários do programa bolsa família. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 13, n. spe, June 2009.

MOTTA, F. C. P. A Co-gestão Alemã: as Conciliações do Inconciliável. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 1, jan-mar, 1983.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil – 1930/1973**. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, p. 116-174. 15

VIZEU, F. Algumas contribuições da teoria da ação comunicativa para a área de organizações. **XXVII EnANPAD**, Atibaia, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001

CAPÍTULO 04

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS INOVADORAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio

Doutoranda em Ciência da Educação na Área de Matemática

Instituição: Centro Internacional de Pesquisas Integralize

Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil

E-mail: ericaedv@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8137-7487>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1441514719997556>

Jucivan de Araujo

Especialização em História do Brasil

Instituição: Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil

E-mail: jucivandearaujojucivan@gmail.com

Manuel Camilo da Silva Filho

Licenciado em Matemática

Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

Endereço: Guarabira, Paraíba, Brasil

E-mail: manuevp2015@gmail.com

Flaviano Moura Pereira

Mestrando em Sistemas Agroindustriais

Instituição: Universidade Federal de Campo Grande (UFCG)

Endereço: Paulista, Paraíba, Brasil

E-mail: flaviano-paulista@hotmail.com

Mateus Salviano Farias Brasileiro

Licenciado em Ciências Biológicas

Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil

E-mail: mateussalvianofarias@gmail.com

Antônio Petheson de Oliveira Silva

Especialista em Ensino da Matemática

Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: pethesongeometria@gmail.com

Maria Aparecida de Araújo

Especialista em Educação Matemática

Instituição: Belchior Consultoria Projetos em parceria com a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP)

Endereço: Marizópolis, Paraíba, Brasil

E-mail: aparecidaanalicia@gmail.com

Valderez Guilherme dos Santos Filho

Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

E-mail: valderez.filho1@professor.gov.pb.br

Antonia Francivalda Moreira Miranda

Especialização em Matemática Financeira e Estatística

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Universidade Cândido Mendes (UCAM)

Endereço: Piauí, Brasil

E-mail: francivalda1981@outlook.com / francivaldamatematica@gmail.com

Erik Henrique Rodrigues de Araújo

Licenciatura em Matemática

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Endereço: Sapé, Paraíba, Brasil

E-mail: erik_henrique11@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4272889737476707>

Renata Alyne Ferreira Fernandes e Santos Guimarães

Especialista no Ensino da Matemática para o Ensino Médio

Instituição: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Endereço: Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: renataalynesantos@gmail.com

Maria Caroline Pereira Izidro

Pós-Graduada em Gestão Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Inspeção, Orientação, Coordenação Escolar - FITEC

Instituição: Faculdade IBRA

Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil

E-mail: carolineizidro04@gmail.com

Edvaldo Alves da Silva Junior

Bacharel/Licenciado em Educação Física

Instituição: Faculdades Integradas de Patos

Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil

E-mail: mega150914@gmail.com

Erivaldo dos Santos Araújo

Especialista em Língua, Linguística e Literatura

Instituição: Faculdades Integradas de Patos

Endereço: Coremas, Paraíba, Brasil

E-mail: erivaldodossaraujo@hotmail.com

Claudiana Roberta Juca

Licenciatura em Pedagogia
Instituição: Centro Universitário (UNICV)
Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil
E-mail: claudianarobertajucaita@gmail.com

Jaliene Rufino de Sousa Ferreira

Graduada em Pedagogia
Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil
E-mail: jalienerufino2016@gmail.com

Mathielly Samara Ricarte do Amaral

Licenciada em Pedagogia
Instituição: Universidade Paulista (UNIP)
Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil
E-mail: smathielly@gmail.comcom

Ismael Aristides Fernandes

Pós-Graduado em Educação Física Escolar
Instituição: Universidade Cândido Mendes (UCAM)
Endereço: Itaporanga, Paraíba, Brasil
E-mail: smellblack@hotmail.com

Isabelly dos Santos Queiroz Candeia

Especialista em Libras e em Metodologia do Ensino de Português, Literatura e Artes
Instituição: Centro Universitário de Patos (UNIFIP)
Endereço: Patos, Paraíba, Brasil
E-mail: isabellyqueiroz296@gmail.com

RESUMO: A crescente necessidade de inovação no ensino tem impulsionado a adoção de metodologias ativas e tecnologias educacionais para promover um aprendizado mais significativo e centrado no aluno. No entanto, desafios como a resistência docente, a falta de formação adequada e a desigualdade no acesso a recursos digitais comprometem sua implementação efetiva. Este estudo teve como objetivo analisar o impacto das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem, identificando suas potencialidades e desafios. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada em revisão bibliográfica sistemática e análise comparativa de diretrizes educacionais nacionais e internacionais. Os resultados indicaram que o uso dessas abordagens favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o pensamento crítico e o engajamento acadêmico, ao mesmo tempo em que demanda suporte institucional e formação continuada para os docentes. A pesquisa também evidenciou que países que investiram em políticas públicas estruturadas e capacitação docente contínua obtiveram melhores resultados na implementação dessas estratégias. Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que alie inovação e equidade, garantindo que as metodologias ativas e as tecnologias educacionais sejam aplicadas de maneira inclusiva e eficaz. Os achados sugerem que a transformação do ensino depende não apenas da adoção de novas práticas, mas também da construção de um ecossistema educacional que viabilize sua sustentação

a longo prazo, impactando diretamente a qualidade da aprendizagem e a formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas, tecnologias educacionais, inovação pedagógica, formação docente.

