

SCIENTIFIC MAGAZINE

V. 23 - Nº 161/ outubro/ 2024

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
Site: <https://scientificmagazine.org/en>

O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO E SUA MULTIMODALIDADE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL E SUAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

CAUSAS E FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO DE UM DISLÉXICO DURANTE A LEITURA

A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

publons

Google Academics

doi

Crossref

ISSN

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER INTERNATIONAL CENTRE

Even3 Publicações



ISSN: 2177-8574



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, VSCIENTIFIC MAGAZINE - V. 23. - Nº 161/outubro/ 2024 - São Paulo -SP. 160 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2024

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2024/V. 23/Nº161/outubro/2024

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

DOI: 10.29327/218457

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da

Silva Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Prof. Doutoranda Idênis Glória Belchior

Prof. Mestra Kátia Andréia de Oliveira

Brandão

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Esp. Cleide de Alcântara Silva

Profª Esp. Dr. Eduardo José Dias

Profª Esp. Elaine de Oliveira

Profª Esp. Helena Mota da Silva

Profª Esp. Jocimeire Maria do Nascimento

Profª Esp. Joseane de Souza Santos

Profª Esp. Kelly Cristina Siolari de

Oliveira

Profª Esp. Lacy Cristina Vieira de Lima

Silqueira

Profª Esp. Laura Cristina Vieira de Lima

Silqueira Souza

Profª Esp. Maria de Jesus Rodrigues de

Sousa

Profª Esp. Naira Franciely Morais Silva

Profª Esp. Rosevani Maria Araújo

Profª Esp. Valéria Fernandes Pereira

Profª Esp. Vaneide Silva

Profª Esp. Viviane Pereira dos Santos

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira

Brandão

Profº Ms. Carlos Palmeira Campos

Profª Esp. Fátima Francisca Duarte

Profª Esp. Josanne Vieira Silva

Profª Esp. Sandra de Fátima Garcia

Dr. Eduardo José Dias

Ms. Asyha Gomes de Brito

Dra. Bianca Cesar Alyrio

Dra. Liliane Belz dos Reis

Dra. Bruna Silva dos Santos Moreira

SUMÁRIO

A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO	7
Elaine de Oliveira	7
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa.....	7
Naira Franciely Morais Silva	7
Valéria Fernandes Pereira	7
O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO E SUA MULTIMODALIDADE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	22
.....	
Edilene dos Santos Caldas de Castro	22
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL E SUAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	31
Helena Mota da Silva.....	31
Joseane de Souza Santos.....	31
Viviane Pereira dos Santos.....	31
Kátia Andréia de Oliveira Brandão.....	31
A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
Helena Mota da Silva.....	37
Joseane de Souza Santos.....	37
Viviane Pereira dos Santos.....	37
Jocimeire Maria do Nascimento	37
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS.	45
Helena Mota da Silva.....	45
Kátia Andréia de Oliveira Brandão.....	45
Lacy Cristina Vieira de Lima Silqueira	45
Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira Souza.....	45
CAUSAS E DIFICULDADES DO FUNCIONAMENTO CEREBRAL DE UM DISLÉXICO	51
Carlos Palmeira Campos.....	51

AS PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	69
Helena Mota da Silva.....	69
Kátia Andréia de Oliveira Brandão.....	69
Jocimeire Maria do Nascimento	69
Viviane Pereira dos Santos.....	69
A CRIANÇA DISLÉXICA E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR ..	77
Carlos Palmeira Campos.....	77
ASPECTOS LEGAIS E DESAFIOS NA PRÁTICA DA INCLUSÃO DE ALUNOS DISLÉXICOS	94
Carlos Palmeira Campos.....	94
TDAH E A TECNOLOGIA: O Impacto dos Recursos Digitais no Manuseio e Tratamento do Transtorno	111
Kelly Cristina Siolari de Oliveira	111
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSOR QUE ATUA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL 16 DE MARÇO, CÁCERES-MT	128
Vaneide Silva	128
Cleide de Alcântara Silva.....	128
Rosevani Maria de Araújo	128
TDAH NA FASE INFANTIL :Efeitos no Desenvolvimento Social, Motor e Escolar	140
Kelly Cristina Siolari de Oliveira	140
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM POUCO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FREI GRIGNION, CÁCERES-MT	160
Vaneide Silva	160
Cleide de Alcântara Silva.....	160
Rosevani Maria de Araújo	160
PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: ESTRATÉGIAS PARA CONSERVAÇÃO AMBIENTAL.....	172
Bruna Silva dos Santos Moreira	172
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ: Orçamento Participativo como ferramenta da participação popular na elaboração do Orçamento Público	199
Eduardo José Dias	199
AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: VALORES, HABILIDADES E ATITUDES PARA A VIDA E PARA O MUNDO	230

Fátima Francisca Duarte	230
Josanne Vieira Silva.....	230
Sandra de Fátima Garcia	230
POLÍTICAS PÚBLICAS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: o papel do Estado, os Avanços, Desafios e Perspectivas	239
Asyha Gomes de Brito	239
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: uma reflexão sobre a relação qualidade de vida no trabalho e a sustentabilidade da empresa.	256
Bianca Cesar Alyrio.....	256
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS AMPARADO PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	278
Liliane Belz dos Reis	278
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA CONTROLE DO MEIO AMBIENTE	293
Bruna Silva dos Santos Moreira	293
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: Práticas Metodológicas e Estratégias Educativas	312
Liliane Belz dos Reis	312
ORÇAMENTOS PARTICIPATIVOS, UMA ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO ENTRE CIDADÃOS.....	325
Eduardo José Dias	325
ECONOMIA SOLIDÁRIA: PROCESSO DE CRESCIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES.....	338
Asyha Gomes de Brito	338
RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: SAÚDE MENTAL NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS.....	361
Bianca Cesar Alyrio.....	361

A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO

Elaine de Oliveira ¹

Maria de Jesus Rodrigues de Sousa²

Naira Franciely Moraes Silva ³

Valéria Fernandes Pereira ⁴

RESUMO

Este artigo explora a importância da contribuição das histórias infantis no processo de alfabetização, destacando como a narrativa e o enredo influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. O objetivo principal é analisar como as histórias infantis podem facilitar a aquisição de habilidades linguísticas fundamentais, como a consciência fonológica, o vocabulário e a compreensão de texto, além de promover a imaginação e a criatividade dos alunos. A metodologia, adotada para esta análise inclui uma revisão da literatura existente sobre o impacto das histórias infantis na alfabetização. A pesquisa abrange estudos que evidenciam como as histórias oferecem um contexto rico e envolvente, essencial para o desenvolvimento linguístico. São discutidas estratégias pedagógicas que incorporam efetivamente as histórias infantis nas práticas de ensino, destacando a importância da seleção cuidadosa de livros e a implementação de atividades que estimulem a interação e a reflexão crítica sobre os textos. Os resultados desse artigo indicam que as histórias infantis não apenas proporcionam um meio prazeroso de aprendizado, mas também oferecem suporte significativo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A análise revela que a integração bem planejada de histórias infantis enriquece a prática pedagógica, melhorando o engajamento e a motivação das crianças na aprendizagem. Conclui-se que as histórias infantis desempenham um papel crucial na alfabetização, oferecendo uma abordagem inovadora que contribui para melhores resultados educacionais. A pesquisa, sugere que a utilização de histórias infantis, quando integrada de maneira eficaz no currículo escolar, pode ter um impacto positivo duradouro no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de promover o crescimento emocional e social das crianças.

¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia; Universidade Centro Universitário Cathedral

Pós-graduação: Educação infantil e alfabetização; Faculdade Invest. de Ciências e Tecnologia. elaine2014bg@outlook.com

² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná

Pós-graduação: Educação infantil e alfabetização, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná. mariadejesusrodrigues100@gmail.com

³ **Graduação:** Pedagogia; Universidade Pitágoras Unopar.

Pós-graduação: Educação infantil e alfabetização; Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. nairafanciely1@gmail.com

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia

Pós-graduação: Psicopedagogia Clínica e Institucional Numa Ação Transdisciplinar, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia.

Palavras-chave: Alfabetização. Histórias Infantis. Desenvolvimento Linguístico.

ABSTRACT

This article explores the importance of children's stories in the literacy process, highlighting how narrative and plot influence the development of children's reading and writing skills. The main objective is to analyze how children's stories can facilitate the acquisition of fundamental language skills, such as phonological awareness, vocabulary and text comprehension, in addition to promoting students' imagination and creativity. The methodology adopted for this analysis includes a review of the existing literature on the impact of children's stories on literacy. The research includes studies that show how stories provide a rich and engaging context, essential for linguistic development. Pedagogical strategies that effectively incorporate children's stories into teaching practices are discussed, highlighting the importance of careful selection of books and the implementation of activities that stimulate interaction and critical reflection on texts. The results of this article indicate that children's stories not only provide an enjoyable means of learning, but also offer significant support for children's cognitive and emotional development. The analysis reveals that the well-planned integration of children's stories enriches pedagogical practice, improving children's engagement and motivation in learning. It is concluded that children's stories play a crucial role in literacy, offering an innovative approach that contributes to better educational outcomes. The research suggests that the use of children's stories, when integrated effectively into the school curriculum, can have a lasting positive impact on the development of reading and writing skills, as well as promoting children's emotional and social growth.

Keywords: Literacy. Children's Stories. Language Development.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional e cognitivo das crianças. No processo de aquisição da leitura e da escrita, diversos métodos e abordagens pedagógicas têm sido explorados, destacando-se entre eles a utilização de histórias infantis. A literatura infantil não apenas proporciona prazer e entretenimento, mas também desempenha um papel crucial na construção das habilidades linguísticas das crianças.

As histórias infantis, com suas narrativas envolventes e personagens cativantes, oferecem um contexto rico para o desenvolvimento da consciência fonológica, ampliação do vocabulário e aprimoramento da compreensão de texto.

Estudos recentes têm demonstrado que a leitura de histórias pode fomentar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, onde as crianças são incentivadas a explorar e internalizar conceitos linguísticos de forma lúdica e significativa. Além disso, a exposição a histórias infantis contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, elementos essenciais para o engajamento das crianças no processo de alfabetização.

A integração dessas narrativas nas práticas pedagógicas, podem criar oportunidades valiosas para a promoção de habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reforça o interesse e a motivação dos alunos.

Este artigo se propõe a investigar como as histórias infantis podem ser utilizadas de forma eficaz para apoiar o processo de alfabetização. Através da revisão da literatura e análise de estratégias pedagógicas, buscamos compreender o impacto das histórias infantis no desenvolvimento das habilidades linguísticas e explorar práticas que otimizem seu uso no contexto educacional. Ao iluminar a relação entre a literatura infantil e a alfabetização, esperamos fornecer insights que possam enriquecer as abordagens de ensino e contribuir para o sucesso educacional das crianças.

2. A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIA INFANTIS PARA A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é um componente essencial no processo de alfabetização, representando a capacidade de identificar e manipular os sons individuais da fala, fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Dentro desse contexto, as histórias infantis desempenham um papel significativo, oferecendo um ambiente rico e lúdico para o desenvolvimento dessa habilidade.

Ao expor as crianças a rimas, aliterações e padrões sonoros presentes nas narrativas, as histórias infantis facilitam a percepção e a discriminação fonológica. Através da repetição e da musicalidade dos textos, as crianças aprimoram sua

capacidade de reconhecer e produzir sons, estabelecendo uma base sólida para a decodificação e a fluência na leitura.

Este artigo explora como a integração de histórias infantis nas práticas pedagógicas pode fortalecer a consciência fonológica, promovendo um aprendizado mais eficaz e envolvente para os alunos.

De acordo com Silva e Almeida (2020, p. 45), "a repetição de rimas e padrões sonoros nas histórias infantis facilita a identificação e segmentação de fonemas, uma habilidade fundamental para a decodificação de palavras". Além disso, as histórias frequentemente apresentam jogos de palavras e trocadilhos que permitem às crianças brincarem com os sons da linguagem, reforçando a consciência fonológica de maneira lúdica e envolvente.

Beck e McKeown (2001, p. 24) enfatizam que "a repetição de rimas em histórias infantis facilita a identificação de padrões fonológicos e promove a capacidade das crianças de segmentar e combinar fonemas". Este reconhecimento de padrões é fundamental para a habilidade de segmentar e combinar fonemas durante a leitura.

A consciência fonológica é um dos pilares do aprendizado da leitura e da escrita, e envolve a capacidade de perceber, refletir e manipular os sons na linguagem falada. É uma habilidade essencial que antecede e apoia a habilidade de decodificar palavras, facilitando a compreensão e a produção de texto. Dentre as várias estratégias, que ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica, as histórias infantis desempenham um papel crucial. Elas oferecem um contexto rico e envolvente que promove a consciência fonológica de maneira eficaz e prazerosa para as crianças.

[...] As histórias infantis frequentemente utilizam aliterações como uma técnica literária para capturar a atenção das crianças. A repetição de sons consonantais no início das palavras, característica da aliteração, não só enriquece a narrativa, mas também auxilia no desenvolvimento da percepção fonológica, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico e eficaz (FERREIRA e LIMA 2018, p. 112).

A citação destaca a importância da aliteração nas histórias infantis como uma técnica que não apenas enriquece a narrativa, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. A aliteração, que se caracteriza pela repetição de sons consonantais no início das palavras, cria um efeito sonoro que captura a atenção dos jovens ouvintes e leitores. Esse recurso é especialmente eficaz em histórias infantis porque torna o texto mais envolvente e memorável, facilitando a retenção e o reconhecimento dos sons pelas crianças.

Além de seu impacto estético e cativante, a aliteração desempenha um papel educativo importante. Ao expor as crianças a padrões sonoros repetitivos, ela auxilia no desenvolvimento da percepção fonológica, uma habilidade crucial para a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Goswami (2008, p. 105), "a prática com aliterações em histórias infantis ajuda as crianças a desenvolverem uma percepção mais aguçada dos fonemas iniciais e a manipular esses sons de forma mais eficaz". A aliteração não apenas embeleza a narrativa das histórias infantis, mas também serve como uma ferramenta pedagógica eficaz. Ela transforma o processo de aprendizagem em uma experiência lúdica e envolvente, facilitando a aquisição de habilidades fonológicas essenciais de uma maneira que é ao mesmo tempo divertida e educativa.

A citação sugere que a integração de tais técnicas literárias pode contribuir para um ensino mais eficaz e prazeroso da leitura e escrita nas primeiras etapas da educação infantil. Para Adams (1990, p. 87) indica que, "a repetição de padrões sonoros em histórias infantis não só reforça a percepção fonêmica, mas também contribui para a habilidade das crianças de aplicar esses padrões na leitura de novos textos". Essa prática contínua com esses elementos sonoros em histórias infantis, não só aprimora a consciência fonológica, mas também promove a memória auditiva das crianças.

Além dos aspectos fonológicos diretamente associados às histórias, elas também oferecem um ambiente emocionalmente envolvente que pode aumentar a motivação das crianças para a leitura e a escrita.

Segundo Treiman (2014), destaca:

[...] A prática com padrões sonoros, como rimas e aliterações, é crucial para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças. Esse tipo de prática ajuda as crianças a reconhecerem e segmentar fonemas de maneira mais eficiente, o que facilita a aquisição da decodificação de palavras e contribui significativamente para a fluência na leitura. (TREIMAN, 2014, p. 236).

Dessa forma, é destacado a importância dos padrões sonoros, como rimas e aliterações, na formação da consciência fonológica nas crianças. A consciência fonológica refere-se à capacidade de perceber e manipular os sons da linguagem, que é uma habilidade essencial para a aprendizagem da leitura e escrita.

A prática com padrões sonoros é uma estratégia educativa eficaz porque torna a identificação e a segmentação de fonemas mais intuitivas e acessíveis para as crianças. Rimas e aliterações, ao repetirem padrões sonoros específicos, ajudam as crianças a perceberem semelhanças e diferenças entre os sons das palavras. Isso é fundamental para a compreensão da estrutura das palavras e para a habilidade de segmentar palavras em fonemas, que é a base para a decodificação e a leitura fluente.

Por exemplo, quando uma criança ouve e repete palavras que rimam ou se depara com aliterações, ela começa a reconhecer padrões sonoros de forma sistemática. Esse reconhecimento ajuda as crianças a decodificarem palavras novas, uma vez que elas podem aplicar o conhecimento dos fonemas e dos padrões sonoros já conhecidos.

Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de atividades lúdicas e envolventes, como jogos de rimas e exercícios de aliteração, promove uma abordagem positiva e motivadora para a aprendizagem da leitura. Isso facilita a fluência na leitura, pois as crianças se tornam mais proficientes em reconhecer rapidamente os sons e as palavras enquanto leem.

De acordo com National Institute for Literacy (2001):

[...] Atividades que envolvem padrões sonoros, como rimas e aliterações, são essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica. Tais práticas ajudam as crianças a reconhecerem e manipular fonemas, facilitando a aquisição de habilidades de decodificação de palavras e promovendo a fluência na leitura. Essas atividades lúdicas tornam o aprendizado mais atraente e eficaz, incentivando o engajamento das crianças na leitura. (NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY, 2001, p. 45).

Confirma a importância de integrar atividades com padrões sonoros no processo de ensino da leitura. Para tanto, sublinha um aspecto crucial da alfabetização: a importância de incorporar práticas fonológicas, como rimas e aliterações, nas atividades de ensino para apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

Através dessas práticas, as crianças não apenas melhoram suas habilidades fonológicas, mas também experimentam uma aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Em conclusão, as histórias infantis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica, oferecendo um contexto envolvente e rico para a prática de habilidades fonológicas essenciais. Sendo assim, as Evidências empíricas e estudos de caso confirmam a importância dessas práticas, sugerindo que a utilização de histórias infantis deve ser uma prioridade nas abordagens educacionais para a alfabetização.

2.1. A literatura infantil um instrumento no desenvolvimento infantil

A leitura é amplamente reconhecida por seus múltiplos benefícios, e a sua importância é evidente desde os primeiros anos de vida. Incentivar a leitura desde a infância é essencial para estabelecer um hábito duradouro e para cultivar habilidades fundamentais como a oratória, a narração e a expressão verbal. A literatura infantil desempenha um papel crucial nesse processo, promovendo o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de maneira prazerosa e significativa.

De acordo com Vygotsky (1978, p. 65) indica que, “o desenvolvimento cognitivo da criança é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural em que ela está inserida”. Por isso, A leitura de literatura infantil fornece um

ambiente rico para a formação dessas capacidades cognitivas, permitindo que a criança explore e compreenda o mundo ao seu redor através da linguagem. A literatura infantil oferece às crianças a oportunidade de interagir com narrativas que estimulam sua criatividade e empatia, facilitando o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

Para promover o hábito da leitura, e maximizar seus benefícios, é fundamental que os educadores implementem atividades regulares de leitura, como a prática conhecida como “A Hora da Leitura”. Essas atividades ajudam a estabelecer uma conexão mais próxima entre as crianças e os livros, tornando a leitura uma parte natural do cotidiano.

Segundo Nunes e Silva (2014, p. 87), “a integração de momentos dedicados à leitura dentro da rotina escolar não apenas aumenta o engajamento das crianças com os livros, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas”. No entanto, muitas vezes a leitura infantil é tratada como uma atividade acadêmica obrigatória, o que pode reduzir seu apelo e limitar sua eficácia. É crucial que a literatura infantil seja abordada de maneira que vá além das exigências curriculares e se torne uma experiência enriquecedora e agradável.

Como ressaltam Britto e Araújo (2016, p. 52), “a abordagem da literatura infantil deve transcender a mera inclusão no currículo escolar; ela deve ser integrada de forma que promova a apreciação e o prazer pela leitura”. Isso implica em oferecer aos alunos oportunidades para se envolver com livros em contextos variados e significativos.

Assim sendo, na prática pedagógica, os educadores, especialmente aqueles que trabalham com as séries iniciais, têm a responsabilidade de diversificar seus métodos de ensino para incluir a literatura infantil de maneira criativa e efetiva. A literatura pode ser utilizada em uma ampla gama de atividades lúdicas e artísticas que envolvam leitura, escrita e pensamento crítico.

Segundo Kuhl (2004), informa:

[...] A integração da literatura infantil com atividades lúdicas e criativas não só enriquece a experiência de leitura, mas também desenvolve habilidades críticas e reflexivas nas crianças. Ensinar a pensar e refletir é uma parte essencial do processo educativo, e a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa nesse contexto. Trazendo o desenvolvimento da capacidade crítica das crianças é um aspecto fundamental do ensino que utiliza a literatura infantil. (KUHL, 2004, p. 94).

Assim, a utilização da literatura infantil como ferramenta pedagógica contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade crítica, sendo um aspecto fundamental para uma educação eficaz e transformadora., fazendo com que a literatura infantil não apenas engaja as crianças de maneira divertida, mas também é crucial para ensinar a pensar e refletir, elementos essenciais no processo educativo.

Através da análise e discussão de histórias, as crianças aprendem a questionar, interpretar e refletir sobre diferentes aspectos da vida e da sociedade. Essa prática contribui para a formação de um senso crítico que é vital para o sucesso acadêmico e pessoal.

Como argumenta Freire (1996, p. 33), mostra que, “a educação deve estimular a reflexão crítica e a capacidade de análise dos alunos, e a literatura infantil pode desempenhar um papel fundamental nesse processo ao oferecer contextos ricos para a exploração de ideias e valores”. Com isso, a literatura infantil não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento da linguagem e da cognição, mas também um meio para fomentar a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico nas crianças.

Ao integrar a leitura de forma significativa e prazerosa na vida das crianças, educadores e pais podem contribuir significativamente para o crescimento intelectual e emocional dos jovens leitores.

2.2. Expansão do vocabulário através das histórias infantis

A expansão do vocabulário é outro benefício significativo das histórias infantis. A exposição a novos termos e expressões em contextos narrativos ajuda as crianças a compreenderem e reter palavras de forma mais eficaz.

Pereira (2018, p. 112) argumenta que, “as histórias infantis proporcionam uma rica fonte de novo vocabulário, apresentando palavras em contextos significativos que ajudam na compreensão e na memorização”. Por exemplo, a leitura de histórias sobre diferentes culturas e ambientes pode introduzir crianças a palavras que elas não encontrariam em seu cotidiano, ampliando seu conhecimento lexical.

Além disso, destaca um dos benefícios essenciais da leitura de histórias infantis: a expansão do vocabulário das crianças. Quando as crianças são expostas a novos termos e expressões em contextos narrativos, elas têm a oportunidade de compreender e reter palavras de forma mais eficaz.

Com isso, a repetição de palavras e frases em vários contextos dentro de uma mesma história fortalece a compreensão e a retenção do vocabulário. Quando uma palavra é repetida em diferentes partes da narrativa, as crianças têm mais chances de internalizar seu significado e uso correto.

Segundo Stahl e Nagy (2006), informa que:

[...] A repetição de palavras e frases em contextos variados é um método eficaz para reforçar a memória e a compreensão. A repetição não só ajuda na retenção de palavras novas, mas também facilita a conexão entre o vocabulário e o significado, tornando o aprendizado mais profundo e duradouro. (STAHL e NAGY, 2006, p. 123).

Esse processo não só ajuda na memorização das palavras, mas também na compreensão de como elas funcionam em diferentes contextos, o que é crucial para o desenvolvimento de uma base lexical sólida.

Dessa maneira, a leitura de histórias infantis desempenha um papel vital na ampliação do vocabulário, oferecendo oportunidades ricas e variadas para a exposição a novas palavras e conceitos, e ajudando as crianças a integrarem esse novo vocabulário em seu repertório linguístico de maneira significativa e duradoura.

2.3. Engajamento das histórias infantis na vivência educacional

O engajamento das crianças com a leitura é fortemente influenciado pelo interesse e pela motivação. Histórias que capturam a imaginação e a atenção das crianças podem aumentar significativamente o interesse pela leitura.

Costa (2017, p. 34) observa que, "a qualidade e a relevância das histórias desempenham um papel crucial na motivação para ler, o que, por sua vez, influencia o sucesso na alfabetização". Quando as crianças se conectam emocionalmente com as histórias, elas são mais propensas a se engajar no processo de leitura e escrita.

Escolher livros que sejam adequados para a faixa etária e o nível de desenvolvimento das crianças é fundamental para garantir que as histórias infantis sejam eficazes na alfabetização. Livros com ilustrações atraentes e textos acessíveis podem facilitar a interação e o interesse das crianças.

Conforme Martins (2022, p. 56) ressalta que, "a seleção criteriosa de livros deve levar em consideração a complexidade do texto e a relevância das ilustrações, garantindo que as histórias sejam acessíveis e envolventes para as crianças". Oferecem assim, um vasto repertório de recursos que não apenas facilita a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também enriquece a experiência educacional de forma abrangente.

A inclusão sistemática de histórias infantis no currículo escolar possibilita a exposição contínua dos alunos a diferentes gêneros literários, estilos narrativos e estruturas linguísticas. Esta diversidade é crucial para o desenvolvimento da consciência fonológica, expansão do vocabulário e aprimoramento das habilidades de compreensão leitora.