ABSTRACT: The increasing need for innovation in education has driven the adoption of active methodologies and educational technologies to promote more meaningful and student-centered learning. However, challenges such as teacher resistance, lack of proper training, and unequal access to digital resources hinder their effective implementation. This study aimed to analyze the impact of active methodologies and educational technologies on the teaching-learning process, identifying their potential and challenges. A qualitative and exploratory approach was adopted, based on a systematic literature review and a comparative analysis of national and international educational guidelines. The results indicated that these approaches foster student autonomy, critical thinking, and academic engagement, while also requiring institutional support and continuous teacher training. The research also highlighted that countries investing in structured public policies and ongoing teacher training achieved better outcomes in implementing these strategies. As a contribution, this study reinforces the need for pedagogical planning that combines innovation and equity, ensuring that active methodologies and educational technologies are applied inclusively and effectively. The findings suggest that transforming education depends not only on adopting new practices but also on building an educational ecosystem that sustains long-term implementation, directly impacting learning quality and the formation of critical and prepared individuals for contemporary challenges.

KEYWORDS: active methodologies, educational technologies, pedagogical innovation, teacher training

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as transformações no campo educacional têm sido impulsionadas pela necessidade de adaptação a um cenário tecnológico em constante evolução. A pandemia da COVID-19 (2020-2022) acelerou a adoção de práticas digitais e híbridas, mas também evidenciou desigualdades no acesso à tecnologia e a necessidade de formação docente para o uso adequado dessas ferramentas (UNESCO, 2023). O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023) destaca que os sistemas educacionais precisam equilibrar inovação tecnológica e equidade no ensino, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem eficazes.

Com a expansão do ensino remoto e híbrido, tornou-se evidente a necessidade de repensar práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional e promovam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2021). Nesse contexto, as metodologias ativas e as tecnologias educacionais emergem como alternativas eficazes para tornar o aprendizado mais dinâmico, personalizado e significativo, alinhando-se às demandas do século XXI (BACICH; MORAN, 2018).

As transformações no ensino não se limitam à integração tecnológica; elas envolvem uma mudança paradigmática na forma como o conhecimento é construído. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de metodologias que desenvolvam competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração (BRASIL, 2018). No entanto, muitas escolas e instituições de ensino superior ainda enfrentam desafios estruturais, como a resistência de docentes e a falta de infraestrutura adequada, que dificultam a implementação efetiva dessas estratégias (VALENTE, 2018).

Diante desse panorama, questiona-se: Como as metodologias ativas e as tecnologias educacionais podem transformar o ensino e a aprendizagem? Quais são os desafios enfrentados pelos docentes para a implementação dessas abordagens? De que maneira essas metodologias impactam a motivação e o desempenho dos estudantes? Essas questões norteiam a investigação, buscando compreender as implicações dessas estratégias no contexto educacional contemporâneo.

O objetivo geral deste estudo é analisar o impacto das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no ensino e na aprendizagem, considerando seus

desafios e possibilidades. Especificamente, busca-se: (1) identificar as principais metodologias ativas e suas aplicações práticas no ensino; (2) discutir o papel das tecnologias educacionais como suporte à inovação pedagógica; e (3) avaliar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas abordagens.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica de estudos recentes e análise de documentos educacionais, como a BNCC e relatórios da UNESCO sobre inovação na educação (UNESCO, 2023). A escolha desse método justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno de forma ampla, analisando a literatura científica e as políticas educacionais que influenciam a adoção dessas estratégias.

A relevância deste estudo reside na urgência de adaptação do ensino às novas demandas tecnológicas e pedagógicas, visando à formação de sujeitos críticos e autônomos. A implementação de metodologias ativas e tecnologias educacionais pode contribuir para um ensino mais inclusivo e eficaz, tornando a aprendizagem mais conectada à realidade dos estudantes. Assim, este capítulo pretende oferecer subsídios para educadores, gestores e pesquisadores interessados na inovação educacional, promovendo um debate fundamentado sobre as potencialidades e os desafios dessas abordagens.

Além disso, é necessário considerar que a educação contemporânea deve ir além da transmissão de conteúdos e privilegiar abordagens que incentivem a construção do conhecimento de forma colaborativa. A aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem cooperativa e o ensino híbrido são alguns exemplos de estratégias que possibilitam maior envolvimento dos estudantes e favorecem a aplicação dos conteúdos em situações reais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2018). Com isso, espera-se formar indivíduos mais preparados para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade.

Outro fator crucial nesse contexto é o papel do professor como mediador da aprendizagem. Para que as metodologias ativas e as tecnologias educacionais sejam bem-sucedidas, é imprescindível que os docentes estejam preparados para utilizá-las de maneira eficiente. A formação continuada e a capacitação docente desempenham um papel essencial na construção de novas práticas pedagógicas que promovam um ensino mais interativo e significativo (MORAN, 2021).

A acessibilidade das tecnologias educacionais também precisa ser analisada, considerando que a desigualdade no acesso a dispositivos digitais e à internet pode

limitar a aplicação dessas metodologias em determinados contextos. Estudos apontam que, apesar dos avanços tecnológicos, muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada para integrar efetivamente essas inovações ao processo de ensino-aprendizagem (VALENTE, 2018; UNESCO, 2023). Dessa forma, torna-se essencial o desenvolvimento de políticas públicas que garantam equidade e inclusão digital para todos os estudantes.

O avanço de tecnologias como a inteligência artificial (IA) e a aprendizagem adaptativa tem ampliado as possibilidades para o ensino personalizado. Ferramentas como Plataforma Khan Academy e Google Classroom, que utilizam dados para ajustar conteúdos de acordo com o progresso dos alunos, têm demonstrado resultados positivos na personalização do ensino (ANDERSON; DORAN, 2023). Além disso, a gamificação, presente em aplicativos como Duolingo e Classcraft, tem sido cada vez mais utilizada para motivar estudantes por meio de desafios e recompensas (RIBEIRO; SILVA, 2023).

Por fim, a transição para metodologias ativas mediadas por tecnologia exige uma mudança cultural tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Para que essas estratégias sejam plenamente aproveitadas, é fundamental que haja um engajamento coletivo e a valorização de práticas que incentivem a autonomia e a participação ativa dos estudantes no seu próprio aprendizado. Diante desse cenário, este estudo busca contribuir com reflexões e propostas para aprimorar a qualidade do ensino e fortalecer a inovação pedagógica.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO: PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Segundo Bacich e Moran (2021), a utilização dessas metodologias proporciona maior engajamento e participação ativa dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Dentre as principais metodologias ativas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) destaca-se como uma estratégia eficaz para estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. Conforme evidenciado por Savery

(2022), essa abordagem incentiva os alunos a construir soluções para desafios reais, favorecendo a interdisciplinaridade e a colaboração. Além disso, essa metodologia possibilita o desenvolvimento de habilidades investigativas, impulsionando os estudantes a buscarem fontes confiáveis de informação e a realizarem análises críticas dos conteúdos abordados (Barrows, 2022).

A sala de aula invertida é outra abordagem inovadora amplamente utilizada, na qual os alunos acessam conteúdos teóricos previamente e utilizam o tempo em sala para atividades práticas e discussões aprofundadas. Pesquisas recentes, como as de Bergmann e Sams (2023), apontam que essa abordagem melhora a retenção de conhecimento e promove maior interação entre alunos e professores. Ademais, essa estratégia potencializa o aprendizado ao permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo, tornando-se responsáveis por sua jornada educacional e favorecendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem (Bishop & Verleger, 2022).

Além disso, a aprendizagem cooperativa tem se consolidado como uma prática eficaz no ensino contemporâneo. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (2023), esse modelo favorece a construção coletiva do conhecimento, estimulando a colaboração e a troca de experiências entre os estudantes. Esse modelo pedagógico tem sido amplamente estudado em contextos educacionais variados, revelando impactos positivos na motivação dos alunos e na capacidade de resolução de problemas em grupo, desenvolvendo habilidades de liderança e comunicação interpessoal (Slavin, 2022).

Outra estratégia relevante é o ensino híbrido, que combina práticas presenciais com atividades mediadas por tecnologia, promovendo maior flexibilidade no aprendizado. Conforme descrito por Horn e Staker (2022), esse modelo permite a adaptação às necessidades individuais dos alunos, potencializando a aprendizagem personalizada. Recentemente, o ensino híbrido foi amplamente adotado em diversas instituições educacionais devido à necessidade de adaptação imposta pela pandemia da COVID-19, revelando benefícios como maior flexibilidade no aprendizado e melhor aproveitamento dos recursos digitais disponíveis (Garrison & Kanuka, 2023).

Pesquisas recentes também indicam que metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. De acordo com Zabatiero et al. (2023), o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a empatia são competências essenciais estimuladas por práticas pedagógicas centradas no aluno. A aprendizagem experiencial, baseada na experimentação e reflexão, também é uma abordagem

complementar que tem demonstrado eficácia na construção de conhecimento significativo e duradouro (Kolb, 2023). Além disso, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico são aspectos fundamentais impulsionados por essas metodologias, permitindo que os alunos enfrentem desafios acadêmicos e profissionais com mais segurança e autonomia (Freire, 2022).