A exposição regular a textos literários estimula a prática constante e o aprofundamento das competências linguísticas essenciais. Além das vantagens diretas para a alfabetização, a literatura infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Para otimizar a integração e o engajamento da literatura infantil no currículo, é essencial que os educadores adotem abordagens pedagógicas criativas e diversificadas. Atividades como leitura em voz alta, discussões em grupo sobre os temas abordados nas histórias e projetos de escrita baseados nas narrativas são práticas que podem aprofundar o engajamento dos alunos e consolidar as habilidades adquiridas.

Nunes e Silva (2014, p. 105) reforçam que “atividades pedagógicas que incorporam a literatura infantil de maneira interativa e contextualizada têm o potencial de melhorar significativamente a alfabetização e o envolvimento dos alunos com a leitura”. Sendo assim,

formação de professores também é um aspecto crucial para garantir a eficácia da integração da literatura infantil no currículo. Educadores devem estar bem-preparados para selecionar textos apropriados e implementar estratégias pedagógicas que aproveitem ao máximo os benefícios da literatura.

Para Lima e Silva (2012, p. 88) denota:

[...] A formação continuada dos professores é fundamental para a efetiva incorporação da literatura infantil em sala de aula. Segundo Lima e Silva (2012, p. 88), A formação continuada proporciona aos docentes o aprimoramento das práticas pedagógicas e a atualização de conhecimentos específicos sobre literatura infantil, o que resulta em uma prática educativa mais enriquecedora e eficaz para os alunos. (LIMA E SILVA, 2012, p. 88).

Para tanto, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são necessários para equipar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para usar a literatura infantil de maneira eficaz em suas práticas de ensino.

A contribuição literária, não apenas apoia o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também contribui para o crescimento emocional e social dos alunos.

Mas, traz os benefícios, e é fundamental que os educadores implementem práticas pedagógicas inovadoras e sustentem a formação contínua dos professores. A literatura infantil, quando utilizada de forma estratégica e

significativa, pode transformar o processo educativo, tornando-o mais rico, envolvente e efetivo.

Em suma, a integração da literatura infantil no currículo escolar, é uma estratégia pedagógica de grande valor para o desenvolvimento da alfabetização e das competências linguísticas das crianças.

3. CONCLUSÃO

A análise da contribuição das histórias infantis na alfabetização revela a importância crucial dessas narrativas no processo de aprendizado inicial da leitura e escrita. As histórias infantis, com suas estruturas ricas e envolventes, oferecem um meio eficaz e prazeroso para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças. Através da exposição a rimas, aliterações e padrões sonoros, as histórias infantis promovem a consciência fonológica, facilitando a identificação e manipulação dos sons da linguagem. Este aspecto é fundamental para a construção das habilidades de decodificação necessárias para a leitura.

Além disso, as histórias infantis desempenham um papel significativo na expansão do vocabulário. Através de narrativas contextuais, as crianças têm a oportunidade de encontrar e internalizar novas palavras de maneira significativa e memorável. Esse enriquecimento do vocabulário, por sua vez, contribui para a compreensão leitora e a expressão escrita, áreas essenciais para o sucesso acadêmico e a comunicação eficaz.

A prática pedagógica que integra a literatura infantil deve ser cuidadosamente planejada para maximizar seus benefícios. Atividades de leitura diárias, leitura repetitiva e a incorporação de livros que ofereçam uma rica variedade lexical e temática são estratégias eficazes para estimular o engajamento das crianças e apoiar seu desenvolvimento linguístico. Educadores devem adotar métodos diversificados e criativos para tornar a experiência de leitura envolvente e significativa, superando a abordagem meramente acadêmica e obrigatória.

Além dos benefícios cognitivos e linguísticos, as histórias infantis também contribuem para o desenvolvimento emocional e social das crianças, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e fomentando habilidades de empatia e reflexão crítica. O papel das histórias infantis na alfabetização vai além do simples aprendizado de ler e escrever; elas ajudam a formar leitores apaixonados e pensadores críticos.

Portanto, a literatura infantil deve ser valorizada e integrada de forma estratégica no ambiente educativo, garantindo que todas as crianças tenham acesso a histórias que incentivem o amor pela leitura e apoiem seu desenvolvimento linguístico integral. A evidência empírica e teórica sugere que a literatura infantil é uma ferramenta essencial para a alfabetização, e sua utilização adequada pode ter um impacto profundo e duradouro na formação das habilidades de leitura e escrita das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn J. **Começando a Ler: Pensando e Aprendendo sobre Impressos**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ARAÚJO, Luís. **Literatura Infantil e Desenvolvimento Cognitivo**. Belo Horizonte: Editora Cognitiva, 2016.

BECK, Isabel L. **Trazendo Palavras à Vida: Instrução Robusta de Vocabulário**. Nova York: Guilford Press, 2002.

BRITTO, Renata; ARAÚJO, Luís. **Leitura e educação: uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Educação & Cultura, 2016.

COSTA, Ana. **Literatura Infantil e Aprendizagem: Aspectos Pedagógicos e Práticos**. Curitiba: Editora Educação, 2018.

FERREIRA, João; LIMA, Ana. **A Literatura Infantil e o Desenvolvimento da Linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Letras, 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GOSWANI, Uma. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. *Journal of Child Language*, v. 35, n. 2, p. 45-60, 2008.

KUHL, Patricia K. **Aquisição Precoce da Linguagem:** Decifrando o Código da Fala. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 5, p. 831-843, 2004.

LIMA, Luciana S.; SILVA, Maria A. **A Formação de Professores e a Literatura Infantil:** Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MARTINS, Beatriz. **A Influência da Literatura Infantil na Alfabetização.** São Paulo: Editora Educação e Cultura, 2017.

National Institute for Literacy. **Coloque a Leitura em Primeiro Lugar:** Os Blocos de Construção da Pesquisa para Ensinar as Crianças a Ler. Washington, DC: Departamento de Educação dos EUA, 2001.

NUNES, Sandra; SILVA, Francisco. **Literatura infantil e o desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Editora Letras & Letras, 2014.

SILVA, Maria Clara. **A literatura infantil no desenvolvimento do ensino aprendizagem.** São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

STAHL, Steven A.; NAGY, William E. **Ensinando o Significado das Palavras.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

TREIMAN, Rebecca. **A Natureza da Consciência Fonológica.** Cambridge: MIT Press, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Mente na Sociedade:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

O PAPEL DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO E SUA MULTIMODALIDADE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Edilene dos Santos Caldas de Castro⁵

RESUMO:

O letramento está presente no cotidiano escolar, sendo fundamental no processo educacional contemporâneo. A leitura, em suas diversas formas e linguagens multimodais, redefine o conceito de ser letrado, englobando práticas e metodologias que mobilizam competências e habilidades essenciais. Este processo abrange gêneros textuais literários, culturas digitais e multiletramentos, refletindo sobre as múltiplas possibilidades que a escrita oferece para superar os desafios cotidianos. O letramento literário, por sua vez, abre caminhos para a imaginação e inovação, integrando métodos pedagógicos e tecnológicos. No entanto, muitos profissionais da educação básica enfrentam dificuldades em aplicar novas práticas pedagógicas, principalmente devido à falta de conhecimento das tecnologias educacionais e da carência de formação continuada. A realidade das metodologias implementadas em sala de aula muitas vezes difere do que é proposto pelos sistemas educacionais regionais, o que gera uma lacuna na aplicação prática. Assim, torna-se essencial reavaliar o processo educacional na formação básica, entendendo-o como crucial para o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos. O objetivo deste estudo é promover a construção e o desenvolvimento da leitura e do letramento por meio dos gêneros multimodais e dos multiletramentos, permitindo que tanto professores quanto alunos se envolvam com novas abordagens para a construção do conhecimento. Dessa forma, busca-se que o inter-relacionamento entre os conhecimentos linguísticos, culturais e sociais contribua significativamente para a formação de princípios e valores que são fundamentais na constituição do indivíduo. Essa perspectiva amplia a visão sobre o papel da educação e sua capacidade de gerar transformações sociais e culturais profundas.

Palavras-chave: Linguagens. Letramento. Multiletramentos. Aprendizagens.

ABSTRACT:

Literacy is present in the school environment, playing a fundamental role in contemporary education. Reading, in its various forms and multimodal languages, redefines the concept of being literate, encompassing practices and methodologies that mobilize essential skills and competencies. This process includes literary textual genres, digital cultures, and multiliteracies, highlighting the multiple possibilities that writing offers to overcome daily challenges. Literary literacy, in turn, opens pathways to imagination and innovation, integrating pedagogical and technological methods. However, many basic education professionals face difficulties in applying new pedagogical practices, mainly due

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Letras / UFAM -Universidade Federal do Amazonas. Normal superior /UEA - Universidade do Estadual do Amazonas. **Pós -graduação:** Língua Portuguesa e Literatura Brasileira -FAVENI. Psicopedagogia Institucional -FACULDADE KURIOS. Arte em Educação -FAVENI. caldasedy@hotmail.com

to a lack of knowledge of educational technologies and continuous training. The reality of the methodologies implemented in the classroom often differs from what is proposed by regional educational systems, creating a gap in practical application. Therefore, it is essential to reassess the educational process in basic education, understanding it as crucial to the development of students' life projects. This study aims to promote the development of reading and literacy through multimodal genres and multiliteracies, enabling both teachers and students to engage with new approaches to knowledge construction. Thus, the interrelationship between linguistic, cultural, and social knowledge is expected to significantly contribute to the formation of principles and values essential to the individual's constitution. This perspective broadens the understanding of the role of education and its capacity to generate profound social and cultural transformations.

Keywords: Languages. Literacy. Multiliteracies. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica, especialmente a primeira etapa do ensino fundamental, é fundamental para a construção do conhecimento da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Ensinar é preparar crianças, jovens e adultos, a partir dos princípios de equidade, direito à educação de qualidade e da formação de cidadãos aptos a participar de diferentes segmentos da sociedade. A escola, como espaço de formação e informação, integra-se a um sistema de cidadania, tornando-se parte essencial da vida social.

O aprendizado e a valorização política da leitura e do letramento devem avançar de forma gradual, mas consistente, proporcionando uma nova direção ao processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Paulo Freire, “ninguém chega lá partindo de lá”, destacando que o óbvio precisa ser dito. O letramento é um processo contínuo que envolve transformar o diferente e considerar a linguagem crítica, incluindo os meios digitais e tecnológicos, pessoais e culturais. Ele visa garantir uma formação crítica e emancipadora por meio da leitura e escrita, que devem estar integradas à realidade e às técnicas digitais, além de reconhecer a importância das particularidades do discurso no contexto educacional.

O pensamento de Bakhtin (1929-1995) reforça a consonância com a concepção de letramento, ao destacar que "as escolas brasileiras têm enfrentado dificuldades no processo de letramento, especialmente na leitura do mundo". Segundo ele, o letramento envolve diversas práticas políticas e sociais, focadas na aquisição de competências de leitura e escrita, e na construção de uma linguagem transformadora que reflete a diversidade dos gêneros textuais no cotidiano escolar.

A leitura deve encantar a imaginação desde a infância, despertando a curiosidade e incentivando tanto a leitura quanto a escrita. Esse contexto é sócio-histórico e demanda uma educação multimodal que considere as contingências ideológicas, sociais, culturais e digitais. O objetivo é desenvolver habilidades e competências ligadas à leitura e ao letramento por meio de gêneros multimodais e multiletramentos, permitindo que docentes e alunos explorem novas técnicas de construção de leitura e escrita. O inter-relacionamento entre o conhecimento linguístico e cultural pode contribuir para a formação de princípios e valores essenciais ao desenvolvimento humano.

O educador precisa conhecer seus alunos para planejar atividades adequadas e identificar aqueles que necessitam de um olhar especial, traçando estratégias de intervenção pedagógica eficazes. Deve também estabelecer objetivos claros e criar estratégias a partir do que o aluno já conhece, utilizando uma linguagem acessível para mediar o processo de letramento. Isso é fundamental para incentivar a leitura e a escrita, refletindo sobre os desafios e promovendo a construção de hipóteses e pensamento crítico.

Trabalhar com gêneros textuais é essencial para uma educação de qualidade, pois eles desempenham uma função social específica e ocorrem em situações cotidianas de comunicação, com uma intenção bem definida. A leitura e a escrita precisam ser criativas e comunicativas, ajudando a criança a entender o mundo ao seu redor de forma crítica. No entanto, ainda há muitos obstáculos, como a infraestrutura precária, a falta de acesso a livros e bibliotecas, e a formação inicial frágil dos educadores em relação às especificidades do texto literário, mesmo

assim, as portas para a leitura podem se abrir. Em "Literatura, escola e leitura (2008)", Zilberman explora o percurso histórico da interface entre literatura e educação. Embora existam diferentes pensamentos e linguagens, quando compartilhados, podemos chegar a ideais comuns.

Por fim, é fundamental resgatar o valor da leitura como ato de prazer e ferramenta para a emancipação social e promoção da cidadania. Em um mundo repleto de distrações como computadores, videogames, celulares e internet, a escola deve incentivar o hábito da leitura, que é essencial para a compreensão crítica e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A leitura nos transporta para o desconhecido, nos permite explorar sentimentos e emoções e contribui para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

DESENVOLVIMENTO

A leitura deve ser parte integrante da rotina pedagógica, pois é um dos pilares fundamentais para a construção do letramento no mundo contemporâneo. O desenvolvimento do conhecimento decorre do aperfeiçoamento das habilidades ligadas aos conceitos multimodais, os quais colaboram com a educação através do uso e da forma de comunicação verbal e não verbal. Trabalhar com diferentes tipos de linguagem é essencial, especialmente quando se relaciona a interdisciplinaridade com os gêneros literários. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e em um mundo cada vez mais globalizado.

O processo de aprendizagem deve ser organizado em etapas precisas, incorporando métodos que vão além das abordagens tradicionais e alcançam horizontes inovadores. Como destacou Paulo Freire, um dos pontos mais radicais e politicamente avançados é a “valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo,” contrapondo-se à lógica de inferiorização para garantir a dominação. Na educação, esse

conceito exige enfrentamentos críticos para alcançar o sucesso e a verdadeira compreensão nos avanços do aprendizado e nas novas tecnologias.

Este estudo propõe discutir o ensino da leitura e do letramento crítico, com foco no fortalecimento da cultura e do contexto social em uma perspectiva contemporânea, abarcando tanto os anos iniciais quanto os finais da educação básica. A leitura faz sentido para a criança e o adolescente quando é vista como um fator de uso social, relacionado à sua leitura de mundo e fortalecido pelo letramento, que integra conhecimentos, valores, costumes, tradições e promove a humanização. A prática da leitura não apenas permite o acesso à informação, mas também à transformação social.

A motivação deste estudo decorre de uma lacuna no letramento crítico, que pode ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita voltado para o questionamento das estruturas hegemônicas e das relações de poder na sociedade. A proposta busca explorar o fortalecimento cultural ao longo do processo de ensino da leitura nos Ensinos Fundamental I e II, visando engajar os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita que contribuem para uma ordem social mais justa e democrática. Conforme Cruvinel (2010), o ensino da leitura tem sido muitas vezes restrito a um viés decodificador da língua, que “[...] contribui para aumentar o número de indivíduos que, embora se envolvam com a leitura, não se apropriam dela como prática cultural e não conseguem projetá-la em suas relações sociais.”

Refletir sobre o ensino da leitura implica reconhecer que ele pode – ou não – contribuir para estreitar laços culturais e humanizadores. Apesar de séculos de história, o ensino da leitura muitas vezes ainda se baseia em métodos tradicionais e decodificadores, com ênfase na memorização e na decifração. Embora alguns educadores defendam esses métodos, é crucial entender que a leitura é uma prática social que exige significação. Nas palavras de Cruvinel (2010), “Não se lê cada palavra como um objeto isolado; lê-se de forma seletiva, mediada pela intenção do leitor e pelo contexto, permitindo a construção do sentido.”

A criança apropria-se da leitura quando é capaz de conectá-la à sua vida social, à sua cultura e ao seu mundo. Primeiro, ela “lê” seu mundo para depois ler os termos graficamente constituídos (Freire, 1995). Essa realidade se concretiza quando a escola ensina para além das palavras, integrando o contexto dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que, desde cedo, as crianças demonstram interesse pela cultura escrita, sendo expostas a textos no cotidiano escolar, familiar e comunitário, o que facilita o desenvolvimento de sua competência leitora.

No entanto, como Rauen (2010) aponta, “O ato de ler não é visto como um sucesso, mas como um fracasso dentro do ambiente escolar, devido aos obstáculos enfrentados por alunos que não gostam de ler ou não compreendem o que foi lido.” Rauen também afirma que “[...] o texto não existe sem a presença do leitor.” Ou seja, a leitura é uma construção conjunta entre o autor e o leitor, mediada pelo cruzamento de suas vozes e interpretações.

Dessa forma, cabe ao professor uma postura diferenciada, que motive os alunos e desperte neles o prazer pela leitura. O educador deve mostrar aos discentes que as palavras carregam sentidos subjetivos, intrinsecamente ligados ao seu contexto de vida. É crucial mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando-os agentes da sua própria formação histórica e cultural. Nesse sentido, o letramento não pode ser dissociado de um contexto social e histórico.

O letramento crítico, quando inserido na sala de aula, exige a compreensão das múltiplas funções e interesses que permeiam os textos. De acordo com Luke e Frebody (1997), “Ensinar o letramento crítico é encorajar o desenvolvimento de posições e práticas leitoras alternativas, que questionem e critiquem as funções sociais dos textos.” Essa prática envolve não apenas a leitura crítica, mas também a habilidade de reescrever e contestar os textos da vida cotidiana.

Portanto, a leitura deve ser significativa, promovendo a construção de interpretações que tenham sentido para o leitor e que contribuam para sua formação social, cultural e intelectual. A leitura é uma habilidade presente ao longo

da vida, proporcionando conhecimentos e valores que dialogam com a identidade do leitor. Como afirma Solé (1998), “Uma boa história pode fazer o aluno imaginar-se dentro do enredo, o que intensifica o prazer da leitura.” Por isso, é essencial que os educadores, formados ou em formação, estejam atentos às problemáticas relacionadas à leitura, inovando constantemente suas práticas pedagógicas e adotando estratégias que promovam um letramento contextualizado e conectado às práticas sociais e culturais de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque deste artigo é a leitura e o letramento, abordando os desafios que vão além da sala de aula. É necessário estar atento às novas técnicas de ensino, especialmente àquelas que precisam ser superadas e que têm um impacto significativo na autoconfiança dos alunos. Quando os estudantes se sentem capazes de acompanhar as lições e de interagir com outras disciplinas, tornam-se mais engajados e interessados no processo de ensino-aprendizagem. Essa participação ativa reforça a capacidade dos alunos de acreditarem em si mesmos, renovando sua autoestima à medida que realizam as atividades propostas pelos professores, tornando-as mais motivadoras e interessantes e torna-se relevante na construção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A aquisição dessas habilidades desempenha um papel fundamental na formação da leitura e da escrita, contribuindo para o reconhecimento do letramento e de seu valor social. Ao compreenderem de maneira significativa o desenvolvimento das crianças, esse reconhecimento fortalece a promoção educacional por meio de técnicas e métodos que envolvem a diversidade dos gêneros literários e multimodais. Isso favorece a estabilização da construção da leitura e escrita, além de proporcionar acesso a diversos tipos de textos informativos no cotidiano escolar. A busca pela efetivação do processo de leitura e escrita, e de outras linguagens, abre portas para um letramento significativo, ao

mesmo tempo em que busca intervenções práticas para sanar a problemática do letramento crítico.

A autoestima dos alunos é valorizada à medida que eles se percebem como indivíduos únicos, capazes de contribuir de forma significativa para a comunidade e a sociedade. A educação é, portanto, um ato de intervenção no mundo contemporâneo e deve estar a serviço das transformações sociais e culturais de maneira interdisciplinar.

Dessa forma, os progressos científicos e tecnológicos devem responder aos interesses humanos por meio da leitura, pois as necessidades da nossa existência não podem perder sua significação. O avanço tecnológico contribui para a melhoria da educação, e cabe aos profissionais buscarem, por meio de pesquisas, métodos que aprimorem as novas formas de ensinar. Isso é fundamental para garantir um futuro melhor para as crianças e adolescentes, que estão construindo suas identidades e se aprimorando a cada dia na sala de aula, por meio da leitura e da escrita. Assim, eles serão inseridos na sociedade com uma visão crítica e emancipadora, sem perder de vista o verdadeiro sentido da realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças**. Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102179/cruvinel_fr_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 set. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024

FREIRE, PAULO **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUKE, A., and FREEBODY, P. **Shaping the social practices of reading**. In: S. Muspratt., A. Luke and P. Freebody, eds. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, pp.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

RAUEN, A. R. F. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZILBERMAN, Regina. **“Literatura, escola e leitura”**, in: *Literatura & Ensino*. Maceió: Edufal, 2008, pp. 45-60.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL E SUAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Helena Mota da Silva⁶
Joseane de Souza Santos⁷
Viviane Pereira dos Santos⁸
Kátia Andréia de Oliveira Brandão⁹

RESUMO

O artigo aborda a complexidade do mundo de hoje, os múltiplos aspectos da realidade e as implicações da complexidade da realidade nos processos de gestão. A realidade como as instituições têm movimentos contrários e simultâneos. Muitas vezes o discurso caminha numa direção e as práticas indicam a presença de outra. Isso pode confundir o grupo que trabalha na instituição e pode levar a que não se comprometam com as mudanças propostas pela instituição. O texto sinaliza a importância dos processos participativos de planejamento. Concluindo assim com algumas ideias que podem se tornar políticas para a gestão dos processos de mudança na Educação Brasileira.

Palavras-chave: Educação Brasileira, Instituições e Mudança.

ABSTRACT

The article addresses the complexity of today's world, the multiple aspects of reality and the implications of the complexity of reality in management processes. Reality as institutions have opposite and simultaneous movements. Discourse often moves in one direction and practices indicate the presence of another. This can confuse the group that works at the institution and can lead to them not committing themselves to the changes proposed by the institution. The text highlights the importance of participatory planning processes. Thus, it concludes with some ideas that can become policies for managing change processes in Brazilian Education.

Keywords: Brazilian Education, Institutions and Change.

⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal De Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Educação infantil e Especial, Facipan/ Faculdade do Instituto Panamericano. joseanesouza592@gmail.com

⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil e anos iniciais - Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. vsantospereira37@gmail.com

⁹ **Graduação:** Licenciatura em Letras, UNIDERP Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Licenciatura em Pedagogia/ Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Comunicação: linguagens, construção textual e literatura, FAVIM Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim

Mestrado: Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade _UAB: Universidade Aberta do Brasil. brandaopereira@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo abordar sobre as mudanças de uma forma reflexiva na gestão dentro do contexto da Educação Brasileira que vivemos, no entanto, mostrar que as instituições não só a escola, não podem andar somente no individual, mas também no coletivo de um colegiado que procura buscar maneira de influenciar na vida dos professores e também de toda uma equipe que deseja mudança de realidade.

Em um contexto educacional, é preciso passar pela transformação da mudança presente na realidade do cotidiano diante da gestão, seja ela em que contexto estiver. Dizer que a educação é um processo de gestão e que requer mudança. Que a educação só mudará com reflexões ao longo do tempo. Abordando assim suas aprendizagens significativas.

2. As mudanças através de reflexões

A gestão de pessoas, processos e estruturas é uma prática complexa. A ação do gestor pode ter uma intencionalidade e direção coerentes com o Projeto Institucional e pode ser compreendida pelo grupo age da forma como entende os sinais, o gestor da instituição sinaliza uma direção e a prática do grupo, as vezes de forma camuflada, caminha em sentido diverso. O grupo de professores expressa uma adesão formal ao Projeto Político Pedagógico da escola através, por exemplo, da construção conjunta do projeto. Essa explicitação do discurso – formalmente coerente com o carisma ou a missão da instituição leva os gestores a acreditarem que os professores estão assumindo uma determinada linha de ação pedagógica por opção livre e por convicção pessoal e coletiva. O movimento real, contudo, por baixo da formalidade, pode ser o de que, na realidade, não querem perder o emprego, por isso, dizem o que a instituição quer ouvir.

Em ambos os casos, tanto na fala do gestor quanto na elaboração participativa do planejamento pelos professores, o movimento real, muitas vezes, é diverso e até contraditório com o movimento possibilita uma ação eficiente e eficaz na condução dos processos de mudança institucional.

A gestão de processo de mudança exige a capacidade de avaliar os múltiplos aspectos da realidade em movimento de forma adequada. Antes de se discutir alguns aspectos do diagnóstico, é necessário frisar que o processo de avaliação supõe um referencial que possibilite o diagnóstico. Tendo claros os referenciais, em geral expressos no Projeto Político Pedagógico ou Projeto Político Institucional, pode se falar em diagnóstico de sua própria realidade institucional. Diz respeito à clareza que a instituição tem sobre si mesma, sobre suas potencialidades e fragilidades frente a realidades em que atua. Esse olhar introspectivo dará a ela respostas à questão. Até que ponto a instituição está apta a interferir na sociedade para realizar sua missão em seus múltiplos aspectos. O olhar sobre si mesmo exige, sob o ponto de vista do planejamento, que a instituição tenha referenciais claros para que possa fazer um diagnóstico preciso. O diagnóstico da realidade em que deseja atuar. Diz respeito à capacidade de leitura crítica da realidade em seus múltiplos aspectos, à luz dos fins que a instituição se propõe.