2.2 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO SUPORTE À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O avanço das tecnologias digitais tem transformado a maneira como o ensino é conduzido, oferecendo ferramentas inovadoras que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Segundo Valente (2023), a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional possibilita um ensino mais dinâmico e interativo.

Entre as tecnologias emergentes, a inteligência artificial (IA) tem ganhado destaque na personalização do ensino. Ferramentas como a Plataforma Khan Academy e o Google Classroom utilizam IA para adaptar conteúdos conforme o progresso dos alunos, promovendo um ensino mais individualizado (Anderson & Doran, 2023). Além disso, os avanços na IA educacional permitiram a implementação de assistentes virtuais que oferecem suporte contínuo aos estudantes e possibilitam a automação de processos de ensino-aprendizagem (Seliger & Baier, 2023).

A realidade aumentada e virtual também vem sendo incorporada ao ensino, proporcionando experiências imersivas que facilitam a compreensão de conceitos complexos. Segundo estudos de Ribeiro e Silva (2023), essas tecnologias melhoram a retenção do aprendizado e aumentam a motivação dos alunos. A utilização dessas ferramentas tem sido amplamente explorada no ensino de ciências e matemática, permitindo a visualização de conceitos abstratos de maneira interativa (Duarte & Costa, 2023). Aplicativos como Google Expeditions e Merge Cube vêm sendo amplamente utilizados para criar experiências imersivas no ensino de diversas disciplinas, permitindo a interação com simulações tridimensionais e promovendo um aprendizado mais envolvente (Hernandez & Ramos, 2023).

O uso de chatbots educacionais tem crescido nos últimos anos, auxiliando no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento individualizado dos estudantes. Estudos de Lima e Costa (2023) demonstram que a interação com essas ferramentas

melhora o engajamento e reduz a evasão escolar em cursos a distância. Ferramentas como o ChatGPT têm sido cada vez mais utilizadas para oferecer suporte personalizado ao aprendizado, contribuindo para um ensino mais acessível e eficiente (Hernandez & Ramos, 2023).

Por fim, o uso de big data na educação tem permitido a análise detalhada do desempenho dos alunos, identificando padrões que auxiliam na personalização do ensino. De acordo com Santos e Ferreira (2023), a implementação de sistemas inteligentes de análise de dados pode contribuir para intervenções pedagógicas mais eficazes. O monitoramento contínuo das atividades dos estudantes possibilita uma abordagem preditiva, permitindo ajustes e intervenções pedagógicas personalizadas (Luo & Wu, 2023). Ferramentas de análise de dados, como Learning Analytics, possibilitam que professores acompanhem o progresso dos alunos em tempo real e ajustem estratégias pedagógicas para otimizar o aprendizado (Siemens, 2022).

A expansão do uso de tecnologias educacionais também levanta questões éticas e desafios na formação docente. O acesso desigual às ferramentas tecnológicas pode acentuar disparidades educacionais, tornando essencial a formulação de políticas públicas para garantir equidade digital (Selwyn, 2023). Ademais, a capacitação dos docentes para o uso adequado dessas tecnologias deve ser prioridade, garantindo que as inovações sejam aplicadas de forma eficaz e inclusiva (Jenkins, 2022).

2.3 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A adoção de metodologias ativas e tecnologias educacionais no ensino enfrenta diversos desafios que impedem sua plena efetivação nas instituições educacionais. Segundo Moran (2022), um dos principais entraves é a resistência de docentes, que muitas vezes não recebem formação adequada para aplicar essas abordagens em sala de aula. A falta de capacitação continuada impede que muitos professores adotem práticas inovadoras de maneira eficaz, levando ao uso superficial ou inadequado das metodologias ativas (Bacich & Moran, 2023). Além disso, o desconhecimento sobre os benefícios dessas metodologias pode gerar desconfiança entre os educadores, dificultando sua aceitação e implementação.

Outro desafio crítico é a desigualdade no acesso à tecnologia. Dados da UNESCO (2023) indicam que muitas escolas, especialmente em países em desenvolvimento, ainda carecem de infraestrutura digital para incorporar metodologias inovadoras de forma equitativa. Além disso, fatores como baixa conectividade à internet e falta de dispositivos tecnológicos adequados comprometem a implementação dessas estratégias (Selwyn, 2023). Em algumas regiões, a ausência de suporte técnico para manutenção de equipamentos e plataformas digitais também é um fator limitante, impossibilitando a adoção contínua das tecnologias na educação.

A sobrecarga de trabalho dos professores também é um fator limitante. Estudos de Bacich e Moran (2023) apontam que o tempo necessário para planejar e desenvolver atividades alinhadas às metodologias ativas pode representar um obstáculo significativo para sua adoção em larga escala. Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades para conciliar a exigência de inovação pedagógica com currículos tradicionais e avaliações padronizadas (Jenkins, 2022). A falta de tempo para a preparação de aulas interativas e atividades que estimulem a participação ativa dos alunos torna inviável, para muitos docentes, a adoção plena dessas estratégias de ensino.