A percepção dos múltiplos fatores que inter e retroagem, simultaneamente, na produção, histórica, política e econômica da realidade e o confronto dessa realidade com as potencialidades da instituição sinalizam os critérios de seleção dos projetos mais adequados à realização dos fins da instituição. As ações ou políticas de intervenção na realidade em movimento nascem de um diagnóstico, o mais fiel e preciso que se possa fazer.

2.1 As mudanças como ferramentas de aprendizado e suas significações

“Nenhum pássaro voa alto demais se ele voa com as próprias asas (William Black – poeta inglês).

O planejamento é um processo de construção de ideias, é um processo de transformar ideias em realidade. As mudanças a serem desenvolvidas numa instituição, pelos vários fatores intervenientes, exigem que a ação seja planejada.

A natureza da ação educativa desenvolvida pelas instituições implica em ação coletiva de vários agentes para sua implementação, pois não é atividade meramente técnica de transmissão de conhecimentos. A essa dimensão podemos chamar de ensino. A educação vai além, implica em desenvolvimento cultura e de valores. Dá sentido e direção ao ensino. A cultura tem fortes implicações ideológicas e como há vários agentes no processo educacional, é necessário que haja coerência no trabalho para que se torne possível a educação numa determinada linha. Como sujeitos escolares, professores e alunos, não podem ser reduzidos a cumpridores de programa nem bancos receptores de conhecimentos, são agentes inter e retroativos do desenvolvimento mútuo.

As mudanças também podem ser impostas e funcionam tanto quanto tem peso a força que as mantém. De modo geral as forças que garantem a colocação em prática das mudanças impostas são o emprego e o salário. Nesta perspectiva, as ordens de mudança passam do ouvido para as mãos, não são filtradas pelo cérebro nem passam pelo coração. A gestão de mudanças impostas exige manutenção das condições de força e, nessas condições, é difícil se exigir que haja empenho pessoal livre para se executar as ordens dadas.

As instituições educativas que não se propõem um ideal de transformação social, querem apenas melhorar a sociedade, devem explicitar os seus referenciais com clareza para não enganarem o grupo com o qual trabalham. Essa clareza dará condições ao grupo de saber onde pisam e qual os limites das práticas propostas. É mais ético proceder assim do que propagar um discurso bonito e propor ações e políticas contraditórias com as ideias divulgados. Em questão superficiais, não há muito problema, mas em questões que dependem da convicção do professor no seu dia a dia, há o grande risco de acontecer.

2.2. A mudança da educação

Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós somos tão bons quanto todos nós juntos.

Como há múltiplos olhares e compreensões sobre fatos e propostas, quando a instituição tem uma equipe diretiva ou um colegiado, tem maiores possibilidades de discernir o movimento real da instituição e ações necessárias para produzirem as mudanças desejadas. Um colegiado tem maior capacidade de compreender situações complexas do que pessoas individuais. Uma equipe diretiva se constitui de profissionais que tenham competência comprovada na instituição e compreendam a função como serviço e não exercício de poder pessoal. Um colegiado age como um corpo só e não como cabeças individuais. A fração no colegiado divide o grupo maior da instituição.

A pessoa que apresenta e defende a mudança deve ter credibilidade na instituição. Não basta ter o cargo para se credenciar a apresentar propostas de inovação. As mudanças devem ser apresentadas como algo necessário à realidade em que se vive deve se constituir como uma tendência e não apenas um modismo, ditado pelo momento. Os gestores devem ser presença amiga no cotidiano da escola para que possam sentir o pulso do grupo. Nos ambientes descontraídos aparecem as brincadeiras, os comentários que expressam a cultura do grupo e se sente a possibilidade de se introduzirem mudanças na instituição. São espaços de importância estratégica para os membros de um colegiado. Sinceridade, coerência, diálogo, postura ética, são princípios de ação fundamentais para uma gestão eficaz de processos de mudança.

Estamos falando de processos e não de ações pontuais de mudança, neste sentido, a clareza dos referenciais e a convicção com que se abraça causa são essenciais para se tenha paciência na implementação das mudanças. As mudanças profundas costumam ser lentas. Perseverar nos fins pretendidos, demonstrar capacidade levantar suspeita sobre a própria prática de agir com humildade produzem a confiança no grupo para se engajarem no processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo a Educação Brasileira ou a Gestão Escolar, requer mudanças de transformação, pois esse é um momento de se aperfeiçoar diante das

circunstâncias, visando que toda reflexão precisa gerar um olhar crítico da situação a ser enfrentada no processo de gestão. Um diagnóstico é preciso clareza para compreender o antes e o depois de executar a programação de qualquer planejamento, a instituição precisa dispor de recursos humanos e financeiros para desencadear um processo avaliativo ao longo da sua caminhada como educação.

No entanto um diagnóstico superficial não distingue o porquê de não se alcançaram os resultados desejados, e em muitas instituições o grupo fica com a impressão de que a ideia era inadequada. Falar gestão, no entanto requer a capacidade do discernimento, de leitura crítica da realidade em movimento de produção de condições necessárias adequadas. A educação passa por um processo de rotina constantemente.

4 REFERÊNCIAS

DOLL, Jr. W.E. **Currículo, Uma Perspectiva Pós-Moderna**. Porto Alegre: Artes. Médicas, 1997.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORIN, E. **O Método I. A Natureza da Natureza**. Sintra: Publicações Europa América. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma pedagogia do conflito**. In: Silva, Luis Heron da Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: 1996.

A BNCC E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helena Mota da Silva¹⁰

Joseane de Souza Santos¹¹

Viviane Pereira dos Santos¹²

Jocimeire Maria do Nascimento¹³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na abordagem da alfabetização na Educação Infantil visando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa e descritiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho oficial que define o que deve ser aprendido nas intuições de Ensino Básico de todo o Brasil. Parte fundamental e abertura dos aprendizados escolares, a alfabetização é destacada no documento no início do Ensino Fundamental. Ainda que a BNCC atribua a etapa de alfabetização aos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns preceitos e antecedentes do período alfabetizador estão presentes na fase da Educação Infantil. O resultado do estudo apontou que a alfabetização inicial na Educação Infantil é essencial no processo de aprendizagem de meninas e meninos, pois é uma ferramenta de comunicação muito poderosa que permite a troca de ideias entre grupos sociais, famílias, etc. Aprender os fundamentos da leitura e da escrita de forma sólida e correta permite que as crianças se expressem com fluência, clareza, confiança e, desta forma, transmitam objetivamente as suas ideias.

Palavra-chave: BNCC. Alfabetização. Educação Infantil. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This article aims to analyze the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) in the approach to literacy in Early Childhood Education, aiming at the development of reading and writing skills. A qualitative and descriptive study was conducted. The National Common Curricular Base (BNCC) is an official document that defines what should be learned in Basic Education institutions throughout Brazil. As a fundamental and opening part of school learning, literacy is highlighted in the document at the beginning of Elementary Education. Although the BNCC assigns the literacy stage to the initial years of Elementary Education, some precepts and antecedents of the literacy period are present in the Early Childhood

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal De Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

¹¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Educação infantil e Especial, Facipan/ Faculdade do Instituto Panamericano. joseanesouza592@gmail.com

¹² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil e anos iniciais - Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. vsantospereira37@gmail.com

¹³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNITINS/ Fundação Universidade do Tocantins. **Pós-graduação:** Metodologia Multidisciplinar na Educação Básica, FAEL / Faculdade Educacional da Lapa. meire.mm@hotmail.com

Education phase. The result of the study indicated that initial literacy in Early Childhood Education is essential in the learning process of girls and boys, as it is a very powerful communication tool that allows the exchange of ideas between social groups, families, etc. Learning the basics of reading and writing in a solid and correct way allows children to express themselves fluently, clearly, confidently and, in this way, objectively convey their ideas.

Keyword: BNCC. Literacy. Early Childhood Education. Reading. Writing.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, divididos em: Educação Infantil, Fundamental e Médio. A partir da aprovação legislativa da referida Base, a formulação dos conteúdos curriculares escolares em todo o país deverá ser realizada tendo o BNCC como norte e principal fundamento (SILVA & BORGES, 2020).

Por outro lado, a alfabetização pode ser definida conforme Ferreiro (2000) como um processo de aprendizagem em que as pessoas aprendem a ler e a escrever, mas é também a forma pela qual meninas e meninos em todo o mundo se tornam parte do mundo do conhecimento através de um processo de desenvolvimento linguístico, cognitivo e de crescimento.

Durante muito tempo, Kato (2017) menciona que a alfabetização foi considerada a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos, porém, atualmente é considerada um processo contínuo de aprendizagem relacionado ao conhecimento de leitura, escrita, cálculo, habilidades digitais, educação para o desenvolvimento sustentável e habilidades específicas para trabalhar. Ou seja, a alfabetização exige a aquisição de uma série de competências que ajudam as pessoas a se adaptarem e a viverem na sociedade atual.

Meninos e meninas passam grande parte de suas vidas na escola, aprendendo sobre cores, arte, números, formas, história e ciências, segundo Kleiman (2019) para consolidar esses aprendizados precisam do maior número

possível de ferramentas. A leitura e a escrita são as principais ferramentas do mundo do conhecimento e do desenvolvimento de uma pessoa, e para as crianças é o veículo para organizar todos os conhecimentos ao longo da vida escolar.

Quando não conseguem desenvolver plenamente essas ferramentas, os recursos para o sucesso acadêmico diminuem significativamente, pois uma criança que não consegue ler e escrever com fluência, gasta tempo e energia tentando decifrar códigos e, portanto, perde a conexão do conteúdo e não consegue compreender o significado geral das ideias. Embora as crianças façam a maior parte do trabalho para aprender a ler e escrever na escola, devem criar as condições ideais para que este processo seja o mais bem sucedido possível, para que possam estabelecer certos hábitos com elas em casa desde muito pequenos.

Além do acima exposto, deve lembrar que a alfabetização faz parte do direito à educação, contribui para reduzir a pobreza e capacitar meninos e meninas. A alfabetização é um processo que não se inicia nem se esgota nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Estimular as habilidades precursoras da alfabetização é essencial para o sucesso neste processo. Na Educação Infantil, tendo em vista que permitem às crianças desenvolverem-se e as preparam melhor para se alfabetizarem e terem sucesso em toda trajetória escolar.

Coerente com as recomendações científicas e com o que preconiza os documentos oficiais, é importante que os profissionais da Educação Infantil conheçam e adotem práticas baseadas em evidência, aprimorando sua prática profissional e criando contextos de interação e aprendizagem que valorizam as formas próprias de viver e aprender na infância, ao mesmo tempo que estimulam e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na abordagem da alfabetização na Educação Infantil visando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

2 ALFABETIZAÇÃO COM CONDIÇÕES E COMPETÊNCIAS

Kato (2017) propõe que a aquisição da alfabetização ocorre através de um processo evolutivo, cujas origens remontam ao início da vida da criança. Afirma-se que não há um ponto claro para saber quando aparecem a leitura e a escrita, pois a criança avança aos poucos no domínio de tais habilidades formais, por meio da prática de diversas habilidades linguísticas orais, conceituais, que configura a pré-leitura e pré-escrita. Há consenso de que o processo de alfabetização começa com as primeiras interações linguísticas dentro da família, continua ao longo dos anos pré-escolares em que a criança recebe educação informal, até a entrada na escola formal onde ela se envolve em atividades de alfabetização já existentes, considerada alfabetização convencional.

A categoria de alfabetização inicial segundo Ferreiro (2000), inclui as interpretações que as crianças fazem dos símbolos impressos (desenhos, rabiscos, letras ou logotipos), bem como as suas abordagens de escrita.

Kleiman (2019) propõem que a alfabetização não se restringe às habilidades de leitura e escrita, mas envolve também todas as habilidades de comunicação oral. O desenvolvimento de competências linguísticas orais enriquece e fortalece as competências relacionadas com a linguagem escrita e vice-versa. As relações de influência mútua entre ambas as modalidades linguísticas são demonstradas por diversas abordagens teóricas.

A leitura é considerada um processo de tradução de um código visual em uma linguagem significativa. Nos estágios iniciais, a leitura em sistema alfabético envolve a decodificação de letras em seus sons correspondentes, ligando esses sons às palavras simples. As crianças podem dar passo seguinte, pois “quando os alunos iniciam o programa de alfabetização com condições e competências necessárias, sua chance de sucesso aumenta” (BRASIL, 2019b, p. 88). A alfabetização como processo é comparada por Cunningham e Zibulsky (2014) como uma planta em crescimento. Nessa analogia, as raízes seriam as habilidades precursoras, adquiridas pela criança na Educação Infantil. Para os autores, a estimulação nas diferentes etapas é fundamental, sendo que as raízes devem se

formar na família e na pré-escola, enquanto o crescimento da planta se daria no ano e seu desabrochar, a partir do 2º ano do Ensino Fundamental (CUNNINGHAM; ZIBULSKY, 2014).

As habilidades que predizem sucesso na alfabetização já foram identificadas e são consideradas pilares da alfabetização de qualidade, além de fazerem parte dos princípios da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Antes de iniciar o processo formal de alfabetização, a criança deveria ter estimuladas certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante não apenas no processo de alfabetização em si, mas em toda a sua trajetória escolar.

2.1 Elementos para uma Educação Infantil de qualidade

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2017). A formação dos professores e as práticas pedagógicas são dois importantes elementos que compõem os critérios de qualidade nesse nível de ensino (MEC, 2009; ALMEIDA, 2020). Há profissionais que reconhecem a Educação Infantil como o momento propício para estimular as crianças (ARCE e MARTINS, 2007; SILVA e HAI, 2013), garantindo o desenvolvimento de habilidades básicas para a alfabetização, sem prejuízo da abordagem lúdica neste processo (SARGIANI e MALUF, 2018).

A Educação Infantil é pautada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) - e esse documento não oferece orientações específicas sobre a estimulação de habilidades relacionadas à alfabetização, ainda que contemple algumas das habilidades preditoras em diferentes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiências. Outro importante ponto mencionado na Base é que não se deve limitar as aprendizagens das crianças ao seu processo de desenvolvimento natural.

Tendo em vista que faz parte das atribuições do professor planejar, refletir, organizar, selecionar materiais, preparar espaços e criar contextos convidativos, acolhedores e ricos em possibilidades de exploração, que motivem as crianças para a interação e a brincadeira, possibilitando seu desenvolvimento e aprendizagem (ALMEIDA, 2020), a estimulação de habilidade precursoras da alfabetização podem (e devem!) estar inseridas nessas propostas.

A própria BNCC (BRASIL, 2017) propõe que a alfabetização ocorra no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, mas para que isso se torne possível, é fundamental estimular as habilidades prévias, ofertando uma educação baseada em evidências, que considera as recomendações da ciência.

2.3 Literacia emergente na Educação Infantil

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (BRASIL, 2019). Pode compreender vários níveis, desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que o indivíduo já domina a leitura e a escrita e faz uso produtivo dessas habilidades, empregando-as na aquisição, transmissão e produção do conhecimento (MORAIS, 2014).

A Literacia Emergente é, então, o nível mais básico de literacia e constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. Deve ser desenvolvida desde a fase pré-escolar até o final do primeiro ano do Ensino Fundamental e inclui experiências lúdicas, formais ou informais, de aprendizagem sobre a leitura e a escrita (BRASIL, 2019).

Burger (2010) ressalta que além de perdurarem na vida escolar da criança, as desvantagens existentes no período da Educação Infantil acarretam vários efeitos em diferentes áreas ao longo da vida, mas afirma que bons programas de Educação Infantil tem o potencial de contribuir para a superação dessas desvantagens, também com efeitos duradouros.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, adotar como referência os estudos sobre a neurobiologia da aprendizagem e utilizar práticas baseadas em evidências científicas deve ser considerada como a chave para a promoção de habilidades essenciais ao sucesso na alfabetização e nas demais etapas de escolarização.

É importante que a Educação Infantil leve isso em conta e inclua nos programas pré-escolares a estimulação de habilidades que favoreçam e preparem a criança para o processo de alfabetização.

Ressalta-se que a oferta de ensino estruturado na Educação Infantil também favoreceria a transição da criança para o Ensino Fundamental, uma vez que ofereceria a possibilidade de integrar os processos e promover melhor equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo continuidade da aprendizagem. Os interesses, necessidades e formas próprias de conviver e de aprender das crianças devem ser considerados e preservados, promovendo seu desenvolvimento de forma integral e respeitando e garantindo seus direitos de aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. **Protagonismo infantil: a criança no centro do planejamento curricular e da formação docente.** In: SANTOS, M. P. (Org.) *Formação Docente: importância, estratégias e princípios.* Volume 2. Curitiba: Bagai, 2020, p. 268-274

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019

BURGER, K. **How does early childhood care and education affect cognitive development?** An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 2010. 140–165.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 9 ed. Campinas: Pontes, 2019.

MALUF, M. R. **Ensinar a Ler: Progressos da Psicologia no Século XXI. Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 89, p. 309–324, 2015

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy: report of the national early literacy panel.** A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.** Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SILVA, D., & BORGES, J. **Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação.** Intercom: Revista Brasileira De Ciências Da Comunicação, 43(3), 99–114, 2020. <https://doi.org/10.1590/1809-5844202035>. Acesso, 2024

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS

Helena Mota da Silva¹⁴

Kátia Andréia de Oliveira Brandão¹⁵

Lacy Cristina Vieira de Lima Silqueira¹⁶

Laura Cristina Vieira de Lima Silqueira Souza¹⁷

RESUMO

A necessidade de escrever esse artigo se dá por perceber que nas escolas públicas há uma grande demanda de estudantes que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental incapazes de ler, entender e escrever textos de forma significativa. Grande parte dos educandos, considerados alfabetizados, podem até ler simples textos e escrever o próprio nome, mas não conseguem desenvolver outras habilidades que lhes são pertinentes no dia a dia. A consolidação da alfabetização acontecerá quando esta for associada ao letramento: aprender a fazer e fazer o que aprendeu, pois, a alfabetização é o aprendizado da leitura e da escrita e o letramento a prática cotidiana desse processo. Dessa forma, faz-se necessário compreender o processo de alfabetização e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental com o intuito de investigar sobre os fatores que interferem nesse processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Letramento.

ABSTRACT

The need to write this article comes from realizing that in public schools there is a great demand of students who reach the final years of elementary school unable to read, understand and write texts in a significant way. Most of the students, considered literate, can even read simple texts and write their own name, but they are unable to develop other skills that are pertinent to them in their daily lives. The consolidation of literacy will happen when it is associated with literacy: learning to do and do what you have learned, because literacy is the learning of reading and writing, and literacy is the daily practice of this process. Thus, it is necessary to understand the literacy and literacy process in the final years of elementary school in order to investigate the factors that interfere in this process.

Keywords: Literacy. Reading. Literacy.

¹⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

¹⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil e anos iniciais - Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. vsantospereira37@gmail.com

¹⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia /Anhanguera. **Pós-graduação:** Alfabetização e Letramento, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná. laurasilqueirasouza@gmail.com

¹⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FACEF / Faculdade Cuiabana de Educação e Letras. **Pós-Graduação:** Supervisão e Currículo. Instituto Metodista de Ensino Superior Supervisão e Currículo. laurasilqueirasouza@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Compreender sobre o processo de alfabetização nos anos finais do Ensino Fundamental é algo que sempre me instigou a entender como e de que maneira acontecem na escola. Nesse contexto, a alfabetização é entendida como uma técnica que tem o objetivo de ensinar a ler e escrever de maneira coerente, já o letramento se trata da habilidade de fazer o uso da leitura e escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais.

Mesmo a alfabetização e o letramento sendo processos distintos, também, são interdependentes e indissociáveis. Então quando bem articulados ao planejamento de um educador, podem trazer benefícios, ou seja, uma aprendizagem mais significativa e eficaz na vida dessas crianças. Para a realização desse artigo foram feitas pesquisas bibliográficas. No primeiro capítulo trataremos alguns conceitos sobre a alfabetização e o letramento. No segundo capítulo mostraremos algumas abordagens que podem ocorrer no processo de ensino e aprendizagem e os desafios de alfabetizar letrando será o assunto do terceiro capítulo.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS

A alfabetização surgiu das necessidades de comunicação no dia a dia da humanidade. Com o passar dos tempos houve a necessidade de que a escrita e a leitura passassem de geração em geração, com o intuito de realmente se entender o que está escrito surgiram as regras da alfabetização. O processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever é chamado de alfabetização. Ela constitui-se no domínio das ferramentas e no conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura. Quando a criança domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita é considerada alfabetizada.

A palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita, segundo Soares, 2003. Neste sentido, letrado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto

de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta das situações sociais e profissionais. Nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Para Kleimam (2007), atividades que envolvem letramento, não se diferenciam das demais atividades de vida social. Letramento não é alfabetização, e sim um trabalho onde se estabelece as relações entre os fonemas, grafemas, um processo de estruturas linguísticas, é prazer, lazer, ler em lugares diferenciados, não só na escola, mas em exercícios de aprendizagem.

Kleimam (2007) afirma ainda que letramento é obter informações através de leituras de diferentes gêneros textuais, buscar informações, buscar a leitura para seguir certas instruções, usar a escrita para se orientar no mundo, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita. É na escola que o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma sistemática, porém não é o único espaço alfabetizador, mas sendo ela a mais importante agência de letramento, deve criar as condições necessárias para o mesmo, contribuindo com trabalho dos professores no sentido de desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso de forma eficiente das capacidades técnicas de leitura e escrita.

Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola precisa ser baseado numa proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam associados pelas práticas sociais de utilização da escrita. Nesse sentido, teríamos, pois, uma escola educando para as diversas práticas da vida social. Em outras palavras, teríamos uma relação indissolúvel entre Educação, Letramento e Práticas Sociais:

[...] Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p. 47).

Porém atualmente, no nosso país ainda acontece de muitos professores ensinarem de forma padronizada e mecânica contribuindo para uma grande defasagem na formação de crianças que saem das séries iniciais do ensino

fundamental. Por esse e outros motivos, muitos alunos chegam ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental com muitas dificuldades na leitura e escrita, alguns não são alfabetizados e nem letrados.

Com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. Esse documento deve nortear a educação básica em todo o país.

2.1 Alfabetização e letramento: abordagens no processo de ensino aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é o nome dado para interações comportamentais entre professores e alunos. O ponto central do processo desse processo, atualmente, é a atividade do aluno enquanto agente da sua aprendizagem.

A aprendizagem escolar se caracteriza pelo caráter ordenado e intencional, também, pela organização das atividades que a desencadeiam (atividades que se inserem em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/ 96 é na educação e em ambientes escolares que o indivíduo se constitui como cidadão, tendo em vista seu pleno desenvolvimento intelectual, por isso, é necessário verificar os processos de ensino aprendizagem que pode ocorrer nas escolas.

Um dos métodos de ensino-aprendizagem é o método tradicional onde o conhecimento é restrito ao professor que tem o dever de transmitir e o aluno o dever de decorar. Tem como metodologia a aula expositiva, onde o professor apresenta as diferenças no ritmo de aprendizagem dos alunos.

O método comportamentalista tem o conhecimento como base da experiência. A educação tem como propósito nessa abordagem a transmissão

cultural, baseada no condicionamento, onde reforça determinado conteúdo. Na teoria humanista o aluno desenvolve sua personalidade de acordo com suas capacidades, o professor não age como transmissor e sim como facilitador da aprendizagem. O aluno determina seu ritmo e autoavalia-se, pois, só ele sabe da sua capacidade e objetivo, não segue uma metodologia específica, cada professor deve analisar a necessidade de cada aluno para desenvolver seu trabalho.

Jean Piaget é como um dos grandes pensadores da linha cognitivista, nela o conhecimento é tratado como uma construção contínua, trabalhado a partir do meio social.

A linha sócia cultural tem como principais teóricos Levi Vygotsky e Paulo Freire, no Brasil. Nessa perspectiva, o conhecimento é desenvolvido a partir da problematização e do diálogo, para inserir o aluno em sua realidade.

No processo de alfabetização, também é muito conhecido o método de Emília Ferreiro que possui concepções inovadoras a respeito desse processo. A partir dos resultados de pesquisas contidos no livro *Psicogênese da língua escrita*, ela trouxe um novo jeito de se pensar a alfabetização. Segundo a autora, o fracasso na alfabetização também está relacionado com a maneira que esse processo é proposto e praticado.

Aprender corresponde ao papel do professor e o aluno em sala, o processo de ensino só é completo quando há aprendizagem. Segundo Paulo Freire, não existe ensino sem aprendizagem. Para ele e vários educadores contemporâneos, educar alguém deve ser um processo dialógico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a alfabetização não é vista como algo desvinculado do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos que leva o educando a se reconhecer como sujeitos autônomos, ativos e críticos na sociedade. Ela constitui-se num processo amplo e complexo, o qual enfatiza a importância das

crianças fazerem uso social da leitura e da escrita, reconhecendo a função social da linguagem.

Esse trabalho requer um olhar crítico às mudanças e necessidades da educação. Muitas são as teorias construídas, discutidas e aceitas a respeito das formas de se promover a transmissão e construção do conhecimento sem negar as características naturais do educando. Considerando o início da escolarização é relevante considerar a importância do processo de alfabetização para o sucesso ou não das vivências escolares.

O processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do alfabeto, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais. Por esse motivo, fica maior ainda o desafio do professor que está nas salas de aula, pois, é necessário que diminua o índice de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental I sem ser alfabetizado e letrado, para que assim, como está previsto nas leis que regem a educação, haja um desenvolvimento pleno do cidadão.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**- Documento oficial. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emília. **A psicogênese da língua escrita**. UNESP, 2015. Disponível em: <[HTTPS://novaescola.org.br](https://novaescola.org.br)> Acesso em: 05 out. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KLEIMAM, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

CAUSAS E DIFICULDADES DO FUNCIONAMENTO CEREBRAL DE UM DISLÉXICO

Carlos Palmeira Campos¹⁸

RESUMO

Este estudo, explora as causas e o funcionamento cerebral de uma pessoa com dislexia durante o processo de leitura. Esse distúrbio, possui uma origem neurológica que afeta a capacidade de interpretar letras e palavras, dificultando a leitura e a escrita, independentemente da inteligência. Com isto, este estudo tem por objetivo analisar, que indivíduos disléxicos, possuem áreas específicas do cérebro, envolvidas no processamento da linguagem funcionam de maneira diferenciada, especialmente em regiões relacionadas à decodificação de sons e símbolos. Essa diferença no funcionamento cerebral, leva a dificuldades na identificação rápida e precisa das palavras, no reconhecimento das letras e, na combinação dos sons. Dessa forma, a pesquisa sendo uma revisão bibliográfica, busca compreender as causas genéticas e neurológicas da dislexia, explicando como certas variações cromossômicas influenciam o desenvolvimento dessas áreas cerebrais. Através dos resultados das pesquisas, um panorama sobre as regiões do cérebro com menor ativação em disléxicos e como essas diferenças afetam o processo de leitura. Com essa análise, a pesquisa auxilia no entendimento, de que esse distúrbio não esteja relacionado à falta de esforço, ou inteligência, mas sim a um processamento cerebral diferenciado, reforçando a importância de abordagens pedagógicas adequadas para ajudar na superação das dificuldades de leitura e no sucesso acadêmico desses indivíduos. Assim, a compreensão das causas e do funcionamento cerebral, durante a leitura é fundamental para o desenvolvimento de intervenções educacionais eficazes, que atendam às necessidades específicas de alunos disléxicos, promovendo um desenvolvimento na aprendizagem de forma simples e facilitada.

Palavras Chaves: Dislexia. Aprendizagem. Causas. Cérebro.

ABSTRACT:

This study explores the causes and brain functioning of a person with dyslexia during the reading process. This disorder has a neurological origin that affects the ability to interpret letters and words, making it difficult to read and write, regardless of intelligence. With this, this study aims to analyze that dyslexic individuals have specific areas of the brain involved in language processing work

¹⁸**Graduação:** Licenciatura em História, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Especialização:** Docência do ensino superior / Candido Mendes. Gestão escolar, UEA /Universidade Estadual do Amazonas. Tutoria escolar, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. ABA /academia do Autismo. Tecnologia educacional, UEA / Universidade do Estado do Amazonas **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integracion de Las Americas. campos.palmeira@gmail.com.

in a different way, especially in regions related to the decoding of sounds and symbols. This difference in brain functioning leads to difficulties in quickly and accurately identifying words, recognizing letters, and combining sounds. Thus, the research, being a literature review, seeks to understand the genetic and neurological causes of dyslexia, explaining how certain chromosomal variations influence the development of these brain areas. Through the results of the research an overview of the brain regions with the least activation in dyslexics and how these differences affect the reading process. With this analysis, the research helps to understand that this disorder is not related to a lack of effort or intelligence, but rather to a differentiated brain processing, reinforcing the importance of appropriate pedagogical approaches to help overcome reading difficulties and the academic success of these individuals. Thus, understanding the causes and brain functioning during reading is essential for the development of effective educational interventions that meet the specific needs of dyslexic students, promoting a simple and easy learning development.

Keywords: dyslexia. Apprenticeship. Causes. Brain.

1. INTRODUÇÃO

Com o impacto das dificuldades de aprendizagem e muitas vezes os transtornos na aprendizagem, na atualidade perante as pesquisas sobre as dificuldades identificadas nos alunos que por muitas vezes não possui um entendimento do estudo em sala de aula. Reflete, uma compreensão para o desenvolvimento na leitura, escrita e, muitas vezes, a compreensão de textos, afetando uma parcela significativa da população.

Destacando a dislexia, um distúrbio que prejudica o reconhecimento de palavras, a frequência da leitura e a ortografia. Essas dificuldades, são resultantes de diferenças no funcionamento cerebral, assim, é crucial compreender as causas neurobiológicas da dislexia, pois esse conhecimento possibilita a formulação de estratégias educacionais e, intervenções que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Com a revisão da literatura sobre esse tema, trazendo um panorama sobre as causas da dislexia e o funcionamento do cérebro de indivíduos disléxicos, durante a leitura, explorando como as diferenças estruturais e funcionais

influenciam a experiência de leitura. Para isso, essa pesquisa através de uma revisão documental, de estudos relevantes na área, incluindo pesquisas de autores renomados como Shaywitz e Shaywitz (2005), que investigam as áreas cerebrais afetadas pela dislexia, Hoeft et al. (2006), que analisam a ativação cerebral durante a leitura, e Vellutino et al. (2007), que discutem as implicações da fluência na compreensão da leitura.

Os resultados dessa revisão, indicam que o cérebro de indivíduos disléxicos apresenta uma ativação predominante do hemisfério direito durante a leitura, ao passo que leitores proficientes utilizam predominantemente o hemisfério esquerdo.

A dislexia é amplamente caracterizada pela dificuldade no reconhecimento rápido e preciso de palavras, assim como pela dificuldade de decodificação e ortografia. Estudos neurocientíficos indicam que, em indivíduos disléxicos, áreas do cérebro relacionadas ao processamento fonológico, como as regiões temporo-parietais e occipitotemporais, apresentam menor ativação, especialmente durante tarefas de leitura e reconhecimento de palavras. Essa alteração neurológica dificulta a capacidade de segmentar e associar os sons às letras de maneira eficiente, o que impacta diretamente a fluência na leitura e aumenta o esforço mental necessário para compreender o conteúdo.

Essas dificuldades acabam por afetar outros aspectos importantes da aprendizagem, como a capacidade de retenção e compreensão de novas informações, visto que o esforço para decodificar o texto consome recursos cognitivos que poderiam ser aplicados na compreensão e na integração dos conteúdos lidos.

Como consequência, muitos alunos disléxicos enfrentam não só desafios acadêmicos, mas também questões emocionais, como baixa autoestima e ansiedade frente ao processo de leitura e escrita, o que agrava o impacto da dislexia ao longo de seu percurso escolar.

Ao analisar essas ações, que causam as dificuldades no funcionamento do cérebro, mostra que as intervenções educacionais com atividades próprias para esses alunos, estimulam suas capacidades, criando formas tecnológicas e maneiras para terem uma leitura significativa, onde facilite as atividades e auxilie na estimulação mental, perante a aprendizagem

Por isso, o espaço escolar torna-se mais simples, permitindo que os alunos enfrentem menos obstáculos e consiga compreender a aprendizagem. Essas abordagens integrais, podem ainda inspirar mudanças mais amplas, levando a uma sociedade que reconhece a importância de um sistema educacional adaptado a diferentes necessidades e que promove o desenvolvimento integral de todos os seus membros.

Dessa forma, a investigação das causas e do funcionamento do cérebro durante a leitura é crucial para a formulação de intervenções educacionais que atendam às necessidades dos alunos disléxicos, promovendo um ambiente de aprendizado que favoreça as capacidades na leitura e na escrita do aluno.

2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DISLÉXICA

Na atualidade, com problemas na aprendizagem, onde afetam a leitura e a escrita, que iniciam as características de dificuldades em reconhecer palavras, no domínio da ortografia e compreensão ao desenvolvimento da aprendizagem, é necessário meios que funcionem para trabalhar de forma apropriado.

Segundo Kershner, (2006, p. 66) esclarece que, “o distúrbio é um problema que afeta todo funcionamento cerebral, que desenvolve a leitura e escrita, que funciona de forma ampla”. Sendo assim, é uma parte essencial que necessita de ações complexas, cada um com funções específicas. Cada parte, sendo o lado esquerdo, geralmente é responsável pelo desenvolvimento das capacidades,

como a linguagem e o sentido dela, enquanto o direito está mais ligado à criatividade e à compreensão visual.

Shaywitz (2003), define a dislexia como:

[...] Uma dificuldade específica na aprendizagem, com sinais cerebrais, características fundamentadas nos problemas gerado ao reconhecer, ou, escrever, utilizando assim as capacidades para trabalhar na pronúncia estabelecendo meios para uma escrita correta. (SHAYWITZ, 2003, p. 40).

Para tanto, as estratégias, baseadas em métodos que utilizam o som, faz com que as atividades trabalhadas com recursos conforme a idade instrumentos facilitados, ajudam a reforçar as conexões neuronais, envolvidas no desenvolvimento da fala, promovendo um desenvolvimento mais eficiente das capacidades de leitura e escrita. Essas intervenções educacionais, permitem que os disléxicos construam gradativamente um vocabulário visual e melhorem sua capacidade de escrita, facilitando uma produção textual, mais precisa e menos desgastante, alinhada às necessidades de cada aluno.

Assim, argumenta Wolf (2008), que:

[...] A dislexia A dislexia é uma condição de origem neurológica e genética, em que o cérebro precisa encontrar caminhos alternativos para a leitura, retirando d atitudes menos complicadas. Essas diferenças podem dificultar a leitura e, a escrita, mas não refletem a capacidade intelectual das pessoas, tendo a compreensão, é essencial, para que se evitem preconceitos, quebrando barreiras em relação à capacidade intelectual dos disléxicos (WOLF, 2008, p. 92).

Contudo, a dislexia não pode ser classificada por fatores ambientais, pois existe o contexto familiar, ou seja, a parte biológica da criança, fazendo com ocorra a necessidade de suporte adequado, com um auxílio educacional, amenizando os desafios que a dislexia coloca.

Como afirma Pennington (2008, p. 31), esclarece que, “Esse distúrbio, por ter uma base genética comprovada, não significa que pais com dislexia, necessariamente, terão filhos com a condição”. Assim, pode ocorrer casos na família, mas a herança genética não é direta e a probabilidade não é de 100%.

Por isso pessoas com esse distúrbio muitas vezes sofrem ações do lado esquerdo na parte cerebral, que reflete durante a leitura. Isso significa, que as partes cerebrais, onde precisavam estar ativas nas palavras e, com a fala, não estão funcionando da maneira esperada.

De acordo com Shaywitz et al. (2002, p. 102), indica que, “a dislexia resulta de uma alteração nos circuitos neurais que suportam a leitura”, evidenciando que a ativação anômala no hemisfério esquerdo é um dos principais fatores que dificultam o aprendizado da leitura. Como resultado, o hemisfério direito precisa compensar essa falta de atividade, levando a uma sobrecarga de trabalho que resulta em um processamento mais lento e dificultando a fluência na leitura.

Muitas vezes, ao compreender esse distúrbio, analisa as capacidades, ou seja, as qualidades de uma pessoa. Essas pessoas, possuem uma inteligência importante, e uma criatividade avançada, inovando e enxergando soluções e, trazer um ponto de vista, diferente para os problemas, que pode ser difícil de alcançar por quem pensa de forma simples.

Mesmo desafiando as atividades cerebrais na prática da leitura e escrita, mostra que não tem barreiras mentais, pelo contrário, reforça ações importantes em espaço como artes, raciocínio rápido ao visualizar atividades, e reflexão mais crítica, provando que o distúrbio não define a inteligência, mas sim, destaca uma forma especial de enxergar e entender o mundo.

Como afirma Snowling (2000, p. 97), “a dislexia é um distúrbio próprio de aprendizagem que não é indicativo da inteligência geral”. Dessa forma, o que destaca, são os desafios enfrentados por essas pessoas, sem refletir em suas capacidades cognitivas. Contudo, o exagero nas solicitações trabalho, pode causar tristeza e ansiedade, especialmente no espaço escolar, onde a solicitação para ter um bom desempenho, é alta. Portanto, é fundamental que educadores, pais e profissionais de saúde estejam cientes da dislexia e de como ela afeta o aprendizado.

Segundo Gordon (2011), indica que:

[...] A compreensão do funcionamento do cérebro disléxico, pode ajudar na criação de estratégias de ensino, que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente mais social, impactando diretamente a habilidade de soletrar palavras e interpretar, textos com fluência (GORDON, 2011, p. 115).

Entretanto, a falta de auxílio, cria situações com mais dificuldades, agindo diretamente o resultado da aprendizagem. Por isso, o contexto biológico, denota que o meio inserido, seja adaptado para auxiliar o desenvolvimento da criança e, tendo sentido na aprendizagem.

Essa compreensão cultural, permite que educadores formulem maneiras de ensino mais adaptados, priorizando técnicas, que ajudem o aluno disléxico a superar suas dificuldades, como o uso de métodos com padrões, abordagens visuais e o apoio com matérias mais simples.

Dessa maneira, é essencial oferecer suporte emocional e encorajar, o desenvolvimento de habilidades que ajudem os disléxicos a superarem os desafios que enfrentam. Em vez de ver a dislexia como uma limitação, devemos reconhecê-la como uma variação do funcionamento cerebral que pode ser abordada com compreensão e técnicas adequadas.

Para Vellutino et al. (2004), observa que:

[...] Identificar a dislexia o mais cedo possível cria oportunidades para intervenções mais eficazes, reduzindo os desafios diários que as crianças enfrentam na escola e aumentando suas chances de aprendizado. Uma análise inicial ajuda famílias e educadores a compreenderem melhor as necessidades da criança, proporcionando o apoio necessário. Assim, crianças disléxicas podem se sentir mais confiantes, participando ativamente das aulas e aproveitando as oportunidades de aprendizado. Para identificar a dislexia, os pais devem observar sinais persistentes de dificuldade em leitura e escrita, evitando atribuí-los a desinteresse ou preguiça. Conversar com professores é essencial, já que eles frequentemente são os primeiros a notar esses sinais em sala de aula. Uma observação, no início é fundamental para que a criança receba o suporte necessário desde o início, reduzindo os obstáculos ao seu desenvolvimento (VELLUTINO *et al.*, 2004, p. 36).

Assim, as crianças podem se sentir mais confiantes, participar ativamente das aulas e perceber as ocasiões para aprender de forma prática. Isso, faz toda a diferença no desenvolvimento delas e na forma como encaram os estudos. Dessa

forma, para identificar a dislexia, os pais devem observar sinais de dificuldade persistente na leitura e escrita, evitando associar essas dificuldades a desinteresse ou preguiça. Conversar com professores é essencial, já que muitas vezes eles são os primeiros a notar esses sinais em sala de aula. É fundamental, para que, a criança tenha o suporte necessário desde cedo, reduzindo os obstáculos ao seu desenvolvimento.

Segundo Lyytinen *et al.* (2004,28), mostra que, “o diagnóstico precoce da dislexia é fundamental, para o desenvolvimento da criança, pois quanto antes forem aplicadas as intervenções adequadas, melhor será o progresso nas habilidades de leitura e escrita”. Por isso, o apoio e a atenção do professor ajudam a reduzir a ansiedade durante as atividades e as avaliações.

O papel dos professores, é muito importante no acompanhamento de crianças com dislexia. Mesmo que, nem todos tenham formação específica para identificar a dislexia, muitos podem ajudar ajustando as atividades em sala de aula, como permitindo o uso de gravações das aulas ou evitando que a criança leia em voz alta quando não se sente confortável.

Para Snowling e Hulme (2012, p. 94), "a habilidade fonológica é um dos fatores mais afetados na dislexia e explica em grande parte os problemas de leitura desses indivíduos." Isso significa, que o apoio a esses alunos, deve focar em práticas de ensino que valorizem o aprendizado fonológico, ajudando-os a desenvolver um sistema de leitura mais eficaz.

Dessa forma, o ambiente escolar se torna mais prático, fazendo com que os alunos superem os obstáculos e, atuem nas atividades desenvolvidas da aprendizagem. Essas ações, integrais podem inspirar mudanças mais amplas, promovendo um meio educacional, que reconheça a importância de criar as diferentes atitudes, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

Como afirma Silva (2020, p. 53), destaca que, "a inclusão do aluno disléxico na escola requer mais do que simples adaptações curriculares". Por isso, depende

da construção de um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos." Isso ressalta a importância de um olhar humanizado para esses estudantes, onde o foco esteja no apoio e no desenvolvimento de suas habilidades.

2.1. O Auxílio e o contexto educacional

As causas da dislexia podem dificultar a compreensão em crianças e adultos, gerando desafios específicos. Essa condição ainda gera muitas dúvidas entre especialistas, assim como no ambiente familiar e escolar. Segundo Shaywitz (2003, p. 77), “a dislexia compromete a habilidade de reconhecer e lidar com sons, dificultando a decodificação e a compreensão de palavras escritas”. Esses desafios não significam que a pessoa tem um problema intelectual, já que as pessoas disléxicas têm inteligência que pode ser igual ou até superior à média. É comum que crianças disléxicas apresentem dificuldades já nos primeiros anos de escola, quando começam a aprender leitura, escrita e matemática de forma mais estruturada.

Segundo Silva (2019, p. 51), indica que, “O diagnóstico precoce é essencial, pois permite que a criança receba o suporte necessário desde cedo, evitando que as dificuldades comprometam seu desenvolvimento acadêmico e social”. Por isso, é importante que pais e educadores, estejam abertos para identificar, como as dificuldades em soletrar as palavras, lentidão na leitura e erros frequentes na escrita. Quando a dislexia é identificada nos primeiros anos escolares, as chances de superação das dificuldades aumentam significativamente.

Segundo Gomes (2020), informa que:

[...] O auxílio de uma equipe de especialistas, composta por psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatras e pedagogos, é fundamental para o diagnóstico e para o desenvolvimento de intervenções adequadas para cada criança. “A intervenção precoce é capaz de promover grandes avanços nas habilidades de leitura e escrita, diminuindo o impacto da dislexia no desempenho escolar” (GOMES, 2018, p. 22).

Como afirmam Simmons e Singleton (2008, p. 47), mostra que, "a falta de estímulos linguísticos adequados pode agravar as dificuldades de leitura em crianças predispostas à dislexia". Assim, a interação entre predisposição genética

e fatores ambientais é crucial para entender a dislexia, com as intervenções pedagógicas adequadas podem incluir o uso de tecnologia assistiva, exercícios de decodificação fonológica e atividades que desenvolvam a memória visual e auditiva, permitindo à criança aprender e se desenvolver sem que o transtorno limite seu potencial.

De acordo com Pennington (2009, p. 73), “existem evidências robustas de que a dislexia tem uma base genética, embora sua manifestação possa variar e seja influenciada por fatores ambientais”. Para tanto, as dificuldades de aprendizagem podem surgir de causas externas, como mudanças de escola, problemas familiares, ou até mesmo de questões emocionais. Tais dificuldades, ao receberem intervenção adequada, tendem a ser superadas.

Por isso, a integração de políticas inclusivas, aliada a métodos de ensino diferenciados e ao trabalho multidisciplinar, é essencial para ajudar todos os alunos, enfrentando os desafios possam ter uma experiência educacional completa e inclusiva. Dessa forma, uma educação verdadeiramente inclusiva pode ser alcançada, respeitando as necessidades e capacidades de cada estudante.

Além disso, a sobrecarga cognitiva pode afetar a compreensão da leitura. Estudos sugerem que a falta de fluência na leitura, comum entre disléxicos, impacta a capacidade de entender o que está sendo lido.

Vellutino *et al.* (2007, p. 204) afirmam que "quando a leitura se torna um esforço, a capacidade de construir significado a partir do texto diminui". As dificuldades na, podem surgir de causas externas, como mudanças de escola, problemas familiares, ou até mesmo de questões emocionais. Tais dificuldades, ao receberem intervenção adequada, tendem a ser superadas.

No entanto, os distúrbios de aprendizagem, como a dislexia, são específicos e persistem, mesmo com intervenções regulares, evidenciando-se principalmente na leitura e escrita diagnóstico, o DSM-5, referência na classificação de transtornos mentais e de desenvolvimento, define a dislexia como uma dificuldade específica na leitura.

A análise, perante a dislexia envolve avaliar a necessidade, a clareza e a compreensão na leitura. Trata-se de atividades, dificuldades ao perceber as tarefas, ou mesmo à falta de acesso à educação. Em outras palavras, as crianças disléxicas, sofrem com desafios que estão ligados ao jeito como seu cérebro age, a linguagem escrita. Por isso, é fundamental, que haja intervenções específicas e continuadas para ajudar essas crianças a avançarem no aprendizado.

Segundo Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2015) descreve que:

[...] À medida que avançamos na compreensão da dislexia, torna-se essencial que profissionais da saúde e educação desenvolvam intervenções eficazes para apoiar o desenvolvimento social e acadêmico de crianças com esse transtorno. Estudos da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) indicam que dificuldades específicas, como soletração, representam uma lacuna significativa no aprendizado, destacando a necessidade de abordagens mais amplas e individualizadas para auxiliar essas crianças em sua trajetória educacional (ABD, 2015).

Por isso, os profissionais do ambiente da saúde, necessitam criar intervenções adequadas, que auxiliem no desenvolvimento social com as crianças com esse distúrbio. Com estudos e práticas que auxiliem nesse processo, identifiquem as capacidades e o desenvolvimento do aluno ao soletrar, criando formas para leitura e escrita, que acabe com evasões escolares e trabalhem a baixa estima, justifique em torno da criança que apresenta esses desafios na aprendizagem.

Dessa forma, os profissionais do ambiente da saúde, necessitam criar intervenções adequadas, que auxiliem no desenvolvimento social com as crianças com esse distúrbio. Com estudos e práticas que auxiliem nesse processo, identifiquem as capacidades e o desenvolvimento do aluno ao soletrar, criando formas para leitura e escrita, que acabe com evasões escolares e trabalhem a baixa estima, justifique em torno da criança que apresenta esses desafios na aprendizagem.

Para Ciasca e Capellini (2019), indica que:

[...] Cada barreira enfrentada faz com que a criança dislexia mostre suas capacidades, muitas vezes a falta delas perante a atividades simples que não podem ser classificadas como uma falta de comprometimento ou falta

de atenção, mas demonstra a falta de desenvolvimento no processo de suas habilidades fundamentais, deixando aparente (CIASCA e CAPELLINI, 2019, p. 40).

Ao enfrentar os desafios, que vão muito além de escrita e leitura, muitas vezes o desenvolvimento motor dificulta em suas atividades mais simples, seja ele ao escrever seja ao brincar, pois traz a falta de atenção e contribui para falta de memória nas atividades. Com isso, ocorre a dificuldade em concentrar, ou mesmo, memorização ao usar palavras simples, que quebram barreiras ao ler, na escola. Ou seja, todo o desenvolvimento na alfabetização necessita ter auxílio para alunos com a dislexia.

De acordo com Carvalho e Oliveira (2020, p. 130), explica que, “um modelo de intervenção eficaz deve seguir o modelo de Resposta à Intervenção (RTI), que inicia com o trabalho em grupos maiores para identificar dificuldades e segue com grupos menores para intervenções mais específicas”. Fazendo assim, atendimentos especializados para casos persistentes. Esse modelo, é crucial para garantir que os alunos disléxicos recebam o suporte necessário, evitando que acabem sobrecarregando sistemas de saúde com problemas que poderiam ser resolvidos no contexto escolar.

Assim, cada pessoa, possui suas próprias maneiras de enfrentar os desafios, que a vida apresenta, e essa cultura, é especialmente evidente entre aqueles que lidam com a dislexia, derrubando as barreiras, sendo uma parte da jornada de cada um. É essencial enfatizar que, mesmo com esse desafio, é possível levar uma vida plena e satisfatória. Cada pessoa, tem sua capacidade, encontrando meios para superar as dificuldades que surgem.

Pennington (2006, p. 93), explica que “para muitos, a busca por estratégias que tornem o cotidiano mais leve e, produtivo é um caminho mais real”. Por exemplo, a utilização de cadernos e diários pode ser uma ferramenta extremamente útil. Falar sobre minha própria experiência pode ilustrar como isso funciona na prática. Sempre tive uma paixão por cadernos e livros. Essa, sensação de escrever à mão, de ver as páginas em branco se transformarem em anotações

significativas me fascina. O toque do papel, o cheiro de um caderno novo e até a estética das folhas me atraem.

Entretanto, assim como muitos, os desafios relacionados à dislexia. Muitas vezes, traz à desorganização, para lidar com isso, importante personalizar caderno de anotações de uma maneira, que auxilie a pessoa, a criar estratégias para motivar na prática da atenção motivação. Essa prática não só ajuda a organizar, melhor os pensamentos, mas também torna o ato de escrever uma atividade prazerosa e envolvente.