A falta de investimento governamental na modernização das escolas compromete a implementação de tecnologias educacionais. Conforme apontado por Silva e Almeida (2023), políticas públicas eficazes são essenciais para garantir a equidade digital no ensino. Incentivos governamentais e programas de formação docente são necessários para que a transformação educacional ocorra de forma sustentável e inclusiva (Valente, 2023). Muitas iniciativas governamentais voltadas para a modernização da educação são fragmentadas e não garantem um suporte contínuo para a implementação de inovações pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a adaptação dos conteúdos didáticos às novas abordagens metodológicas. De acordo com Lima e Costa (2023), muitas metodologias ativas demandam materiais de ensino estruturados de maneira diferenciada, o que implica a necessidade de reformulação dos currículos e materiais pedagógicos utilizados. Sem essa adaptação, os professores podem enfrentar dificuldades para integrar as novas metodologias às exigências curriculares, comprometendo sua aplicabilidade prática.

Além disso, a aceitação dos alunos em relação às metodologias ativas e ao uso de tecnologia também pode ser um desafio. Estudos de Hernandez e Ramos (2023)

indicam que, embora a maioria dos estudantes demonstre interesse por abordagens interativas, há aqueles que encontram dificuldades na adaptação a um modelo de ensino mais dinâmico e que exige maior autonomia. Isso reforça a necessidade de estratégias de transição que facilitem a adaptação tanto de professores quanto de alunos ao novo paradigma educacional.

Por fim, a cultura organizacional das instituições educacionais também influencia a implementação de metodologias ativas e tecnologias educacionais. Conforme apontado por Garrison e Kanuka (2023), instituições que possuem uma estrutura hierárquica rígida e pouca flexibilidade para mudanças pedagógicas tendem a apresentar maior resistência à inovação. Para que essas metodologias sejam plenamente implementadas, é essencial que haja um comprometimento institucional, com políticas que incentivem a experimentação pedagógica e a valorização da formação docente contínua.

Apesar dos benefícios das metodologias ativas e do uso de tecnologias educacionais, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios. Segundo Moran (2022), um dos principais entraves é a resistência de docentes, que muitas vezes não recebem formação adequada para aplicar essas abordagens em sala de aula. A falta de capacitação continuada impede que muitos professores adotem práticas inovadoras de maneira eficaz, levando ao uso superficial ou inadequado das metodologias ativas (Bacich & Moran, 2023).

Outro desafio crítico é a desigualdade no acesso à tecnologia. Dados da UNESCO (2023) indicam que muitas escolas, especialmente em países em desenvolvimento, ainda carecem de infraestrutura digital para incorporar metodologias inovadoras de forma equitativa. Além disso, fatores como baixa conectividade à internet e falta de dispositivos tecnológicos adequados comprometem a implementação dessas estratégias (Selwyn, 2023).

A sobrecarga de trabalho dos professores também é um fator limitante. Estudos de Bacich e Moran (2023) apontam que o tempo necessário para planejar e desenvolver atividades alinhadas às metodologias ativas pode representar um obstáculo significativo para sua adoção em larga escala. Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades para conciliar a exigência de inovação pedagógica com currículos tradicionais e avaliações padronizadas (Jenkins, 2022).

A falta de investimento governamental na modernização das escolas compromete a implementação de tecnologias educacionais. Conforme apontado por

Silva e Almeida (2023), políticas públicas eficazes são essenciais para garantir a equidade digital no ensino. Incentivos governamentais e programas de formação docente são necessários para que a transformação educacional ocorra de forma sustentável e inclusiva (Valente, 2023).

2.4 IMPACTOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM

Os impactos das metodologias ativas e das tecnologias educacionais na aprendizagem têm sido amplamente estudados. De acordo com um relatório da OCDE (2023), escolas que adotam essas práticas apresentam melhores índices de engajamento e desempenho acadêmico. A utilização dessas estratégias não apenas favorece o aprendizado conceitual, mas também melhora a retenção do conhecimento, tornando o ensino mais significativo para os estudantes (Zhao & Frank, 2023).

A pesquisa de Johnson, Johnson e Smith (2023) revela que alunos que participam de atividades colaborativas desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais, como empatia e comunicação eficaz. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional, preparando os estudantes para enfrentar desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Siemens, 2022). Além disso, o aprendizado colaborativo proporciona maior engajamento dos alunos, permitindo que compartilhem conhecimentos e ampliem sua capacidade de resolução de problemas em equipe (Slavin, 2023).

Além disso, a adaptação do ensino às novas tecnologias tem promovido maior flexibilidade no aprendizado, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo e revisem conteúdos conforme suas necessidades (Anderson & Doran, 2023). O uso de plataformas digitais adaptativas, como sistemas baseados em inteligência artificial, possibilita um acompanhamento mais detalhado do progresso de cada estudante e permite que professores personalizem o ensino de acordo com as dificuldades e potencialidades individuais (Selwyn, 2023).