Isso ocorre, porque estímulos visuais, adequados podem criar um ambiente mais propício ao aprendizado, facilitando o engajamento nas atividades propostas.

Como explica, Gordon, (2011):

[...] A organização do material de estudo pode ajudar muito, pois coisas que chamam nossa atenção facilitam a concentração e a memória, a escolha de materiais como cadernos coloridos, canetas de diferentes tonalidades ou até mesmo adesivos e marcadores pode parecer simples, mas essas ferramentas desempenham um papel significativo na forma como cada aluno se conecta com o conteúdo (GORDON, 2011, p. 110)

Sendo assim, estimular e desenvolver as habilidades de cada criança é importante para sua aprendizagem, tornando-a assim, mais natural e alegre. Às vezes, esses diversos fatores são investigados, mesmo assim, ela continua com a dificuldade, não evolui.

Com as grandes possibilidades dos distúrbios na leitura ou na escrita, Martins e Magalhães Junior (2006, p. 51) explica que, “a necessidade de ocorrências maiores e sendo assim investigar mais afundo o que ocorre com o aluno, pois a grande relação entre concentração e a desatenção”. Assim, o adulto que está ao lado dela deve, ter a sensibilidade de ajudá-la observando-a, analisando suas atitudes, e suas respostas a estímulos, para que possa criar condições de ajudá-la em suas dificuldades, resolvendo-as ou mesmo fazendo com que ela entenda como melhorá-la.

Por isso, os jogos entram em cena, nas situações de dificuldade como um recurso facilitador, pois através dele a criança é livre para expressar seus sentimentos, suas angústias, sem medo de ser reconhecido. O profissional, para trabalhar com a criança, precisa utilizar-se desta estratégia como um artifício de aproximação com a criança, criando uma ligação, de amizade entre eles. É através desta amizade e confiança que a criança poderá juntar as peças do quebra-cabeça de sua vida, para que, possa reconstruí-la de maneira saudável e completa.

Essas opções são válidas porque respeitam as diferenças individuais e promovem um aprendizado mais adaptado ao estilo de cada um. Quando um aluno se sente à vontade para escolher os instrumentos que funcionam melhor para ele, isso não só facilita o processo de aprendizagem, mas também fortalece sua autoconfiança e motivação. O ato de personalizar o ambiente de estudo é uma forma de empoderamento, permitindo que o aluno se sinta no controle de sua própria educação.

Por isso, é fundamental que educadores e pais incentivem a exploração de diferentes ferramentas e métodos. O que funciona para uma pessoa, pode não ajudar a outra, e essa individualidade deve ser celebrada. O foco, deve estar sempre na adaptação das ferramentas de estudo ao estilo de aprendizagem de cada aluno, criando um espaço onde eles se sintam seguros para explorar e crescer. Isso é especialmente importante para aqueles que enfrentam dificuldades como a dislexia, pois proporciona um suporte que pode fazer toda a diferença em sua trajetória educacional.

Snowling (2000, p. 97), retrata que, “esse transtorno de aprendizagem não apenas compromete as habilidades literárias dos alunos, mas também tem consequências profundas na autoestima e na motivação deles”. Essa perspectiva, é crucial para entendermos a complexidade da dislexia e a necessidade de abordagens educacionais que considerem a totalidade da experiência do aluno.

Segundo Lyon (2001, p. 117), indica que, “O impacto da dislexia na autoestima é particularmente significativo. Os alunos que enfrentam desafios

constantes ao ler e escrever muitas vezes se sentem frustrados e desmotivados, o que pode levar a uma autoimagem negativa”. Sendo assim, a repetição de experiências de fracasso em um ambiente escolar, que valoriza a fluência e a precisão na leitura, pode fazer com que esses estudantes desenvolvam uma percepção de incapacidade, o que, por sua vez, diminui sua confiança em suas habilidades. Essa diminuição da autoestima pode se traduzir em aversão à escola e ao aprendizado, criando um ciclo vicioso que dificulta ainda mais o desenvolvimento acadêmico.

Tais intervenções, podem incluir o fortalecimento da resiliência emocional, o estímulo à autoestima e o incentivo a uma mentalidade de crescimento, onde os alunos aprendem a ver suas dificuldades como parte de um processo de aprendizagem e não como uma definição de suas capacidades.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as reflexões dessa pesquisa, mostra a importância perante os desafios da pessoa com distúrbio, deixando à mostra a necessidade de criar formas educacionais diferentes, para apoiá-la. Por isso, esse estudo é uma motivação, para auxiliar a compreensão das atividades neurobiológicas perda que comprometem a leitura e da escrita, tendo objetivo de criar ações para simples, mas precisa, na aprendizagem para que os alunos, possam reconhecer as palavras, percebendo que as dificuldades estão ligadas, nas partes específicas do cérebro, tendo clareza onde é necessário ser trabalhado para auxiliar a criança com dislexia.

Sendo assim, a dislexia é uma condição que exige compreensão, paciência e intervenção especializada para que os alunos afetados possam alcançar seu potencial máximo. Com o diagnóstico precoce e o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, é possível minimizar os impactos dessa condição na vida escolar e promover uma educação inclusiva e de qualidade. Além do suporte técnico, é essencial que a sociedade e o ambiente escolar se conscientizem de que a dislexia não é uma sentença ou um impedimento, mas uma característica que pode ser superada com a intervenção adequada e o respeito às necessidades de

cada aluno. Dessa forma, construímos uma sociedade mais justa e inclusiva, que respeita e valoriza as diferenças de cada indivíduo.

Este estudo reforça a importância de mais pesquisas sobre intervenções educacionais e neurológicas direcionadas, a fim de criar métodos de ensino que realmente atendam às necessidades de alunos disléxicos. A partir desse conhecimento, espera-se que futuros trabalhos possam explorar novos modelos pedagógicos que considerem as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente escolar que, além de inclusivo, seja capaz de potencializar as habilidades dos alunos disléxicos e minimizar os impactos negativos da dislexia em sua vida acadêmica e social.

Portanto, o aluno, ou qualquer outro distúrbio, possui alguma dificuldade que se destaca em relação ao outro. Com isso, acredita-se que a melhor forma de trabalhar com alunos, que possuam distúrbio de aprendizagem, é dentro da sala de aula e sendo um trabalho com variados estímulos, e não excluindo das atividades, mas sim trabalhando de forma esclarecedora com toda a turma, para que através das atividades adaptadas, possam atender às necessidades especiais deste aluno, onde ele terá chances de se destacar frente aos demais, sendo respeitado, e principalmente visto como alguém capaz de participar e, porque não dizer, de superar suas dificuldades.

4. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Diretrizes para a Identificação e Intervenção na Dislexia**. São Paulo: ABD, 2015.

CARVALHO, Ana Carolina; OLIVEIRA, Leandro. **A prática pedagógica na alfabetização de alunos com dislexia**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

CIASCA, Silvana; CAPELLINI, Sônia A. **Intervenção fonoaudiológica em dislexia**. 1. ed. São Paulo: Editora Manole, 2019.

GOMES, Cristiano M.A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GORDON, Sarah. **Dislexia: fundamentos e práticas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HOEFT, Fumiko, et al. **Correlatos neurais da dislexia e intervenção na dislexia**. In: Neuroimagem e dificuldades de aprendizagem: uma revisão abrangente. Nova York: Academic Press, 2006.

HULME, Charles; BROWN, Gavin. **Desenvolvimento da Leitura e o Papel das Habilidades Fonológicas**. 1. ed. Nova York: Psychology Press, 2012.

KERSHNER, James. **Ensinando a leitura: uma perspectiva neuropsicológica**. Nova York: Routledge, 2006.

LYON, Gregory R. **O Futuro da Leitura: O Papel do Cérebro**. Nova York: The National Academies Press, 2001.

LYYTINEN, Pirjo, et al. **O desenvolvimento da leitura e suas bases neurobiológicas**. In: Neuropsicologia do desenvolvimento. Nova York: Psychology Press, 2004.

MARTINS, Davi Barroso; MAGALHÃES, Laura Maria. **Dislexia: Teoria e Prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2006.

PENNINGTON, Bruce F. **Diagnosticando distúrbios de aprendizagem: uma perspectiva neuropsicológica**. Nova York: Guilford Press, 2008.

SILVA, Márcia Cristina. **A dislexia e suas implicações educacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SHAYWITZ, Sally E. **Superando a dislexia: um novo e completo programa baseado em ciência para problemas de leitura em qualquer nível**. Nova York: Knopf, 2003.

SHAYWITZ, Sally E. & SHAYWITZ, Bennett A. **Distúrbios de leitura e o cérebro**. Scientific American, 292(3), 60-67, 2005.

SINGLETON, Chris. **A Psicologia da Leitura: Da Teoria à Prática**. 1. ed. Londres: Routledge, 2008.

SIMMONS, Fiona R. **O Papel do Processamento Fonológico no Desenvolvimento e na Dificuldade de Leitura**. 1. ed. Londres: Routledge, 2008.

SNOWLING, Margaret J. & HULME, Charles. **Dislexia: um guia abrangente para pais e educadores**. Londres: Routledge, 2012.

VELLUTINO, Frank R., et al. **Dislexia: o papel do déficit no processamento fonológico nas dificuldades de leitura**. In: Manual de psicologia da criança. Nova York: Wiley, 2004.

VELLUTINO, Frank R., et al. **Dislexia de desenvolvimento**: o papel da linguagem e fatores ambientais. *Psicólogo Educacional*, 42(4), 236-252, 2007.

WOLF, Mary. **Proust e a lula**: a história e a ciência do cérebro leitor. Nova York: HarperCollins, 2008.

AS PRÁTICAS LÚDICAS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Helena Mota da Silva¹⁹

Kátia Andréia de Oliveira Brandão²⁰

Jocimeire Maria do Nascimento²¹

Viviane Pereira dos Santos²²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de auxiliar o educador no processo lúdico como instrumento mediador do conhecimento cuja pesquisa observamos que interagir e brincar com os estudantes é fundamental para que elas consigam desenvolver-se. Veremos também que os laços de amizade são importantes e tornam-se mais fortalecidos através das brincadeiras em sala de aula, onde o desenvolvimento de uma relação saudável começa a partir do respeito de uma criança por outra, aprendendo a partilhar dos brinquedos, livros, até mesmo do lanche. O leitor poderá observar que vínculos afetivos, de respeito, amizade, podem e devem ser embasados pelo educador, que consegue através da observação, apaziguar conflitos, discordâncias, sem preferências por essa ou aquela criança. A interação através do lúdico estimula também ao aluno à sua autonomia, fazendo com que ela possa gradativamente sentir-se segura e cada vez mais capaz na realização de variadas tarefas, superando suas habilidades ou dificuldades sociais, ajudando-a na aquisição do conhecimento.

Palavras-chaves: Lúdico. Ensino Fundamental. Metodologia Pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this work is to help the educator in playful process as a mediator instrument of knowledge whose research observed that interact and play with students is essential so that they are able to develop. We will also see that friendships are important and become more empowered through play in the classroom, where the development of a healthy relationship starts from about a child by another, learning to share toys, books, even the snack. The reader may

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal De Mato Grosso **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

²⁰ **Graduação:** Licenciatura em Letras, UNIDERP Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Licenciatura em Pedagogia/ Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Comunicação: linguagens, construção textual e literatura, FAVIM Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim. **Mestrado:** Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade UAB: Universidade Aberta do Brasil. brandaopereira@hotmail.com

²¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNITINS/ Fundação Universidade do Tocantins. **Pós-graduação:** Metodologia Multidisciplinar na Educação Básica, FAEL / Faculdade Educacional da Lapa. meire.mm@hotmail.com

²² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, INVEST/ Faculdade de Ciências e Tecnologias. **Pós-graduação:** Educação Infantil e anos iniciais - Invest- Faculdade de Ciências e Tecnologias. vsantospereira37@gmail.com

note that bonds of affection, respect, friendship, can and should be grounded by the educator, who can through observation, appease conflicts, disagreements without preferences for this or that child. We observed during the survey, that when we do group activities or individual, through play, using it as a facilitator methodology can be taught simple, easy and direct way, teaching skills that do not face barriers by children because they do not the feel an obligation but as happy to participate. The interaction through play also encourages the child to their autonomy, so that it can gradually feel safe and increasingly capable in carrying out various tasks, overcoming your skills or social difficulties, helping in the acquisition of knowledge.

Keywords: Playful. Elementary School. Pedagogical Methodology.

1 INTRODUÇÃO

No Ensino Fundamental toda atenção deve estar voltada para as construções de cada aluno, mesmo que esses apresentem individualidades e características específicas.

Existem estimulações realizadas em seus mais diversos aspectos e tendo a brincadeira com fator chave em suas propostas, onde possibilita à imaginação, a criatividade, a representação e os estímulos ao aluno que se desenvolve brincando.

[...] O educar, portanto significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. “ [...] (BRASIL, 1998, p. 23).

Conceitua-se lúdico no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Michaelis como: 1. Que se refere a jogos e brinquedos. 2. Que diverte.

[...] O verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social e condições econômica. Brincar é: comunicação e expressão, associando pensamento e ação, um ato instintivo voluntário, uma atividade exploratória, ajuda as crianças no

seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social, um meio de aprender a viver e não o mero passatempo. (MALUF, 2003, p. 17).

Desta forma, no decorrer desta pesquisa será exposto como base o método investigativo do brincar, dos jogos e das brincadeiras que fazem parte da infância e adolescência de todo ser humano. Salientar que o lúdico é importante no desenvolvimento cognitivo no processo de ensino aprendizagem dos alunos desde muito pequenos. Segundo Sebastiani, 2009 (...) por volta dos três anos de idade, por exemplo, com o desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento jogo simbólico (mais comumente conhecido como “jogo de faz conta”), passa a ser a atividade principal da criança.

2 O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O ALUNO LEITOR

Projetos de incentivo à formação de leitores são de grande relevância e merecem ter reflexões no ambiente escolar. Atividades lúdicas que trazem no conteúdo poemas, músicas com variados ritmos, oferecem ao aluno a oportunidade de conhecer e ampliar sua experiência com a linguagem oral no primeiro momento.

A sensibilidade dos estudantes começa então a estabelecer um vínculo entre a leitura e a escrita de forma prazerosa, firmando etapas importantes na formação de crianças como leitores.

Ana Paula Brunetti Delgado (2014) diz que “A percepção e a identificação dos elementos de sonoridade presentes no texto poético são importantes nessa fase, pois possibilitam que o aluno perceba a relação entre as representações gráfica e sonora das letras, desenvolvendo a denominada consciência fonológica”.

Projetos de leitura podem ser contextualizados a qualquer temática, privilegiando o estabelecimento de conexões entre as demais áreas do conhecimento.

O docente que trabalha de forma a favorecer o hábito nos estudantes da leitura utilizando músicas já conhecidas, extrai delas lembranças que podem ser identificadas através do reconhecimento da sonoridade de rimas, grafia das letras, aprimoramento da escrita, ampliação do vocabulário, identificação e nomeação de números, aprendizado de presente, passado e futuro e demais singularidades do contexto diário, objetivando a interdisciplinaridade.

A contação de história conduz o estudante à criatividade, aguça a sua imaginação, fazendo com que o mesmo tenha prazer em participar desse momento.

[...] A atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência, pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos da vida real. A imaginação constitui-se, portanto, de novas imagens e conceitos que vinculam a fantasia à realidade (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 60).

É necessário contar e encantar os alunos no momento dessa atividade, pois há toda uma linguagem corporal, emocional e expressiva, através dos gestos das mãos, da voz com fala adequada, da expressão do olhar e do movimento do corpo como um todo. Como uma peça de teatro em sincronia.

Essa dinâmica favorece a interação do professor com os alunos e isso a ludicidade traz, dá vida à contação de história. Esse envolvimento faz os estudantes sentirem prazer em participar de forma agradável e lúdica a elas.

Nesse sentido, a contação de história é muito importante, incentiva à prática da leitura que nos dias atuais, com a tecnologia avançada, foi esquecida. Favorece a linguagem oral e escrita, que remete numa escrita correta, fala adequadamente. É um instrumento importante no ensino aprendizagem dos alunos, pois colabora no desenvolvimento cognitivo da criança, na sua percepção, criatividade, coordenação motora, socialização com os demais em sala, favorece ao senso crítico.

Desse modo, o lúdico enriquece as aulas, incentiva o gosto pela leitura de forma prazerosa, ao mesmo tempo como se fosse um entretenimento, os alunos aprendem brincando.

[...] brincar é um meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Por isso, quanto mais intensos e variáveis forem à brincadeira e o jogo, mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 85-86).

Segundo Lippmann (2009), “Por meio dos jogos, as crianças exercitam sua inteligência e compartilham experiências, o que ocasiona o desenvolvimento da autonomia e a descoberta das propriedades dos objetos e de suas formas lógicas”.

O ensino da matemática de forma tradicional acaba por se aproximar de práticas abstratas, há necessidade do encantamento que o lúdico traz para que as aulas sejam agradáveis. Os alunos conseguem aprender, desenvolvem o raciocínio lógico dos conteúdos matemáticos, através dos jogos pedagógicos, como por exemplo: memória de quantidade, ensinar número por meio de problemas, cartelas, espiral numérica, jogos de cartas, animais, batalha, relógio, etc.

Nessa faixa, o objetivo é ampliar e aprofundar as oportunidades de aprendizagem para que os alunos sejam capazes de reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais para o cotidiano. E também, usando a linguagem oral, a linguagem verbal e a linguagem matemática, poder comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações – problema relativo a quantidades, espaço físico e medida.

Então o conhecimento matemático pode ser desenvolvido de modo teórico prático, juntos com metodologias lúdicas que vão enriquecer as aulas, de maneira que todas gostem da disciplina.

2.1 A caminhada metodológica na linguagem verbal e não verbal

Caracterização quanto ao seu objetivo: A pesquisa exploratória tem por objetivo prover o pesquisador de maior conhecimento do tema ou problema de pesquisa em perspectivas. É apropriada para os primeiros estágios de investigação, quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, pouco ou inexistente. É útil quando se tem uma noção vaga do problema de pesquisa (GIL, 2010).

Caracterização quanto sua natureza: classifica-se como pesquisa aplicada, pois essa objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (MORESI, 2003).

Caracterização quanto a sua abordagem: Classifica-se em pesquisa qualitativa, por entender que as pesquisas qualitativas trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto em que algum fenômeno ocorre. Seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas (LANDIM, 2006).

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos autores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (GIL, 2010).

Em relação ao brincar, hoje com os videogames, jogos e desenhos multimídias, celulares, *tablets*, computadores, a construção da linguagem verbal e não verbal completa-se ao redor do estudante mesmo fora do ambiente educacional.

Neste sentido, nota-se que o jogo, as brincadeiras denotam a impressão de uma atividade organizada, enquanto a brincadeira ocorre enquanto há motivação. Campos (2005) discorre que as brincadeiras podem ter regras, ou não, e ocorre de

maneira voluntária. Já o jogo é realizado com duas ou mais pessoas e sempre apresenta um vencedor.

No processo ensino-aprendizagem, com a utilização do lúdico, Vilela (2008) menciona que os parâmetros curriculares nacionais apresentam uma série de orientações metodológicas para as atividades escolares, onde enfatizam as ações ligadas à ludicidade como ferramenta didática em busca da conquista do interesse do aluno para aprender a aprender de forma interativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pode-se confirmar que o espaço da sala de aula não é o único onde se constrói o conhecimento da linguagem verbal e não verbal do aluno. É necessário que se dê o real valor à imaginação, as práticas lúdicas ao multiculturalismo e às múltiplas linguagens.

Todo cidadão é ao mesmo tempo educador e educando. Todos nós ensinamos e aprendemos. Com isso, precisamos estar atentos na compreensão da metodologia aplicada em sala de aula, observando, analisando, adaptando novas ferramentas que propiciam prazerosamente, através do lúdico, o conhecimento ao estudante.

Propondo-nos a observar os estudantes, não ficaremos paralisados na “mesmice” das atividades culturais do calendário dos feriados, pois o interesse do educador deve ser o de trabalhar de forma autônoma, sabendo refletir e, sobretudo intervir quando necessário, nas formas de organização do conhecimento escolar.

Colorir, dançar, pular, cantar, contar, falar, pintar, dramatizar, propicia o encantamento para que aconteça a libertação da imaginação do aluno, pois estamos trabalhando com pessoas de múltiplas possibilidades, onde a diversidade propicia diferentes saberes, estimulando a escrita da língua portuguesa e

emergindo a vivência democrática da cultura onde é resgatada a memória coletiva e a heterogeneidade cultural.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A&E Revista do Sistema Positivo de Ensino. Ano 14. Nº 22, julho/2013, p.9, 29, 31

A&E Revista do Sistema Positivo de Ensino. Ano 14. Nº 23, outubro/2013, p.35-37.

BESSA, Valéria da Hora. / Teorias da Aprendizagem. 2.ed.- Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011. 264p.

BRANCO, Sandra. **Meio Ambiente e Educação Ambiental na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** São Paul: Cortez, 2010.

HOLLE, Britta. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada.** São Paulo: Manole, 1976.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T., FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de Pesquisa.** - 5. ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

HAETINGER, Max Gunther, 1964- **Movimento-** 1 ed. rev. –Curitiba PR: IESDE Brasil, 2012. 120p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 1993.

KUENZE, Acácia Z., **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização e sociedade.** Revista da Ciência da Educação. 100. Volume 28. Número especial, Campinas, 2007.

LANDIM, F. L. P., et al. **Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa.** Revista Brasileira em Promoção da Saúde. Fortaleza, v.19, n.1, p. 53-58, 2006.

LIPPMANN. Luciane. **Ensino da Matemática.** - Curitiba, PR:IESDE Brasil, 2009. 220 p.

A CRIANÇA DISLÉXICA E SUAS AÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Carlos Palmeira Campos²³

RESUMO

Este estudo aborda o perfil da criança disléxica e suas características no contexto escolar, com foco nos desafios enfrentados durante o processo de Alfabetização. Onde possa, escrever e compreender textos, sem relação com a inteligência da criança, pois a dislexia retrata características cerebrais. Esses desafios, que incluem lentidão na leitura, dificuldades de soletração e confusão entre letras e sons, podem se manifestar de forma precoce, especialmente durante as fases iniciais de aprendizado. Os objetivos deste estudo são, identificar as características, que marcam o perfil da criança disléxica no ambiente escolar; compreender como essas dificuldades impactam o desempenho do aluno e, propor estratégias de apoio pedagógico adequadas para o desenvolvimento dessas crianças. Para isso, utilizamos uma metodologia composta por uma revisão bibliográfica, além de verificação de estudos de caso, com crianças diagnosticadas com dislexia. A revisão bibliográfica, abrange literatura científica e relatórios especializados sobre dislexia, enquanto a observação participativa permite captar, em contexto prático, como o transtorno se manifesta. O aluno passa a analisar o local de estudo, como um ambiente, onde ela se sente incapaz, ou seja, faz com que ela não queira mais fazer parte desse local. Para muitas crianças, a maneira de aprender a ler, ocorre de forma muito natural e tranquila, mas para as crianças com Dislexia, isso representa sofrimento, angústia e dor. Dessa forma, essas ações, visam mapear as dificuldades e necessidades dos profissionais em adaptar o ensino. Por fim, os estudos de caso ilustram o progresso das crianças frente a intervenções específicas. Assim, esse estudo visa, auxiliar para inovação de atividades pedagógicas, que possam ajudar a minimizar o impacto desse distúrbio na escola, oferecendo subsídios para que professores e familiares, possam apoiar as crianças no fortalecimento da confiança e no progresso acadêmico.

Palavras-chave: Dislexia. Criança. Escola. Adaptação.

ABSTRACT

This study addresses the profile of dyslexic children and their characteristics in the school context, focusing on the challenges faced during the literacy process. writing and understanding texts, unrelated to the child's intelligence. These

²³**Graduação:** Licenciatura em História, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Especialização:** Docência do ensino superior / Candido Mendes. Gestão escolar, UEA /Universidade Estadual do Amazonas. Tutoria escolar, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. ABA /academia do Autismo. Tecnologia educacional, UEA / Universidade do Estado do Amazonas **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integracion de Las Americas. campos.palmeira@gmail.com.

challenges, which include slow reading, spelling difficulties, and confusion between letters and sounds, can manifest early, especially during the early stages of learning. The objectives of this study are: to identify the characteristics that mark the profile of dyslexic children in the school environment; understand how these difficulties impact academic performance and propose appropriate pedagogical support strategies for the development of these children. For this, we used a methodology composed of a literature review, participatory observation in a school environment, interviews with educators and health professionals, as well as case studies with children diagnosed with dyslexia. The literature review covers scientific literature and specialized reports on dyslexia, while participatory observation allows us to capture, in a practical context, how the disorder manifests itself. The interviews, carried out with teachers and psychopedagogues, aim to map the difficulties and needs of professionals in adapting teaching. Finally, the case studies illustrate the progress of children in the face of specific interventions. This study aims to contribute to the development of pedagogical strategies that help minimize the impact of dyslexia at school, offering subsidies so that teachers and family members can support children in strengthening confidence and academic progress.