Estudos recentes também indicam que o uso de tecnologias educacionais contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. De acordo com Prensky (2023), ferramentas como jogos educativos, simulações e laboratórios virtuais estimulam o aprendizado experimental, incentivando os alunos a explorarem conceitos de forma independente. Isso permite que desenvolvam habilidades de

pesquisa, pensamento crítico e tomada de decisão, características essenciais para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do século XXI (Gee, 2023).

A gamificação também tem mostrado impactos positivos na aprendizagem. Segundo Kapp (2023), ao inserir elementos de jogos em atividades educacionais, como recompensas, desafios e rankings, é possível aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. Essa abordagem tem sido particularmente eficaz no ensino de disciplinas consideradas desafiadoras, como matemática e ciências exatas, onde a resolução de problemas pode ser integrada a jogos interativos, facilitando a aprendizagem (Hamari, 2023).

Além do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, as metodologias ativas e tecnologias educacionais também têm impacto na inclusão escolar. Segundo um relatório da UNESCO (2023), o uso de recursos digitais adaptados, como softwares de acessibilidade e materiais interativos, tem permitido que estudantes com deficiência tenham maior participação no ensino regular. Ferramentas de leitura automatizada, legendagem e tradutores automáticos são alguns exemplos de tecnologias que vêm garantindo maior equidade na educação, reduzindo barreiras de aprendizagem para alunos com necessidades especiais (Rose & Meyer, 2023).

Por fim, o impacto dessas metodologias na avaliação do aprendizado também tem sido objeto de estudos recentes. Segundo Brookhart (2023), a utilização de avaliações formativas digitais permite uma análise contínua do progresso dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes. Isso contrasta com modelos tradicionais de avaliação, que muitas vezes falham em capturar o real desenvolvimento das habilidades dos estudantes, priorizando apenas a memorização de conteúdos. Com a adoção de ferramentas tecnológicas, é possível mensurar não apenas o desempenho acadêmico, mas também o nível de participação e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (Marzano, 2023).

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, pois permite compreender de maneira aprofundada os impactos das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no ensino e na aprendizagem. Segundo Creswell (2023), a pesquisa qualitativa possibilita uma investigação detalhada de fenômenos complexos, permitindo a interpretação das experiências dos sujeitos envolvidos e a análise das

interações no contexto educacional. Além disso, Flick (2022) destaca que essa abordagem permite maior flexibilidade na coleta e interpretação dos dados, o que é fundamental para a análise das diferentes formas de implementação dessas estratégias pedagógicas.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, baseada na análise de artigos científicos, relatórios institucionais e documentos normativos sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais. A seleção das fontes foi feita a partir de bases de dados reconhecidas, como Scielo, ERIC, Web of Science e Google Scholar, garantindo a relevância e a atualidade das referências utilizadas. Segundo Bardin (2022), a análise documental é uma ferramenta essencial para compreender a evolução das práticas educacionais e mapear tendências emergentes no ensino.

Os critérios de inclusão para os materiais analisados envolveram publicações dos últimos cinco anos (2019-2024), priorizando estudos que abordassem a aplicação das metodologias ativas no ensino básico e superior. Foram excluídas pesquisas que não apresentavam fundamentação teórica robusta ou que não se relacionavam diretamente com a problemática investigada. Dessa forma, garantiu-se que as fontes selecionadas estivessem alinhadas com os objetivos do estudo.

Além da revisão bibliográfica, foi conduzida uma análise comparativa das diretrizes educacionais nacionais e internacionais, com foco em políticas públicas que incentivam a adoção de metodologias ativas e tecnologias no ensino. Segundo Flick (2023), a análise comparativa permite identificar padrões e contrastes entre diferentes realidades educacionais, possibilitando inferências sobre os desafios e oportunidades na implementação dessas abordagens. Para isso, foram analisados documentos oficiais, diretrizes curriculares e experiências de países que já implementaram essas metodologias em larga escala.

A pesquisa também considerou dados secundários provenientes de relatórios institucionais de escolas e universidades que adotaram metodologias ativas e tecnologias educacionais, analisando os impactos observados no desempenho dos alunos e na prática docente. Esses dados foram extraídos de publicações científicas e documentos institucionais disponíveis em órgãos oficiais e organizações educacionais. Conforme Yin (2023), o estudo de caso baseado em dados secundários é uma estratégia eficaz para compreender as implicações práticas das inovações

pedagógicas, permitindo a triangulação de informações e a obtenção de uma visão mais abrangente do fenômeno investigado.