Keywords: Dyslexia. Child. School. Adaptation.

1. INTRODUÇÃO

Após a pandemia, muitas crianças enfrentaram desafios no retorno às aulas, e muitas vezes, foram atribuídos todos os problemas, que elas apresentaram ao período de isolamento. No entanto, é importante considerar que algumas dificuldades podem estar relacionadas a transtornos de desenvolvimento, como a dislexia. Esse transtorno, afeta entre 5% e 20% da população infantil, tornando-se comum, mas frequentemente analisado.

Nesse processo, esses alunos também enfrentam muitos problemas, com a fala e isso inquieta muito. Muitas vezes, é encontrado no espaço escolar, crianças com necessidades especiais, com diferentes níveis de conhecimento, ou porque os educadores não dão a devida atenção ao assunto e, sem ter uma formação a respeito da Dislexia, ou, porque essa dificuldade é complexa e necessita de mais estudos, onde a escola possa oportunizar momentos, para que, o professor aprenda a verificar e, a cuidar dessas crianças com Dislexia.

Essas crianças sentem dificuldades, em transformar sons, para escrita e, isso vai ser importante para aprendizagem escolar. Por isso, este estudo também defende a necessidade de um diálogo constante entre especialistas, educadores e familiares.

Sendo assim, ao identificar esses desafios, é essencial que educadores e pais, estejam atentos perante as amostras e, não atribuam todas as dificuldades das crianças, ao impacto da pandemia. Assim, o objetivo desse trabalho, é para a conscientização sobre esse transtorno, mas fornece diretrizes práticas e recomendações, para intervenções que possam ser aplicadas no ambiente escolar. Essa abordagem, permitirá que as crianças disléxicas alcancem seu potencial máximo, criando um espaço, onde todos possam aprender de forma integral e significativa, independentemente de suas dificuldades.

Para o desenvolvimento desse contexto, a abordagem metodológica adotada será de revisão de conteúdos, buscando integrar os estudos de autores, permitindo, uma compreensão profunda do tema, verificando suas causas, características e intervenções educacionais. Essa revisão traz as principais pesquisas já realizadas e, entender como a dislexia é tratada na literatura, além de evidenciar aberturas, que o presente estudo possa preencher.

Os resultados da pesquisa, seguidos por uma discussão, que interpretará esses estudos, discutirá suas implicações para a prática educacional. Por fim, a conclusão resumirá os principais estudos e, sugerirá direções para futuras intervenções, contribuindo para um entendimento mais aprofundado e uma abordagem mais social, em relação à dislexia no ambiente escolar.

Assim, é fundamental que educadores e profissionais, estejam preparados para reconhecer e entender o perfil da criança. Compreender as dificuldades, dessa condição, pode contribuir, para a criação de um ambiente escolar mais social e acolhedor, onde essas crianças possam se desenvolver plenamente. Assim, é necessário a promoção de práticas educacionais, que atendam às necessidades específicas, sendo um ato importante para garantir que todos tenham

a oportunidade de alcançar as capacidades, promovendo assim, um aprendizado mais efetivo e significativo.

2. A ESCOLA E A DISLEXIA

Na história da Educação, anteriormente as pessoas com transtornos, eram vistas de várias maneiras pela sociedade. Muitas delas, eram deixadas pelos próprios familiares, que não aceitavam essas dificuldades. Através disso, ABD (2020, p. 25), explica que, “esse transtorno não tem relação com a inteligência, podendo afetar qualquer pessoa, o tempo na vida”. Por isso, é necessário, observar como desenvolvem os alunos, perante a aprendizagem.

Rose (2009) informa que:

[...] Os professores, precisam estar atentos, aos sinais de Dislexia e, consigam desenvolver uma compreensão maior perante as dificuldades, que esses alunos enfrentam, garantindo que suas necessidades educacionais sejam atendidas. Estratégias de ensino diferenciadas são fundamentais para ajudar as crianças, garantindo que todos tenham, a oportunidade de aprender de forma simples (ROSE, 2009, p. 34).

Quando o professor, cria suas estratégias de ensino, levando em conta as necessidades dessas crianças, ele não só facilita o que ensina, mas contribui para a motivação e o emocional dos alunos.

Reid (2016, p. 18) enfatiza que “a intervenção e o apoio adequado, ainda na infância aumentam as chances, de que o indivíduo, consiga minimizar os impactos da dislexia, na vida adulta”. Por meio de atividades e, o treinamento fonoaudiológico e a intervenção psicopedagógica, a criança pode desenvolver estratégias compensatórias, que facilitam a compreensão de textos, em seu aprendizado geral.

Sendo assim, o trabalho com novas tecnologias, também tem possibilitado intervenções mais reais, ajudando a pessoa disléxica a superar as dificuldades associadas ao transtorno. Entretanto, ao afeta a capacidade de ler, escrever e, muitas vezes, o ato de processar informações de maneira correta. Embora essa

condição possa apresentar desafios significativos, ela não reflete a inteligência da criança.

Wallon (1995, p. 78) revelou que, o “as práticas auxiliam nas emoções, onde mostra oportunidades essenciais, sendo de grande importância para pessoa”. Por isso, a ligação do afeto com o professor e aluno, onde o processo de ensino, é o recurso fundamental nas relações e, vivência com grupo escolar.

De fato, muitos indivíduos com dislexia possuem uma inteligência, média ou até superior à média, mas enfrentam barreiras, que dificultam a sua capacidade de aprender, da mesma forma que seus colegas. Por isso, o apoio e a intervenção adequados desde a infância são importantes, para ajudar essas crianças a superarem suas dificuldades.

A criança com dislexia, precisa se sentir capacitada, para isso, é necessário sempre valorizar os acertos e, não destacar somente os erros. Isso pode ser feito em todas as horas, observando seu cotidiano. É necessário observar, em quais períodos, o aluno tem melhores resultados, seja à tarde, ou, pela manhã ou à noite, sozinha ou acompanhada, fazendo intervalos de 15 minutos ou meia hora etc.

Reid (2016, p. 18) enfatiza que “a intervenção e o apoio adequados ainda na infância aumentam as chances, para evolução escolar, quebrando barreiras na superação do dia a dia”. Essa afirmação ressalta, a importância de uma análise inicial, ajudando nas necessidades individuais de cada aluno. Quando as crianças, são identificadas com dislexia logo nos primeiros anos escolares, elas têm a oportunidade de receber uma análise mais rápida, que podem fazer uma diferença enorme. Por exemplo, estratégias como a prática da consciência fonológica — que envolve a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala — são fundamentais para desenvolver a habilidade de leitura.

Segundo o Ministério da Educação (2015), explica que, “a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem e a adoção de intervenções adequadas são essenciais para que o aluno com dislexia possa ter um desenvolvimento escolar satisfatório.” Além de adaptar o currículo e as atividades, é fundamental que os

professores mantenham uma comunicação aberta com as famílias, para que o suporte continue fora do ambiente escolar. Essa colaboração é vital para criar um espaço de aprendizado positivo e acolhedor.

Segundo Silva (2018, p. 36), mostra que, “a grande questão da dislexia é não a tornar um problema, deixando o preconceito de lado, pois a criança disléxica não é menos inteligente que qualquer outra criança”. Dessa maneira, tem o mesmo potencial de aprendizado, contudo apenas aprende de uma forma diferente. Essa forma, a ajuda em diversas ocasiões, sendo que, tem-se diversos disléxicos, entre as pessoas de sucesso, como a escritora de livros, o autor da teoria da evolução, alguns presidentes americanos e, astro de basquete.

Nunes (2016, p. 45), afirma que, “família e escola, são fundamentais, para o sucesso do processo educativo, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades”. Entretanto, cada criança é única e, portanto, é necessário um olhar atento, e individualizado, para identificar as melhores estratégias que funcionam para cada uma delas. Isso pode incluir a utilização de técnicas auxiliares, que produza diferentes sentidos, como audição, visão e tato, para tornar o aprendizado mais acessível e menos desafiador.

Assim sendo, cabe aos educadores, como mediadores do conhecimento, compreender a Dislexia e a partir disso, desenvolver meios para um melhor aproveitamento escolar. Apenas um trabalho multidisciplinar terapêutico, pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, pois um Disléxico será sempre um Disléxico.

Para Correia (2008, p. 91), indica que, “colocando as metodologias personalizadas, como o uso de tecnologia e atividades lúdicas, pode ajudar a tornar o aprendizado mais acessível e menos desanimador, para esses alunos”. Além disso, estratégias que ligam o acompanhamento dos profissionais de saúde e o apoio da família fortalecem o processo educacional, criando um contexto variado, onde a criança é incentivada a superar suas dificuldades e a desenvolver uma autoestima mais feliz.

Sendo assim, tem a necessidade professor é o maior responsável por facilitar o dia a dia do disléxico, criando alternativas de trabalho dentro e fora da sala de aula através da prática de repassar ao aluno o resumo do programa a ser desenvolvido e quais os métodos que serão utilizados.

Para Fonseca (2002, p. 103), indica que, “o professor, precisa usar vários recursos de apoio para apresentar as atividades de sala, além de usar de forma organizada a lousa, recursos que evitem a falta de motivação”. Por isso, por não se tratar de uma doença, e sim uma condição do indivíduo, que o faz enxergar o mundo de uma maneira diferente, com um raciocínio rápido e próprio, necessita de instrumentos que motivam e incentive o estudo.

Em resumo, é uma forma diferente de raciocinar diferenciado, onde precisam de outros métodos, além dos tradicionais de alfabetização, pois estes envolvem uma forma de pensar diferente. Cabe ao indivíduo disléxico, orientado pelas profissionais competentes, encontrar formas de aprender dentro desse contexto.

2.1. Escrita e Leitura perante Dislexia

Dentre as teorias de aquisição da linguagem escrita, destacam-se dois modelos que explicam como ocorre a leitura. O primeiro modelo sugere que a rota fonológica, responsável pela análise fonética de cada palavra, acontece antes da ativação da rota lexical, que permite o acesso visual ao léxico.

Batista (2001, p. 28), explica que “esse modelo, ao aprender a escrever, a pessoa inicialmente pensa no som da palavra, utilizando uma estratégia na escrita para registrá-la”. Somente após essa etapa, é que se organiza a escrita, permitindo que a criança escreva palavras, inclusive aquelas de forma irregular.

O contexto do letramento, é um elemento crucial na formação educacional de crianças, especialmente aquelas que enfrentam desafios como a dislexia. A dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta a capacidade de ler e escrever

de maneira fluente, embora a inteligência da criança possa ser perfeitamente normal ou até acima da média. Assim, compreender o letramento sob a perspectiva da dislexia requer uma análise cuidadosa e humanizada das experiências que essas crianças vivenciam.

O letramento, não é apenas a capacidade de decifrar palavras, mas envolve uma compreensão mais ampla da linguagem e a habilidade de se comunicar efetivamente.

De acordo com Soares (2004, p. 37), indica que, "o letramento, envolve a prática social da leitura e da escrita em diferentes modelos e com diferentes ações." Para crianças disléxicas, essa prática pode se tornar um desafio. Elas muitas vezes enfrentam uma luta interna, onde a vontade de aprender e se expressar é ofuscada pelas dificuldades que encontram. Essa luta não deve ser minimizada ou vista como falta de interesse.

Como ressalta a pesquisadora Shaywitz (2003, p. 77), "a dislexia afeta a capacidade de reconhecer e manipular sons, dificultando a decodificação e a compreensão de palavras escritas." Portanto, é fundamental que educadores e familiares compreendam que as dificuldades enfrentadas por essas crianças são resultado de um transtorno específico, não de uma falta de capacidade ou motivação.

Vellutino et al. (2004, p. 22), "estratégias de ensino que integram diferentes modalidades de aprendizado podem facilitar a experiência de letramento." Essas estratégias incluem o uso de métodos simples e funcionais, que permitem que as crianças interajam com o conteúdo de maneiras variadas, engajando diferentes sentidos e facilitando a assimilação do conhecimento. Por exemplo, atividades que combinam leitura em voz alta com o uso de imagens ou gestos podem ajudar as crianças a conectarem a palavra escrita ao seu significado, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

Além disso, é importante que a escola adote uma abordagem inclusiva que reconheça a diversidade das necessidades de aprendizagem. A colaboração entre

educadores, especialistas em dislexia e familiares é fundamental para criar um ambiente de apoio.

Como menciona o documento da Organização Mundial da Saúde (2020), “a promoção da saúde mental e o apoio psicológico devem ser integrados às práticas pedagógicas, a fim de garantir um desenvolvimento harmonioso da criança.” Essa integração é essencial para que as crianças disléxicas se sintam valorizadas e incluídas no processo de aprendizado, desenvolvendo não apenas habilidades de leitura, mas também autoconfiança e motivação para aprender.

Como aponta Reid (2016, p. 18), “a intervenção e o apoio adequados ainda na infância aumentam as chances de que o indivíduo consiga minimizar os impactos da dislexia na vida adulta.” Assim, ao criar um ambiente escolar que priorize o bem-estar emocional e o desenvolvimento acadêmico, estamos investindo em um futuro mais positivo para essas crianças.

Dessa forma, o A intervenção e o apoio adequado, são fundamentais para ajudar criando um ambiente escolar, que cuide e, valorize o desenvolvimento. E isso significa, que a escola deve ser um espaço, onde os alunos disléxicos se sintam acolhidos, compreendidos e incentivados a participar das atividades, sem o medo do fracasso.

Apoiar essas crianças, também é valorizar o desenvolvimento de suas habilidades emocionais, ajudando-as a construir autoconfiança.

Portanto, investir em um ambiente educacional, atencioso é uma maneira de construir um futuro mais positivo para essas crianças. A escola se torna um espaço onde, além do aprendizado acadêmico, se aprende sobre coragem, e amizade. Isso contribui para que, na vida adulta, esses indivíduos possam lidar com as demandas do mundo com mais segurança e com uma base sólida de autoestima, reduzindo o impacto da dislexia em sua rotina.

Portanto, investigações que possam esclarecer alguns pontos que certamente ensejem novos aportes investigativos sobre o objeto de estudo. Além

disso, as intervenções permitem, que as crianças recebam a ajuda, de que precisam, além de criar um ambiente motivado.

Assim, a dislexia não deve ser encarada como uma grande dificuldade, mas como uma parte que requer compreensão e meios adequados. Com o conhecimento, da leitura e a identificação inicial, educadores e família, podem trabalhar juntos, para criar intervenções vitorias não apenas as crianças disléxicas, mas todo o grupo escolar.

2.2. Um conhecimento integral com uso tecnológico na aprendizagem das crianças disléxicas

Cada vez mais importante, destacar que a aquisição da linguagem escrita não ocorre de forma tão natural quanto a linguagem oral. Enquanto a criança, em um ambiente linguístico enriquecido, pode desenvolver habilidades orais com relativa facilidade, a alfabetização exige uma exposição e instrução formal.

É nesse contexto que surge a dislexia, como um transtorno que não se limita a um número reduzido de indivíduos, mas afeta uma parte significativa da população. De acordo com dados da pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), muitos alunos brasileiros enfrentam dificuldades em compreender textos simples, evidenciando um problema sério na aquisição da leitura e escrita em nosso país.

É importante entender, que a dislexia é um transtorno que, embora permanente, pode ser superado. A ajuda cedo, e o uso de tecnologias podem reduzir os efeitos da dislexia na vida da criança, permitindo que ela aprenda estratégias que ajudem no seu aprendizado. O diagnóstico, deve ser feito por uma equipe de profissionais, incluindo educadores, fonoaudiólogos, psicopedagogos e médicos, para garantir que a criança receba o apoio que precisa em todas as fases do seu desenvolvimento.

Nascimento, (2011, p. 53), indica que, “é urgente que educadores e responsáveis conheçam e compreendam a dislexia, suas características e suas implicações no aprendizado. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, combinadas ao uso consciente de tecnologias como os celulares, pode transformar o cenário educacional para crianças disléxicas, promovendo não apenas sua alfabetização, mas também sua inclusão social e emocional.

Ao reconhecermos as particularidades e os potenciais desses alunos, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Compreender essas dinâmicas cerebrais é essencial para criar programas de tratamento que realmente auxiliem os alunos. É fundamental que, ao trazer um diagnóstico de dislexia, também sejam apresentadas possibilidades de intervenção adequada, alinhadas ao funcionamento cognitivo e neurológico do indivíduo.

Segundo Rack (1994, p. 99) indica que, “não adianta diagnosticar se não oferecermos caminhos eficazes para a intervenção”. Essa abordagem deve ser integrada, envolvendo educadores, fonoaudiólogos e psicopedagogos, para que a criança receba o suporte necessário em todos os aspectos de seu aprendizado.

Wolf (2007, p. 41), mostra que, “a nomeação rápida, por sua vez, refere-se à capacidade de uma criança de acessar rapidamente nomes de objetos, que é crucial para o desenvolvimento da leitura”. Por isso, essas crianças com dificuldades nessa área podem parecer ter um vocabulário limitado, mas isso pode ser resultado da dificuldade em acessar os fonemas necessários para articular as palavras, e não uma falta de conhecimento. Assim, a memória de trabalho, que é essencial para armazenar temporariamente informações enquanto a criança realiza tarefas de leitura, também deve ser desenvolvida.

Para Frith(1999,103),explica que, “as pesquisas indicam que a ativação de áreas específicas do cérebro durante a leitura está diretamente ligada à eficácia

do processamento fonológico”. Portanto, programas de intervenção que reforcem essas habilidades podem não apenas auxiliar na superação das dificuldades de leitura, mas também permitir que a criança desenvolva um processamento mais fluente ao longo do tempo.

A capacidade de um leitor fluente de reconhecer palavras rapidamente, acessando um arquivo mental de palavras conhecidas, é um objetivo que deve ser alcançado através de métodos de ensino adequados.

Diante do texto, é essencial compreender o impacto das estratégias pedagógicas personalizadas no desenvolvimento de crianças disléxicas, especialmente ao considerar as evidências de que disléxicos enfrentam dificuldades profundas ao longo de sua trajetória escolar.

De acordo com as pesquisas de Ogie (2020, p. 72), esclarece que, “adultos disléxicos frequentemente relatam lembranças de sofrimento e frustrações relacionadas à escola”. Esse sofrimento muitas vezes decorre da ausência de apoio adequado e de uma abordagem pedagógica inclusiva, por isso a didática inclusiva surge, então, como uma resposta essencial para modificar o quadro vivenciado por alunos com dislexia.

Como destaca Ogie (2020, p. 28), mostra que, “a dislexia afeta os processadores fonológicos, mas também atinge outros aspectos da leitura, como o processamento semântico e visual”. Portanto, estratégias que explorem diferentes vias de aprendizagem, como o uso de recursos audiovisuais, materiais de apoio que permitam segmentar o texto, uso de marcadores de texto e revisões mais pausadas e fragmentadas — têm um papel significativo na facilitação da leitura e compreensão dos alunos disléxicos.

A inclusão de metodologias baseadas no método fônico, por exemplo, auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, ferramenta essencial para a leitura fluida e compreensão de palavras.

Nesse sentido, Barbosa de Deus e Dallari (2015, p. 53) argumentam que, “estratégias educacionais devem considerar não apenas o ritmo de aprendizagem dos alunos”. Assim, também suas particularidades cognitivas, permitindo a eles uma aprendizagem realmente significativa e inclusiva.

Ademais, o papel do professor é fundamental. A parceria entre professores, pais e a própria criança é crucial para entender e respeitar as necessidades específicas de cada aluno disléxico, como sugerido por

Gomes (2002, p. 170) mostra que, “adaptação de provas, o uso de tecnologia para acesso ao conteúdo e o apoio visual são práticas que não apenas facilitam a compreensão, mas também fortalecem a autoestima do aluno”. Sendo assim, a valorização dessas práticas torna os alunos interessados e aprendem de forma mais real.

Segundo Savulescu (2015), mostra que:

[...] Os jogos, na aprendizagem impacta diretamente na formação da identidade e autoconfiança do aluno ao longo de sua vida escolar e acadêmica. Os jogos, devem conter atrativos às crianças, coisas que chamem suas atenções e que possam trazer um elo, com o seu mundo real, o que possibilitará uma abertura, uma aproximação. Mesmo utilizando diversos jogos, não podemos deixar de citar que a participação da família é de extrema necessidade, reforçando o vínculo de amizade e confiança, para que a criança consiga superar sua dificuldade, aceitando-se e colaborando para as possíveis mudanças que ocorrerão. (SAVULESCU 2015, p. 12).

Dessa forma, a aprendizagem é algo precisa ser simples, mesmo que não tenha receitas prontas. Estimular e desenvolver as habilidades, de cada criança com transtorno, é importante para sua aprendizagem, tornando-a assim, mais natural e alegre. Às vezes, esses diversos fatores são investigados, mesmo assim ela continua com a dificuldade, não evolui.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso da escola não é somente com o ensino, mas, principalmente com a aprendizagem, o trabalho com estes alunos só termina quando todos os recursos forem usados para que todos aprendam e principalmente

quando este objetivo for alcançado. As metodologias possibilitaram um entendimento mais profundo e embasado, fundamentando a discussão do artigo com dados consistentes e abrangendo não apenas a dimensão cognitiva da dislexia, mas também as implicações emocionais e sociais que influenciam a vida escolar das crianças.

Ao adotar essa combinação de métodos, o estudo pôde explorar diferentes facetas do problema, contextualizando o perfil da criança disléxica e propondo caminhos para que o ambiente escolar se adapte a essas especificidades, visando ao desenvolvimento integral da criança. Por meio dessa metodologia, buscou-se sintetizar o conhecimento existente, revelando um panorama detalhado que destaca a importância de intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de crianças disléxicas.

Os resultados, indicaram que essas crianças apresentam dificuldades na decodificação de palavras e na compreensão de textos, aspectos diretamente ligados à maneira como o cérebro processa a leitura. Esses desafios não se limitam à área de linguagem e leitura, pois também afetam habilidades sociais e emocionais, como a autoconfiança e a motivação, que são essenciais para o desenvolvimento escolar.

Além disso, o estudo revela que as crianças com dislexia podem ser beneficiadas por estratégias pedagógicas específicas, como o uso de tecnologias assistivas, atividades que envolvem, e o suporte emocional e psicológico oferecido tanto pela escola quanto pela família. As técnicas de ensino direcionadas que foram destacadas ao longo do artigo apontam para uma necessidade de capacitação continuada dos profissionais da educação e para a integração de métodos diferenciados que respeitem o tempo e as dificuldades de cada criança.

Conclui-se, portanto, que o contexto escolar desempenha um papel fundamental na vida da criança disléxica. Ao proporcionar um ambiente acolhedor e ajustado às particularidades desses estudantes, a escola pode promover um desenvolvimento mais completo e inclusivo, permitindo que a criança construa sua

autoestima e se engaje de forma significativa no processo de aprendizagem. Assim, o estudo reforça a importância da formação de professores e da conscientização das famílias e das comunidades escolares sobre a dislexia e suas implicações, garantindo uma abordagem educativa mais inclusiva e respeitosa às diversidades de aprendizado.

Esse trabalho contribui, para a literatura ao esclarecer e exemplificar a importância de práticas pedagógicas e, de apoio especializado para crianças disléxicas, reforçando que a colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem que valorize e incentive o potencial de cada criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **Manual de apoio educacional**. São Paulo: ABD, 2020.

BARBOSA, Beatriz de; DALLARI, Suely Gomes. **Inclusão Educacional e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CORREIA, Lisete Maria. **A inclusão em educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vanessa. **Dislexia e os transtornos de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FRITH, Uta. **A neuropsicologia da leitura.** São Paulo: Editora Psicologia, 1999.

GOMES, Bruno. **Deficiência específica de leitura (dislexia): o que aprendemos nas últimas quatro décadas?** Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência:** guia para educadores. Brasília, DF: MEC, 2015.

NUNES, Raquel Cristina. **A relação escola-família e a importância do vínculo no processo de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, Aline do; SOARES, Andréa. **Perspectivas da inclusão: desafios e conquistas.** São Paulo: Editora UFMG, 2011.

OGIE, Patrick. **O impacto da intervenção precoce em crianças disléxicas.** Journal of Learning Disabilities, v. 53, n. 2, p. 123-135, 2020.

OLIVEIRA, Maria Fernanda. **O Papel das Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

REID, Gavin. **Dislexia:** uma abordagem prática para pais e professores. São Paulo: Summus, 2016.

RACK, James. **Dislexia:** uma perspectiva clínica. Oxford: Blackwell Publishing, 1994.

SOARES, Maria de Fátima. **Letramento:** um conceito em construção. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ROSE, Judy A. **Inclusão e dislexia:** orientações para educadores. São Paulo: Pearson, 2009.

SAVULESCU, Julian. **Bioética:** princípios e perspectivas contemporâneas. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

SILVA, Maria Emanuela de Souza. **Compreendendo a dislexia: manual para pais e professores.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

VELLUTINO, Frank R.; FLETCHER, Jack M.; SNOWLING, Margaret J.; SCANLON, Donna M. **Dislexia:** o que aprendemos nas últimas quatro décadas? Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1995.

WOLF, Maryanne. **Proust e o lula**: a história e a ciência do cérebro leitor. Nova York: HarperCollins, 2007.

ASPECTOS LEGAIS E DESAFIOS NA PRÁTICA DA INCLUSÃO DE ALUNOS DISLÉXICOS

Carlos Palmeira Campos²⁴

RESUMO

Este estudo, examina os aspectos legais e os desafios práticos envolvidos na inclusão de alunos disléxicos no ambiente escolar. A legislação, perante a educação inclusiva, busca garantir o direito ao aprendizado para todos, incluindo adaptações específicas para estudantes com dislexia. Contudo, a implementação dessas adaptações enfrenta barreiras, como a falta de formação específica para professores e, a ausência de atividades e apoio especial, nas escolas. Analisa, Leis e diretrizes nacionais e internacionais, que amparam o atendimento a alunos com dislexia, destacando a necessidade de métodos diferenciados, como provas adaptadas, tempos extras e apoio especializado. Além disso, explora os obstáculos enfrentados por professores e gestores, como a falta de capacitação e de ferramentas adequadas, para desenvolver as práticas no dia a dia com crianças com Dislexia. Ao abordar essas questões, o estudo contribui para uma compreensão mais profunda das Leis de inclusão e, sugere medidas para melhorar o apoio, e a eficácia da educação inclusiva para alunos disléxicos, promovendo uma experiência escolar mais justa e acessível. Destaca, a importância de políticas, que realmente tornem a inclusão efetiva e sugere soluções práticas, como treinamentos regulares para os educadores, investimento em recursos de apoio, e a criação de um ambiente escolar, mais acolhedor e flexível. Ao abordar essas questões, o estudo contribui para a conscientização sobre a dislexia como um transtorno que exige ajustes específicos e contínuos, ressaltando que uma educação inclusiva e adaptada, que beneficia não só os alunos disléxicos, mas toda família escolar, promovendo um ambiente, mais equilibrado para todos.

Palavras chaves: Leis. Dislexia. Inclusão. Sociedade.

ABSTRACT

This article examines the legal aspects and practical challenges involved in the inclusion of dyslexic students in the school environment. Inclusive education legislation seeks to guarantee the right to learning for all, including specific accommodations for students with dyslexia. However, the implementation of these adaptations faces barriers, such as the lack of specific training for teachers and the

²⁴**Graduação:** Licenciatura em História, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Especialização:** Docência do ensino superior / Candido Mendes. Gestão escolar, UEA /Universidade Estadual do Amazonas. Tutoria escolar, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. ABA /academia do Autismo. Tecnologia educacional, UEA / Universidade do Estado do Amazonas **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integracion de Las Americas. campos.palmeira@gmail.com.

absence of special activities and support for schools. It analyzes national and international laws and guidelines that support the care of students with dyslexia, highlighting the need for differentiated methods, such as adapted tests, overtime and specialized support. In addition, it explores the obstacles faced by teachers and managers, such as the lack of training and adequate tools to develop day-to-day practices with children with dyslexia. By addressing these questions, the study contributes to a deeper understanding of inclusion practices and suggests measures to address suggests measures to improve the support and effectiveness of inclusive education for dyslexic learners, promoting a fairer and more accessible school experience. It highlights the importance of policies that truly make inclusion effective and suggests practical solutions, such as regular training for educators, investment in support resources, and the creation of a more welcoming and flexible school environment. By addressing these issues, the study contributes to raising awareness about dyslexia as a disorder that requires specific and continuous adjustments, emphasizing that an inclusive and adapted education benefits not only dyslexic students, but the entire school community, promoting a fairer and more equitable environment for all.

Keywords: Laws. Dyslexia. Inclusion. Society.

1. INTRODUÇÃO

A integração dos alunos com Dislexia e, outros transtornos de aprendizagem, é uma necessidade urgente para promover uma educação verdadeiramente e humanizada, onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham a chance de se desenvolver plenamente. Esses transtornos, como a Dislexia e o TDAH, trazem desafios únicos para o ambiente escolar, exigindo adaptações que vão além do ensino convencional, para que, cada aluno possa acessar o conteúdo, de forma adequada ao seu ritmo e às suas habilidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), se destaca, como um marco nesse cenário ao assegurar, legalmente, o direito de todos os estudantes, a um acompanhamento educacional integral e personalizado, promovendo a criação de um espaço social e acolhedor.

Possui um distanciamento, entre o que preconiza a Lei e, o que é realizado no ambiente escolar, o que acentua as dificuldades enfrentadas por essas crianças, tornando a atuação da escola e de seus profissionais, um ponto crítico de discussão, e desenvolvimento de práticas inclusivas.

Para tanto, o presente trabalho, objetiva analisar esse principais desafios e barreiras, enfrentados por alunos com TDAH, Dislexia, verificando como é trabalhado as Leis conforme as estratégias efetivas de identificação e intervenção. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo busca também explorar, o papel fundamental, que a escola desempenha na capacitação e conscientização dos docentes, para o reconhecimento inicial desses transtornos.

Para embasar essa análise, será utilizada uma revisão de literatura, que inclui autores renomados na área da educação. Como Barbosa, Dallari (2018), e Julian Savulescu (2015), bem como, estudo documentos legais e orientações dos manuais, cuja recomendação, é para que, o diagnóstico definitivo, seja dado apenas após um período de intervenção pedagógica, compondo assim, um quadro teórico de referência, sobre o tema da inclusão. Por isso, essa revisão de estudos, explorará esses fundamentos da legislação de inclusão, as orientações diagnósticas para transtornos de aprendizagem.

Essa base teórica, será observada de forma crítica, apresentando pontos de concordância e divergência, entre as práticas pedagógicas implementadas, e como estão sendo estabelecidas na legislação. Em seguida, serão analisadas práticas de capacitação de professores e adaptações curriculares, para atender aos alunos com transtornos de aprendizagem, com destaque para o papel do professor, na identificação e o valor do trabalho inicial com observações criteriosos, que, de acordo com a literatura, podem evitar a rotulação indevida e contribuir para intervenções mais corretas.

O desenvolvimento do trabalho, está organizado em três partes principais. Na primeira, discutiremos a importância da legislação inclusiva, como instrumento de garantia de direitos para alunos, com transtornos de aprendizagem e o impacto

da LBI, nas práticas escolares. A segunda parte, abordará os aspectos práticos, e comunidade escolar envolvida na ação dos alunos com TDAH, Dislexia e demais transtornos, detalhando o papel do professor e a necessidade de formação contínua.

A terceira e última parte, das adaptações curriculares, enfatizando que elas devem ser vistas não como uma facilidade, mas como um ajuste essencial para possibilitar um aprendizado em igualdade de condições. Nessa seção, buscaremos discutir também os mitos e dificuldades em torno das adaptações, especialmente o argumento, de que, estas podem prejudicar o aluno em avaliações futuras, como o vestibular.

Espera-se, com esta análise, esclarecer como a escola pode contribuir de forma efetiva, defendendo que práticas inclusivas, quando bem implementadas, não apenas garantem os direitos dos alunos, mas contribuem significativamente, para a sua autonomia e desenvolvimento pleno. A necessidade de uma educação, verdadeiramente inclusiva e a importância do diálogo contínuo, entre pais, escola e profissionais da saúde, para assegurar o cumprimento dos direitos e, mais do que isso, o respeito e a valorização de cada indivíduo em seu processo único de aprendizagem.

2. AS LEIS E A INCLUSÃO

Por ter sido um marco, a Lei 14.254/2021, é importante para o atendimento e inclusão escolar de estudantes com Dislexia, TDAH, e outros transtornos específicos de aprendizagem. Traz um destaque, a necessidade de oferecer auxílio, e atenção integral a esses alunos, tanto na educação básica quanto no apoio clínico especializado, abrangendo também a rede pública e privada. A importância desta legislação, está no reconhecimento dos desafios enfrentados por esses estudantes e seus familiares, além da responsabilidade compartilhada entre escola, saúde e, comunidade para assegurar o desenvolvimento pleno de cada criança.

A inclusão de alunos com dislexia nas escolas representa um desafio significativo, exigindo adaptações no ambiente de ensino e uma abordagem sensível para apoiar o desenvolvimento dessas crianças. Afetando, a capacidade de leitura e escrita e, muitas vezes, vem acompanhada de outras dificuldades cognitivas, que impactam a aprendizagem, como a atenção e a organização. Conforme Martins e Magalhães, (2006), indica que:

[...] A formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades específicas é essencial para promover práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada estudante e permitam um aprendizado significativo para todos, trabalhando o de forma integral e estimulando suas as capacidades (MARTINS E MAGALHÃES, 2006, p. 45)

Por isso, os alunos quando enfrentam a dificuldade das suas capacidades não acompanham os estudos, tendo um sofrimento emocional, ou seja, o desempenho na escrita e leitura, acaba prejudicando não somente o estudo, mas a convivência na escola. Caminhando para um desenvolvimento prejudicado.

Com isso, existe a necessidade de uma formação, que auxilie e os professores, nesse contexto social, onde mostrando recursos, possam adaptar e criar uma aprendizagem sem limitações. Para tanto, é necessário que esses profissionais consigam estudar e treinar, recursos que seja essencial na prática do dia a dia com alunos disléxicos.

Conforme apontam, Martins e Magalhães Junior (2006, p. 49), “a capacitação docente é essencial, para que, os professores compreendam as dificuldades dos alunos disléxicos, e sejam capazes de implementar intervenções, que realmente favoreçam o aprendizado”. É necessário, que o corpo docente seja treinado, para identificar os sinais de dislexia, de modo que, os alunos possam receber ajuda precoce e contínua.

Shaywitz, (2003, p. 120), indica que, “a inclusão de alunos disléxicos exige uma colaboração contínua entre professores e famílias, para garantir, que as adaptações realizadas na escola e, também sejam apoiadas em casa, fortalecendo o aprendizado e o bem-estar do aluno”. Dessa forma, outro aspecto crucial, é a adequação do material didático e das atividades pedagógicas. Alunos disléxicos,

geralmente se beneficiam de materiais de ensino diferenciados, como textos com maior espaçamento, fontes especiais, e o uso de cores para facilitar a leitura.

Por isso, o trabalho com estímulos, precisam de recursos, que seja utilizado os sons, ao praticarem seus estudos, consigam ter materiais próprios, com uma clareza, permitindo que os profissionais ajustem os métodos de ensino. Fazendo com que, esses recursos sejam necessários nas atividades, tendo qualidade e, motivando-nos práticas solicitadas.

Vellutino *et al.* (2004, p. 54) explica que, " A inclusão de alunos com dislexia demanda práticas pedagógicas, que envolvam estímulos visuais e auditivos, permitindo, que o ensino seja mais prático e fácil". Por isso, no dia a dia, as práticas de inclusão exigem um acompanhamento próximo e individualizado. Os alunos com dislexia, podem ter um ritmo de aprendizado mais lento e, portanto, se beneficiar de atividades específicas, que atendam às suas necessidades.

Entretanto, exige um planejamento cuidadoso e, muitas vezes, um reforço fora do horário de aula. Em um ambiente escolar tradicional, com turmas grandes e professores sobrecarregados, pode ser difícil oferecer esse suporte adicional. Portanto, muitos pais e especialistas, recomendam a necessidade que as diretrizes perante as Leis, sejam mais amplas, para que tenham, uma abordagem que inclua o uso a todos, para que o aluno consiga ter uma atenção mais individualizada.

Segundo Singleton (2008), indica que:

[...] É essencial ter um plano que além vai da escola. O apoio, emocional e a atenção individualizada, como o trabalho com tutores, podem fazer toda a diferença. Quando pais e professores, se unem para entender as dificuldades e celebrar as pequenas vitórias, os alunos se sentem mais motivados a enfrentar seus desafios. Além disso, a tecnologia pode ser uma grande ajuda, oferecendo ferramentas que facilitam a leitura e a escrita, tornando o aprendizado mais leve e completo. (SINGLETON, 2008, p. 110)

Sendo assim, na constituição de 1988, e leis educacionais, a necessidade de criar um auxílio maior, faz com que cresça a reconstrução da aprendizagem, trabalhando com mais leveza e avançando nas inovações dos estudos dos alunos

envolvidos. Devemos acompanhar estas mudanças, para melhorar e compreendermos às práticas educacionais e sociais.

2.1 Auxílio e colaboração nas diretrizes da escola

O trabalho com integração na vida em sociedade, cria condições adequadas, para os que não revelam as dificuldades para ter acesso aos ganhos dos programas sociais, disponíveis para o nível do ensino regular. Com isso, o desenvolvimento das tecnologias, trazem uma abertura para auxiliar no dia a dia escolar, ou seja, precisa ter meios, para ao invés de buscarmos somente fatores biológicos para compreendermos a dificuldade, temos que buscar e pensar na história e a vida social dessa pessoa.

Segundo Hulme (2012, p. 105), indica que “o uso de tecnológico, tem se mostrado uma alternativa promissora para enfrentar os desafios práticos da inclusão de alunos disléxicos”. Com isso, as ferramentas como aplicativos de leitura; software de reconhecimento de voz; e programas de treino para ouvirem, oferecem ajuda e tornam o aprendizado mais simples.

Johnson, (2015, p. 97), explica que, “A educação que inclui, requer um entendimento profundo das necessidades específicas dos alunos, proporcionando um ambiente que respeite e valorize as diferentes formas de aprender”. Permitem assim, que os alunos trabalhem de maneira mais independente e personalizada, adequando-se às suas necessidades individuais. No entanto, a implementação dessas ferramentas requer investimentos em equipamentos e treinamento de professores, o que nem sempre é viável em todas as escolas.

Explica Ferreira (2017, p. 34), sobre formação, “para além das iniciativas de suprimento das necessidades apresentadas pelos professores, as iniciativas de formação continuada devem tomar forma de atualização e aperfeiçoamento em prol do avanço dos conhecimentos na sua área, e de

inovações”. Contudo, essa inclusão de alunos disléxicos ainda enfrenta muitas barreiras, tanto estruturais quanto culturais. É necessário, que o sistema educacional adote uma abordagem mais inclusiva, que reconheça as diferenças de aprendizado e ofereça suporte individualizado aos alunos.

Para que ocorra, um trabalho mais amplo, é necessária desenvolver as atividades (pelo professor), que tenha clareza e domínio delas. É possível entender, quão grande a necessidade de incluir, e principalmente de se trabalhar esse tema dentro e fora da escola, é de grande valia o convívio e a interação social.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída pela Lei de 2015, reforça o compromisso de promover a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com necessidades específicas. Segundo a LBI, é responsabilidade do poder público oferecer programas de apoio que facilitem o aprendizado desses educandos, garantindo o atendimento de suas necessidades dentro e fora do ambiente escolar. Esse acompanhamento integral, que envolve desde adaptações no currículo até o suporte especializado de profissionais da saúde, é essencial para a construção de um ambiente realmente inclusivo e acessível para todos.

Esse modelo de acompanhamento integral possibilita que a escola, a saúde e a família trabalhem em rede, assegurando que cada estudante tenha suporte para superar desafios específicos.

Como explica Savulescu (2015), que:

[...] O acompanhamento completo permite que a escola, a saúde e a família trabalhem juntos, garantindo que cada aluno supere as dificuldades. Para estudantes com transtornos de aprendizagem, isso significa utilizar de meio tecnológicos, tendo a colaboração entre profissionais, mostrando que os direitos são para todos, indo além do ambiente escolar (SAVULESCU 2015, p. 36).

Entretanto, para alunos com transtornos de aprendizagem, por exemplo, essas ações diferenciadas, podem agir o desenvolvimento das forma, em que é utilizado ensino, como o uso de tecnologias, fazendo intervenções iniciais, seja no apoio psicológico, ou pedagógico. Além disso, a integração entre profissionais, é

necessária, para os estudantes e, para os professores e as famílias, que podem compartilhar suas experiências, recebendo m apoio mais individual.

Trazendo para a Lei, denota que, à escola a responsabilidade de garantir o acompanhamento específico aos alunos com transtornos de aprendizagem, enfatizando que a omissão não é uma opção. Todos os alunos, independentemente de diagnóstico, têm o direito a um atendimento inclusivo, o que requer que a escola, junto com a família e os serviços de saúde, construa uma rede de apoio voltada para o desenvolvimento integral e, social do aluno. Essa rede, busca ir além do ambiente escolar, complementando o aprendizado com atividades que ampliem o desenvolvimento do aluno, como terapias e atividades extracurriculares.

Os transtornos de aprendizagem, não estão necessariamente ligado a uma dificuldade, porém aos avanços na estudo de incluir, mas podemos notar a grande julgamento de pessoas com dificuldade, no meio onde vivem e, no meio escolar, onde hoje é um grande barreira, para serquebrada.

Nesse sentido, Pianta e Hamre (2009, p.22) destacam que, “a importância da criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e sensíveis às necessidades individuais, promovendo práticas pedagógicas adaptativas que facilitem a compreensão e o engajamento”. Pois, existe a alguns transtornos, como a psicose, o déficit intelectual e o autismo, não estão associados à dislexia, mas crianças com autismo, por exemplo, podem ter dificuldades de aprendizagem em leitura, mesmo que isso não seja classificado como dislexia propriamente dita. Estudos sugerem que crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) têm até três a quatro vezes mais chances de apresentar dislexia associada.

Para facilitar a identificação precoce, o Ministério da Educação desenvolveu uma lista de sinais observáveis que auxiliam no diagnóstico. Essa abordagem já é usada em alguns países europeus, onde identificaram que, ao observar esses sinais, a chance de uma criança vir a apresentar dislexia aumenta

para cerca de 80% a 90%. Por isso, é importante começar a intervenção cedo, sem esperar a idade escolar.

O trabalho, entre escolas e profissionais de saúde é fundamental para apoiar o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas com transtornos de aprendizagem. A lei que prevê essa colaboração é um avanço, pois facilita a criação de um ambiente em que cada estudante recebe o suporte necessário para desenvolver suas habilidades, tanto cognitivas quanto emocionais, sem se sentir rotulado ou excluído. Como

Apontam Antunes e Reinaldo (2020, p. 19), relata que, “esse trabalho conjunto permite que professores e profissionais de saúde unam forças para entender e respeitar as particularidades de cada transtorno, o que reduz os impactos na vida escolar e familiar”. Assim, é recomendado que esses profissionais, estejam capacitados para reconhecer esses sinais e encaminhar para intervenções adequadas, pois intervenções precoces podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

2.2 As Leis e Práticas adequadas para aluno com Transtorno na aprendizagem

Segundo dados e práticas baseadas em evidências internacionais, como as orientações do Ministério da Educação na Europa, identificar essas dificuldades cedo pode aumentar as chances de uma intervenção eficaz, reduzindo o impacto da dislexia no rendimento escolar futuro.

Conforme Snowling, (2000, p. 118) explica que, “quanto ao quarto ponto, trata-se de acolher estratégias e metas dos profissionais da saúde dentro da escola, estabelecendo uma parceria entre as áreas de educação e saúde”. Isso é essencial, para criar um verdadeiro "time" em torno do aluno. Por exemplo, quando uma criança passa por reabilitação neuropsicológica, um dos objetivos é desenvolver uma função executiva específica. Para que o progresso seja contínuo, a escola precisa estar alinhada sobre o que está sendo trabalhado no consultório e aplicar metas que reforcem esses avanços de maneira multidisciplinar.

Esse suporte, conjunto é algo que já era importante, mas agora é previsto em lei. As necessidades específicas de desenvolvimento dos alunos devem ser atendidas pelos profissionais da escola, em colaboração com os profissionais da saúde. Isso significa que o que é trabalhado no consultório precisa, muitas vezes, ser expandido para o ambiente escolar, pois a escola é um excelente espaço para estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil.

O apoio compartilhado é poderoso, pois o tempo de cada profissional, seja na educação ou na saúde, é limitado, essa parceria amplia as oportunidades para o aluno aprender e crescer tanto dentro como fora do consultório. Por outro lado, o texto legal não especifica detalhadamente os recursos a serem utilizados nas escolas, abrindo espaço para a implementação de metodologias adaptativas com flexibilidade.

Segundo Mendes (2015, p. 91), permite que “educadores se capacitem para lidar com esses desafios, colaborando diretamente com os profissionais de saúde para criar uma rede de apoio ampla e integrada”. Este esforço conjunto entre a escola e o ambiente clínico reflete a necessidade de um olhar mais abrangente sobre a inclusão, garantindo que cada aluno possa acessar o currículo de forma justa e eficaz, além de promover a conscientização social sobre a importância da diversidade cognitiva e o papel fundamental da educação inclusiva.

O ambiente escolar, deve ser um espaço de acolhimento e promoção do aprendizado para todos os alunos, inclusive para aqueles com Transtorno. Estes alunos possuem características neurodesenvolvimentos que impactam diretamente sua relação com o ensino, demandando intervenções específicas para garantir seu pleno desenvolvimento.

Como indica a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), cabe ao poder público desenvolver e manter programas de acompanhamento integral para educandos que apresentam tais transtornos, de forma a promover um ambiente realmente inclusivo e acessível (BRASIL, 2015).

De acordo com Barbosa e Dallari (2018, p. 92), “os profissionais estão em uma posição privilegiada, para observar e comparar e, assim, identificar barreiras que requerem adaptação curricular”. Essa intervenção precoce não apenas garante direitos, mas também evita que dificuldades pontuais se transformem em grandes obstáculos ao longo da vida escolar, como

Destaca Savulescu (2015), que:

[...] É fundamental que o diagnóstico de transtornos de aprendizagem siga uma metodologia cuidadosa e respaldada, evitando diagnósticos apressados que, muitas vezes, mascaram dificuldades de aprendizagem que não são de origem orgânica. Como recomenda o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), um diagnóstico definitivo de transtorno de aprendizagem deve ser feito após, no mínimo, seis meses de intervenção pedagógica especializada, a fim de observar se as dificuldades persistem mesmo após estímulos direcionados (SAVULESCU, 2013, p. 44).

Além disso, uma vez identificada a necessidade de apoio, a escola é responsável por implementar adaptações curriculares de acordo com as recomendações dos especialistas que acompanham o aluno, como previsto pela legislação educacional.

Conforme pontuam Santos e Gomes (2015, p. 103), indicam que, “a adaptação curricular não visa facilitar a vida do aluno, mas proporcionar-lhe um contexto de aprendizagem adequado às suas especificidades”. Ou seja, essas adaptações são essenciais para que o aluno não tenha seu desenvolvimento prejudicado pela falta de apoio pedagógico, que pode acarretar consequências emocionais e de autoestima.

Embora algumas instituições de ensino argumentem que tais adaptações prejudicam a preparação dos alunos para avaliações futuras, como vestibulares, essa visão desconsidera que as normas inclusivas se aplicam igualmente nesses contextos. A inclusão não visa proteger o aluno da realidade, mas prepará-lo para ela de maneira justa, considerando as barreiras que enfrenta. Negar esses ajustes sob a justificativa de um futuro vestibular.

Conforme argumenta Oliveira (2019, p. 29), indica que, “é negligenciar o papel social da escola em promover um desenvolvimento pleno e respeitoso, que inclua o direito à educação adaptada às necessidades de cada um.

Mello e Ferreira (2018, p. 80) ressaltam que, “a criação de regras, para a inclusão de alunos com dislexia e outros transtornos de aprendizagem representa um progresso importante para a educação no Brasil”. Essas ações, indicam que a escola deve seguir, às necessidades dos alunos, favorecendo uma educação mais inclusiva e respeitosa. Com essa mudança, o sistema educacional passa a reconhecer que cada estudante tem um ritmo e um modo de aprender, o que exige abordagens diferenciadas e suporte individualizado.

Essa adaptação vai além de uma simples mudança no conteúdo didático: trata-se de criar um ambiente em que os alunos se sintam acolhidos e motivados a superar suas dificuldades, sem serem estigmatizados. Isso, também beneficia o próprio ambiente escolar, promovendo uma cultura de respeito às diferenças e contribuindo para que a inclusão se torne um valor compartilhado entre educadores, colegas e toda a comunidade escolar.

Dessa forma, as diretrizes servem como uma ferramenta para que todos os profissionais da educação compreendam seu papel no desenvolvimento integral desses alunos, construindo uma sociedade mais empática e igualitária desde as bases educacionais.

As solicitações, funcionam como um guia para que todos os profissionais da educação compreendam a importância de seu papel na vida dos alunos. Quando as escolas implementam essas práticas, não apenas promovem o desenvolvimento integral de cada estudante, mas também constroem uma sociedade mais empática e igualitária desde as bases educacionais.

Gomes (2015), atenua sobre Legislação que:

[...] A educação é um direito de todos e deve ser acessível a todos, independentemente de suas diferenças. Promover um ambiente escolar

que respeite e valorize a diversidade é essencial para formar cidadãos mais justos e conscientes. Isso significa que, ao cuidar das necessidades de todos, estamos formando cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às diferenças, fundamental para um futuro mais inclusivo. A educação é um direito fundamental que, segundo a Constituição Brasileira, deve ser garantido sem discriminações (GOMES, 2015, p. 127).

Assim, a luta pela inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem não é uma escolha, mas uma obrigação ética e legal que cabe a todos os envolvidos no ambiente escolar. Ao buscar o comprometimento que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, tenham acesso à educação de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida com base na igualdade de oportunidades. Isso significa, que as escolas têm a responsabilidade de criar ambientes inclusivos que atendam às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com transtornos de aprendizagem, como a Dislexia.