Por fim, espera-se que esta metodologia permita uma análise crítica e fundamentada sobre as práticas educacionais inovadoras, destacando suas potencialidades e desafios no cenário contemporâneo. Os resultados obtidos poderão contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, promovendo uma maior integração das tecnologias ao ensino e o fortalecimento das metodologias ativas na educação básica e superior.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, pois permite compreender de maneira aprofundada o impacto das metodologias ativas e das tecnologias educacionais no ensino e na aprendizagem, considerando suas múltiplas dimensões e o contexto em que são aplicadas. Segundo Creswell (2023), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para investigar fenômenos complexos que envolvem interações humanas e processos pedagógicos, permitindo a interpretação detalhada das experiências dos sujeitos envolvidos. Além disso, Flick (2022) destaca que esse tipo de abordagem possibilita uma análise flexível, que pode se adaptar à diversidade de contextos educacionais, garantindo uma compreensão mais ampla dos desafios e potencialidades das práticas inovadoras no ensino. Segundo Creswell (2023), a pesquisa qualitativa permite uma análise detalhada dos fenômenos educacionais, explorando suas complexidades e implicações em diferentes contextos.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, baseada na análise de artigos científicos, relatórios institucionais e documentos normativos sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais. A seleção das fontes foi feita a partir de bases de dados reconhecidas, como Scielo, ERIC e Web of Science, garantindo a relevância e a atualidade das referências utilizadas. Segundo Bardin (2022), a análise documental é uma estratégia fundamental para investigar tendências e avanços teóricos dentro de um campo de estudo.

Os critérios de inclusão para os materiais analisados envolveram publicações dos últimos cinco anos (2019-2024), priorizando estudos que abordassem a aplicação das metodologias ativas no ensino básico e superior. Foram excluídas pesquisas que não apresentavam fundamentação teórica robusta ou que não se relacionavam diretamente com a problemática investigada.

Além da revisão bibliográfica, foi conduzida uma análise comparativa das diretrizes educacionais nacionais e internacionais, com foco em políticas públicas que incentivam a adoção de metodologias ativas e tecnologias no ensino. Segundo Flick (2023), a análise comparativa é um método eficiente para identificar padrões e contrastes entre diferentes realidades educacionais, possibilitando inferências sobre os desafios e oportunidades na implementação dessas abordagens.

Por fim, a pesquisa também considerou dados secundários de instituições educacionais que adotaram metodologias ativas e tecnologias educacionais, analisando os impactos observados no desempenho dos alunos e na prática docente. Esses dados foram extraídos de relatórios institucionais e estudos de caso disponíveis em publicações científicas. Conforme Yin (2023), o estudo de caso é uma metodologia valiosa para compreender contextos específicos e avaliar intervenções educacionais com maior precisão.

Com base nessa abordagem metodológica, espera-se oferecer uma visão abrangente sobre os benefícios e desafios das metodologias ativas e tecnologias educacionais, contribuindo para um debate fundamentado sobre inovação pedagógica e melhoria da qualidade do ensino. Além disso, esta pesquisa busca preencher lacunas na literatura ao fornecer uma análise sistemática das estratégias de implementação dessas metodologias em diferentes contextos educacionais, identificando fatores críticos de sucesso e desafios persistentes. Espera-se que os achados deste estudo possam subsidiar futuras investigações e auxiliar na formulação de políticas educacionais mais eficazes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciam que a implementação das metodologias ativas e das tecnologias educacionais tem proporcionado benefícios significativos no processo de ensino-aprendizagem. O uso dessas abordagens tem promovido uma reconfiguração das práticas pedagógicas, ampliando a interatividade entre professores e alunos e proporcionando um ambiente mais dinâmico e colaborativo. Além disso, a personalização do ensino, viabilizada pelas tecnologias educacionais, tem se mostrado fundamental para atender às diferentes necessidades dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais eficaz.

A análise detalhada dos impactos dessas metodologias revela que práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido promovem o desenvolvimento da autonomia estudantil, incentivam o pensamento crítico e aumentam a motivação dos alunos. Dados coletados em pesquisas empíricas indicam que estudantes que participam ativamente dessas abordagens apresentam maior engajamento acadêmico e melhor desempenho nas avaliações formais (Oliveira et al., 2022). Além disso, relatórios da OCDE (2023) apontam que países que investiram sistematicamente na implementação dessas metodologias registraram melhorias significativas nos índices de desempenho acadêmico, especialmente em habilidades de resolução de problemas e pensamento analítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa evidenciam que as metodologias ativas e as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial na transformação dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo maior autonomia dos estudantes, engajamento acadêmico e personalização do ensino. Estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido demonstraram ser eficazes na ampliação da interatividade e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Estudos como o de Bergmann e Sams (2023) comprovam que a sala de aula invertida melhora significativamente a retenção do conhecimento ao proporcionar um aprendizado mais dinâmico e participativo. Da mesma forma, Barrows (2022) destaca que a aprendizagem baseada em problemas tem sido amplamente aplicada em cursos de engenharia e medicina, preparando os alunos para a resolução de desafios reais. No contexto internacional, a implementação do ensino híbrido em escolas públicas da Finlândia, conforme documentado pela OECD (2023), revelou impactos positivos na personalização do ensino e na adaptação dos conteúdos às necessidades individuais dos alunos.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados por essas inovações pedagógicas, desafios significativos ainda precisam ser superados. A resistência de docentes à adoção de novas metodologias, a necessidade de formação continuada e a desigualdade no acesso às tecnologias educacionais permanecem como obstáculos para a implementação efetiva dessas estratégias. Para que essa transformação ocorra de forma sustentável, faz-se necessário um suporte institucional sólido, a

formulação de políticas públicas eficazes e um investimento contínuo na infraestrutura escolar. Segundo Valente (2023), políticas educacionais bem estruturadas devem priorizar a formação docente contínua, a criação de redes colaborativas de educadores e a integração das metodologias ativas nos currículos da formação inicial de professores. Além disso, a oferta de incentivos financeiros para a adoção de tecnologias educacionais e o fortalecimento de parcerias entre escolas e universidades são estratégias fundamentais para garantir a eficácia dessas abordagens. Experiências bem-sucedidas em países como Canadá e Finlândia sugerem que o suporte governamental aliado à autonomia pedagógica das instituições contribui significativamente para a implementação dessas metodologias, permitindo sua adaptação às realidades locais (OECD, 2023).

Outra questão que se destaca é a necessidade de garantir equidade no acesso às tecnologias educacionais. Programas como o **ProlInfo** e o **Educação Conectada**, desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC, 2023), são iniciativas relevantes, mas ainda enfrentam desafios relacionados à manutenção dos equipamentos e à capacitação técnica dos professores. O estudo da UNESCO (2023) aponta que, embora a inserção de tecnologia na educação tenha se expandido globalmente, muitos países ainda apresentam disparidades significativas no acesso a dispositivos e conectividade, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais. Dessa forma, além da ampliação de políticas de infraestrutura tecnológica, é imprescindível que sejam desenvolvidas iniciativas para a formação de professores na utilização das TICs, garantindo que essas ferramentas sejam aplicadas de forma eficaz e inclusiva.

Além dos desafios operacionais e estruturais, este estudo também aponta lacunas a serem exploradas em pesquisas futuras. Primeiramente, torna-se necessário investigar **quais metodologias ativas são mais eficazes em diferentes faixas etárias e áreas do conhecimento**, dado que sua aplicabilidade pode variar conforme o perfil dos estudantes e as especificidades das disciplinas. Outro aspecto relevante que demanda aprofundamento é **o impacto da inteligência artificial na personalização do ensino**, uma vez que o uso de algoritmos adaptativos pode modificar significativamente a dinâmica da sala de aula. Estudos futuros também poderiam se concentrar na **análise longitudinal da implementação dessas metodologias**, investigando os efeitos a longo prazo no desempenho acadêmico e na motivação dos alunos.

Além disso, há uma necessidade premente de ampliar a discussão sobre **o papel das metodologias ativas na promoção da inclusão educacional**. Embora pesquisas como as de Rose e Meyer (2023) apontem que tecnologias digitais podem favorecer estudantes com necessidades educacionais especiais, ainda há um déficit de estudos que avaliem a efetividade dessas abordagens em diferentes contextos inclusivos. Da mesma forma, investigações sobre **a relação entre metodologias ativas e desenvolvimento socioemocional dos estudantes** podem trazer insights valiosos para a formulação de práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a transformação do ensino por meio das metodologias ativas e das tecnologias educacionais depende de um esforço conjunto entre instituições de ensino, gestores educacionais e formuladores de políticas públicas. Ao mesmo tempo, é imprescindível que a comunidade acadêmica continue produzindo pesquisas que aprofundem a compreensão dessas práticas, subsidiando a construção de um modelo educacional mais dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas. O sucesso dessas inovações não reside apenas na adoção de novas tecnologias, mas sim na forma como são integradas aos processos pedagógicos, garantindo que cada estudante possa se tornar protagonista do seu aprendizado e preparado para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.
- BARROWS, H. S. **Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education**. New York: Springer, 2022.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flipped Learning: Gateway to Student Engagement**. International Society for Technology in Education, 2023.
- BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. **The Flipped Classroom: A Survey of the Research**. Journal of Engineering Education, 2022.
- CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2023.
- FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GARRISON, D. R.; KANUKA, H. **Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education**. Internet and Higher Education, 2023.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2022.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. Edina: Interaction Book Company, 2023.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2023.
- MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)**. Brasília, 2023. Disponível em: www.mec.gov.br.
- OECD. **Education at a Glance 2023**. Paris: OECD Publishing, 2023.
- SAVERY, J. R. **Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions**. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 2022.
- SLAVIN, R. E. **Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice**. Boston: Allyn & Bacon, 2022.
- UNESCO. **Relatório Global sobre Tecnologia e Educação**. Paris: UNESCO, 2023.
- VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais na Educação: Teoria e Prática**. Campinas: Papirus, 2023.
- YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2023.
- ZABATIERO, J. et al. **Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizagem Ativa**. São Paulo: Cortez, 2023.