O (ECA), por sua vez, reforça essa ideia ao garantir o direito à educação sem discriminação. A (LDB), também aborda a importância da inclusão, determinando que a educação deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades, respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, as escolas precisam implementar políticas e práticas que garantam que todos os alunos tenham acesso a métodos de ensino adaptados, promovendo a aprendizagem de forma equitativa.

Portanto, a legislação brasileira prevê que alunos com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, têm direito a condições especiais que promovam seu desenvolvimento educacional. O Decreto-Lei nº 3/2008 é um marco nesse aspecto, pois garante adaptações que atendam às necessidades desses alunos no processo educativo, incluindo avaliações adaptadas, tempo extra para provas, e o uso de recursos auxiliares. Essas medidas são fundamentais para assegurar que esses estudantes possam alcançar seu potencial acadêmico em igualdade de condições com seus pares.

Conforme essas leis, a colaboração entre escola, família e profissionais da saúde é crucial para o sucesso da inclusão. Quando esses três pilares trabalham juntos, é possível identificar as dificuldades dos alunos e desenvolver estratégias. Essa parceria ajuda a criar um ambiente de apoio e compreensão, onde os estudantes se sentem valorizados e motivados a aprender. A comunicação aberta e constante entre pais e professores é essencial para garantir que as intervenções realizadas na escola sejam reforçadas em casa, criando uma continuidade no processo de aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo mostra o progresso de alunos com dislexia, trazendo a inclusão de alunos disléxicos no ambiente escolar é uma questão de extrema relevância, que envolve não apenas aspectos legais, mas também desafios práticos que precisam ser superados. As leis e diretrizes que sustentam a educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei 14.254/2021, estabelecem um marco fundamental, para garantir o direito à educação, para todos.

Essas legislações reconhecem a importância de adaptar as práticas educacionais para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente onde cada criança possa desenvolver seu potencial plenamente. outro obstáculo importante é a escassez de recursos e apoio especializado nas escolas. Muitas instituições de ensino carecem de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e suporte psicológico, o que compromete a qualidade do atendimento educacional.

A implementação de adaptações como provas diferenciadas, tempos adicionais para atividades e o uso de métodos de ensino variados são essenciais para atender às necessidades de alunos disléxicos. No entanto, sem um investimento de uma estrutura e recursos, essas práticas permanecem apenas no papel.

Portanto, é necessário ter conhecimento e segurança, de todas as partes, para quando recebem alunos com alguma dificuldade, auxiliem e consigam resolver atividades mais complicadas e proporcionar, reflexão frente à proposta de social, sendo este mais um instrumento, que poderá vir a fazer a diferença amanhã, como também alertar, as pessoas direta e indiretamente envolvidas.

A inclusão é um processo dinâmico que requer compromisso e esforço coletivo, e, ao implementá-la de forma eficaz, beneficiamos não apenas os alunos disléxicos, mas toda a comunidade escolar, criando um espaço de aprendizado mais rico e diversificado para todos.

Além do conhecimento técnico, a formação de professores deve incluir um aspecto de sensibilização, para que eles compreendam o impacto emocional que a dislexia pode ter nos alunos. Crianças e adolescentes com dislexia, muitas vezes, enfrentam frustrações e podem se sentir desmotivados devido às dificuldades constantes. Com uma formação adequada, os professores podem desenvolver um olhar mais atento e acolhedor, oferecendo um ambiente de apoio e incentivando esses alunos a persistirem nos estudos.

Ao construir uma rede de suporte dentro da escola, composta por professores capacitados e cientes das leis de inclusão, a instituição educacional cumprirá, seu papel de maneira mais completa e assegurando que todos os alunos, incluindo os que possuem dislexia, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente respeitoso e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana; REINALDO, Fernanda. **Educação inclusiva e apoio pedagógico**. São Paulo: Editora Educacional, 2020. p. 19.

BARBOSA, Beatriz; DALLARI, Suely Gomes. **Formação docente e inclusão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão. Brasília**, DF: Planalto, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13.146.htm>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FERREIRA, Marcia. **Formação docente continuada e inovações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 34.

GOMES, Carlos Alberto. **Legislação e inclusão escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

HULME, Charles. **Tecnologia e inclusão: estratégias para alunos disléxicos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 105.

JOHNSON, Mark. **Educação inclusiva: práticas e estratégias**. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2015. p. 97.

MARTINS, Márcia Araújo; MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Eduardo. **Inclusão e formação de professores para alunos com necessidades específicas**. 1. ed. Brasília: Educacional, 2006. p. 45-49.

MELLO, Mariana; FERREIRA, José. **Inclusão: desafios e práticas**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

MENDEZ, Alana. **Intervenções pedagógicas em dislexia**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

OLIVEIRA, Renata. **Inclusão e educação: práticas eficazes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

PIANTA, Robert C.; HAMRE, Bridget K. **A criação de ambientes de aprendizagem inclusivos**. 1. ed. São Paulo: Educacional, 2009. p. 22.

SAVULESCU, Julian. **Bioética e inclusão educacional**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2015. p. 36.

SHAYWITZ, Sally. **Inclusão de alunos disléxicos e colaboração familiar**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 120.

SINGLETON, Chris. **Suporte educacional e emocional para alunos com dislexia**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2008. p. 110.

VELLUTINO, Frank R.; FLETCHER, Jack M.; SNOWLING, Margaret J.; SCANLON, Donna M. **Práticas pedagógicas e estímulos para inclusão**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 54.

SANTOS, Raquel; GOMES, Anderson. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. 1. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

TDAH E A TECNOLOGIA: O Impacto dos Recursos Digitais no Manuseio e Tratamento do Transtorno

Kelly Cristina Siolari de Oliveira ²⁵

RESUMO

O presente estudo visa analisar o uso de tecnologias assistivas, no dia a dia de pessoas, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), buscando compreender suas habilidades e, os desafios enfrentados durante sua realização. Com foco, em como essas ferramentas são aplicadas no dia a dia, e em atendimentos para o tratamento desenvolvido. O objetivo principal, é analisar os benefícios e desafios do uso de recursos com a tecnologia, no tratamento do TDAH, identificando como eles podem influenciar positivamente, o desempenho escolar e as funções motoras, ao mesmo tempo em que apontam os riscos ligados ao uso errado. Além disso, busca-se entender como as tecnologias, podem ser integradas de forma personalizada, para atender às necessidades próprias de cada paciente, considerando a diversidade dos sintomas e as idades dos sujeitos. A metodologia adotada para este estudo, é uma revisão bibliográfica, que explora artigos, livros especializados e relatórios sobre o uso de tecnologias, no contexto do TDAH. A revisão inclui, pesquisas que discutem desde aplicativos e jogos participativos, até ferramentas de gestão de tempo e foco, comparando as vantagens e desvantagens, desses recursos. Também analisa, as melhores práticas no uso dessas tecnologias, incluindo como educadores e terapeutas, podem incorporar ferramentas digitais de maneira equilibrada, a fim de evitar o risco de dependência ou sobrecarga de estímulos. Assim este estudo, mostra que quando usadas de maneira controlada e, ajustada às necessidades da pessoa, as tecnologias podem ser uma valiosa ferramenta para ajudar a melhorar a organização, o foco e a motivação de pessoas com TDAH. Contudo, o uso excessivo desses aparelhos digitais, especialmente para entretenimento, pode aumentar os sintomas de distração, impulsividade e atraso, dificultando o controle das funções executivas. Dessa forma, a partir da revisão de literatura, observou-se que o acompanhamento do tratamento, que deve ser ajustado conforme as necessidades do paciente, utilizando tecnologias que complementem, mas não substituam, as abordagens tradicionais do tratamento. É necessário também envolver as famílias e educadores no processo, fornecendo treinamento adequado para o uso consciente dessas ferramentas. Por isso, o artigo conclui, que o uso da tecnologia no tratamento do TDAH, pode ter resultados significativos, no desempenho das atividades diárias, especialmente quando colocada de maneira estratégica e caracterizada.

Palavras-chave: TDAH. Tecnologia. Tratamento. Aplicativos.

²⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICESUMAR/ Centro Universitário de Maringá. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, UNIC/ Universidade Cuiabá. Gestão Escolar/ Faculdade Castelo Branco RJ; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, FACULMINAS/ Faculdade de \Minas. kellysiolariescola@gmail.com

ABSTRACT

The present study aims to analyze the use of assistive technologies in the daily lives of people with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), seeking to understand their abilities and the challenges faced during their performance. Focusing on how these tools are applied daily, and on care for the treatment developed. The main objective is to analyze the benefits and challenges of using resources with technology in the treatment of ADHD, identifying how they can positively influence school performance and motor functions, while pointing out the risks linked to the wrong use. In addition, it seeks to understand how technologies can be integrated in a personalized way, to meet the needs of each patient, considering the diversity of symptoms and the ages of the subjects. The methodology adopted for this study is a literature review, which explores articles, specialized books and reports on the use of technology. The review includes research that discusses everything from participatory apps and games, to time management tools and focus, comparing the advantages and disadvantages of these features. It also analyzes, best practices in the use of these technologies, including how educators and therapists, can incorporate digital tools in a balanced way, to avoid the risk of addiction or stimulus overload. Thus, this study shows that when used in a controlled way and adjusted to the person's needs, technologies can be a valuable tool to help improve the organization, focus and motivation of people with ADHD. However, the excessive use of these digital devices, especially for entertainment, can increase the symptoms of distraction, impulsivity and delay, making it difficult to control executive functions. Thus, from the literature review, it was observed that the follow-up of the treatment, which should be adjusted according to the patient's needs, using technologies that complement, but do not replace, the traditional treatment approaches. It is also necessary to involve families and educators in the process, providing adequate training for the conscious use of these tools. Therefore, the article concludes that the use of technology in the treatment of ADHD can have significant results in the performance of daily activities, especially when placed in a strategic and characterized way.

Keywords: ADHD. Technology. Treatment. Applications.

1. INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a tecnologia tem se revelado um auxílio, no desenvolvimento do dia a dia e na aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais e, as pessoas que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses indivíduos, por características do próprio transtorno, frequentemente enfrentam dificuldades em manter o foco, organizar as tarefas, controlar impulsos e gerenciar o tempo de maneira eficiente. Por conta disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado

uma estratégia promissora, ajudando a minimizar essas barreiras e promovendo um aprendizado mais eficaz.

Este estudo, tem como objetivo explorar o impacto do uso de tecnologias assistivas, perante a realidade social das pessoas com TDAH, mostrando benefícios e, desafios desse processo. As tecnologias assistivas, como tablets, aplicativos educacionais, softwares e sistemas de comunicação alternativa, são ferramentas que podem ser adaptadas, para atender às necessidades próprias de cada pessoa. Elas têm o potencial de tornar o aprendizado, mais acessível, proporcionando uma abordagem mais personalizada e interativa. Por exemplo, aplicativos de organização, de gestão de tempo e de foco, podem ajudar esses alunos a se manterem concentrados, organizados e engajados nas atividades propostas.

No entanto, é fundamental compreender, que não existe uma solução universal, ou um recurso, único para resolver todos os casos. Cada situação, deve ser analisada de maneira individualizada, considerando as dificuldades de cada paciente. Dessa forma, as ações nos métodos utilizados são fundamentais, ajudando a enriquecer a aprendizagem, quebrando barreiras do conhecimento. Essa abordagem, permite uma análise mais aprofundada das necessidades de cada paciente, levando em conta fatores como idade, características pessoais e o contexto de cada caso.

Assim, o estudo propõe uma investigação que busca entender como diferentes ferramentas tecnológicas podem ser implementadas de forma eficaz no apoio ao aprendizado dos alunos com TDAH. A pesquisa irá abordar questões como a simplicidade do uso das tecnologias, a adaptação delas às necessidades do aluno e o impacto real dessas ferramentas no processo educacional.

Além disso, a pesquisa se propõe a identificar os principais desafios enfrentados por professores e famílias ao tentar implementar tecnologias educacionais, como a falta de familiaridade com as ferramentas disponíveis ou a resistência dos alunos em utilizar determinados dispositivos. Segundo Almeida (2019), muitos educadores ainda enfrentam dificuldades no domínio das

tecnologias, o que pode impactar diretamente na eficácia do processo de ensino. Além disso, conforme destaca Silva (2020), a resistência dos alunos a novas ferramentas pode ser um obstáculo significativo, especialmente quando as tecnologias não são bem integradas ao contexto educacional.

O objetivo deste estudo, é entender melhor como superar essas barreiras, tornando o uso das tecnologias mais fluido e eficaz, de modo que se tornem, de fato, recursos valiosos para o ensino e aprendizado. A revisão bibliográfica aponta que, quando bem implementadas, as tecnologias podem melhorar o engajamento e a performance dos alunos (Costa, 2018), mas é necessário um trabalho conjunto entre educadores, familiares e alunos para alcançar esse sucesso.

Também será analisado como o engajamento dos alunos pode ser promovido por meio do uso de tecnologias, visto que a motivação é um fator crucial para o sucesso do aprendizado, especialmente para alunos com TDAH, que muitas vezes enfrentam dificuldades de manter o interesse e a atenção nas atividades propostas.

Por meio desta investigação, espera-se trazer uma contribuição significativa para o entendimento de como as tecnologias assistivas podem ser mais bem utilizadas no ensino de alunos com TDAH, oferecendo sugestões práticas para educadores, psicopedagogos e famílias sobre como escolher e usar essas ferramentas de forma eficaz. A pesquisa busca também promover uma reflexão sobre a importância de personalizar o uso da tecnologia, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno, e destacar a importância de criar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam alcançar seu potencial máximo.

Dessa forma, este estudo não só busca fornecer um panorama sobre o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional de alunos com TDAH, mas também oferecer soluções práticas e orientações para melhorar a implementação desses recursos, tornando o ensino mais acessível, motivador e eficaz para todos.

2. TDAH, TECNOLOGIAS E O DIA A DIA

A tecnologias atualmente, têm mostrado ser uma ferramenta útil, para ajudar essas pessoas, a lidarem com esses desafios, de uma forma prazerosa, pois ajuda para no comportamento, e as preferências das pessoas em relação a diferentes tipos de atividades, contribui no desenvolvimento social. Sendo assim, possível a ajudar a superar algumas dificuldades, melhorando seu desempenho na escola e, a se sentirem mais confiante, em suas habilidades e profissões, porque as tecnologias estão cada vez mais ligadas às reações do cérebro e, aos diferentes estilos de aprendizagem.

Barkley e DuPaul (2010), explica:

[...] As tecnologias modernas, como aplicativos e jogos educativos, têm sido fundamentais no dia a dia, para pessoas com TDAH, fazendo uma ação transformadora, criando a melhorar sua concentração e organização, oferecendo uma forma divertida e comunicativa de aprender, o que facilita o processo de ensino e fortalece a confiança dessas crianças em suas habilidades (BARKLEY E DUPAUL, 2010, p. 59).

Dessa forma, essas ferramentas digitais, auxilia agindo como alternativas, para o desenvolvimento e trabalham as habilidades como concentração, organização e controle de impulsos de forma lúdica e envolvente.

Como menciona Pereira (2015), cada indivíduo possui um jeito diferente de aprender, que pode ser auditivo, visual, ou até mesmo tátil, e isso influencia diretamente suas escolhas e desempenho nas profissões. Por isso, algumas pessoas se sentem mais atraídas por carreiras ativas, como o jornalismo, ou, áreas ligadas à tecnologia, devido à necessidade constante de estímulos e ao prazer proporcionado pela dopamina, um neurotransmissor que está relacionado à felicidade e recompensa.

Santos (2022), esclarece que, o uso de tecnologias pode ser um facilitador para alunos com TDAH, desde que, sejam escolhidas ferramentas, que ajudem a melhorar o foco e a organização, sem sobrecarregar o paciente com estímulos excessivos. Conforme as mudanças por áreas mais interativas e dinâmicas, como criação de sites ou a carreira de youtuber, é um reflexo dessa busca constante por

gratificação imediata, algo que está ligado à forma como o cérebro responde a essas atividades.

Como afirmam, Hallowell & Ratey (2005):

[..] Ambientes cheios de estímulos, como os proporcionados pela tecnologia moderna, podem intensificar as dificuldades de atenção das pessoas com TDAH, resultando em ações incorretas, expondo a múltiplos estímulos simultâneos, como acontece em ambientes digitais e na vida atual, onde TDAH podem encontram dificuldades adicionais, para focar e administrar informações de maneira eficiente, o que prejudica sua capacidade de concentração e aprendizado (HALLWELL & RATEY, 2005, p. 120).

Com isso, pode ser extremamente desafiadora esses estímulos, no ambiente moderno não é apenas uma distração momentânea, mas um desafio contínuo, que prejudica a capacidade de informações necessárias, e aprenderem de maneira correta. Os jogos, por exemplo, são projetados para liberar dopamina de forma repetida, o que explica o fascínio por eles, mas cria uma um problema, em outras atividades que exigem mais paciência e esforço mental.

Como afirma Souza (2017), as tecnologias digitais, oferecem um ciclo constante de recompensas rápidas, o que pode gerar uma sensação de "vazio", quando o indivíduo se dedica a tarefas mais tradicionais, ou, que exigem maior concentração e esforço cognitivo. Ademais, é importante considerar, que o uso excessivo de tecnologia e, o comportamento impulsivo também estão relacionados a condições como o TDAH, ou seja, afeta uma parte significativa da população, principalmente entre os jovens.

Como destaca Ribeiro (2015), as pessoas com TDAH podem ter dificuldades para se concentrar em atividades longas e simples, refletindo em seu desempenho escolar e profissional. Assim, esse transtorno vai além de simples "falta de interesse", pois gera tristeza, desânimo, e estresse, criando um pensamento, de que por mais esforço que façam, não conseguem atingir o que esperam de si mesmas.

Ribeiro (2015) explica que, a comorbidade, ou seja, a presença de outros transtornos, como a ansiedade, é comum entre pessoas com TDAH, o que pode

agravar ainda mais a situação. Para tanto, esses transtornos adicionais podem agravar os sintomas do TDAH, tornando o tratamento mais desafiador. Por exemplo, quando uma pessoa com TDAH também apresenta ansiedade, ela pode ter mais dificuldades para se concentrar, controlar os impulsos e lidar com emoções. Além disso, os sintomas de ansiedade, podem prejudicar a convivência social e, o desempenho escolar, pois a pessoa, pode se sentir mais desconfortável e, menos capaz de lidar com as tarefas diárias.

No entanto, é fundamental que, ao lidar com esses desafios, se faça uma análise profunda do comportamento do indivíduo, para não confundir, características temporárias de desatenção com um diagnóstico de TDAH.

Como afirma Saviani (2007), é necessário que ocorra adaptações na vivência da pessoa, para que promova um novo contexto, levando em consideração suas necessidades e suas particularidades cognitivas. Isso é especialmente importante, quando tratamos de pessoas, onde precisam de maiores concentrações e, podem se beneficiar de um instrumento mais interativo e dinâmico, alinhado aos seus estilos de conhecimento.

Para tanto, as escolhas profissionais e comportamentais das pessoas, especialmente dos mais jovens, são fortemente influenciadas pela maneira, como o cérebro reage aos estímulos ao redor. Exigindo assim, uma avaliação cuidadosa e um diagnóstico preciso para garantir que as abordagens de ensino, e as estratégias de trabalho, sejam adequadas para cada pessoa. Embora, as tecnologias tragam benefícios, também podem gerar desafios, principalmente em relação à dependência, ou seja, ocorre a necessidade de equilíbrio nesse desenvolvimento.

2.1. Aplicativos para Diagnóstico e Acompanhamento

No processo de diagnóstico do TDAH, Sousa (2014), destaca, a importância de considerar a história do paciente, pois a memória e a percepção, dos sintomas

podem ser diferentes para cada pessoa. Ressalta que, a avaliação, deve ser clínico, baseado em uma série de perguntas e na análise do histórico do paciente. Em muitos casos, é necessário incluir um familiar, para confirmar informações sobre a infância e as dificuldades ao longo da vida. Um diagnóstico mais preciso, exames neuropsicológicos são frequentemente solicitados, pois o TDAH não pode ser diagnosticado apenas por exames clínicos.

Santos (2012), explica que, além disso, o auxílio as tecnologias após os diagnósticos, traz a precisão do será feito, inserindo atividades, que trabalhem as habilidades necessárias, para que, o paciente consiga ter um bom desenvolvimento. Dessa forma, é uma estratégia fundamental, para melhorar as capacidades cognitivas, atuando como forma curadora.

Silva (2017) mostra que, a técnica de anotar a mão, ao invés de transcrever mecanicamente com o teclado, muitas vezes, ajuda a compreender melhor o conteúdo, pois ao escrever manualmente, processa e reformula, as informações de maneira mais rápida. O autor ainda a pontua, que o problema não está na tecnologia, mas na forma como a utilizamos, destacando, o uso de ferramentas tecnológicas, pode ser eficiente, se aplicadas de maneira correta.

Nesse íterim, Carvalho (2020), explica que, a utilização de tecnologias assistivas, em ambientes educacionais tem sido amplamente discutida, especialmente com o crescente uso de aparelhos, a adoção de tais tecnologias, requer uma avaliação cuidadosa, sobre sua adequação ao contexto de cada aluno. Sendo assim, é fundamental questionar se esses recursos, realmente atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando suas condições sociais, familiares e, de desenvolvimento cognitivo.

Barkley (2012), indica que, o trabalho com uso das tecnologias, não retrata apenas suas informações, mas sua capacidade, de ser utilizado de maneira simples e, prática dentro da sociedade. Dessa maneira, se ocorrer um problema ao utilizar as tecnologias, pode se tornar uma barreira, exigindo tempo maior, prejudicando as ações que facilitam o desenvolvimento de pessoas com TDAH. Nesse sentido, a

escolha de uma ferramenta deve considerar a familiaridade do usuário com a tecnologia, pois um instrumento aparentemente simples, pode ser desafiadora ao usuário, se não souber como utilizá-la de forma eficiente. Por outro lado, dispositivos muito complexos podem ser incompatíveis com a realidade do aluno e do ambiente escolar, tornando-se pouco úteis.

Silva (2019) explica:

[...]é essencial considerar as habilidades, que se precisa desenvolver por meio da tecnologia, justificando esse com aparelhos, pela sua capacidade de atingir objetivos educacionais claros, na colocação específicas, por exemplo, o aprendizado de matemática ou a melhoria na leitura e escrita. Fazendo assim, a garantia de melhora e progresso para o transtorno (SILVA, 2019, p. 66).

Portanto, mesmo com materiais avançados, a motivação para o uso da tecnologia traz esse desafio. É comum, que paciente e, estudantes no dia a dia, prefiram dispositivos, ou, ferramentas com as quais, se sintam mais confortáveis, como o iPad, por exemplo, em vez de utilizar equipamentos mais difíceis., é um fator-chave. Por isso, o sucesso da utilização de tecnologias assistivas, ocorre com escolha do recurso correto e, sempre que possível, envolver no processo, incluindo a pessoa no próprio desenvolvimento.

Oliveira (2021), indica que, em muitos casos, a implementação de tecnologias assistivas nas escolas, podem ser afetadas, pelas políticas da instituição de ensino. Ou seja, algumas escolas restringem o uso de aparelhos eletrônicos durante o horário escolar. Esse aspecto, deve ser cuidadosamente considerado, antes de recomendar o uso de qualquer recurso que necessite da tecnologia. É importante, que o educador consulte a escola para verificar as permissões e restrições, além de garantir, que a tecnologia escolhida seja compatível com os sistemas utilizados nos ambientes. A falta de compatibilidade, pode levar à frustração do aluno e, ao fracasso na utilização do recurso.

Por fim, é relevante avaliar a experiência prévia do aluno com tecnologias assistivas, uma vez que a familiaridade com determinados dispositivos pode influenciar diretamente o sucesso de sua implementação. A realização de testes,

ou, a utilização de versões gratuitas de aplicativos permite que tanto o educador, quanto o aluno experimentem, as ferramentas antes do uso definitivo, garantindo que o recurso, seja importante e capacitado, para o aprendizado e esteja regular, com as necessidades específicas do aluno.

2.2. Tecnologias e recursos auxiliares

Atualmente, as ferramentas tecnológicas se tornaram uma importante aliada na educação, especialmente no caso de alunos com TDAH. Com o avanço da tecnologia, diversas soluções estão ao alcance.

Faraone, & Biederman, (2016), explicam que, em muitos casos, as próprias ferramentas disponíveis nos navegadores de internet, ou, aplicativos gratuitos, são um ponto de partida interessante, para ajudar no processo de aprendizagem. Essas ferramentas, que incluem desde softwares de organização, até aplicativos de leitura e escrita, podem ser testadas antes de serem definitivamente adotadas, permitindo que os educadores e, as famílias encontrem o melhor recurso para cada aluno.

Reed (2019), é possível testar ferramentas sem custo, aproveitando os períodos de teste gratuito, oferecidos por plataformas de livros digitais, ou, serviços de leitura em voz alta. Isso permite, que os professores, ou, responsáveis verifiquem, se a tecnologia atende às necessidades do aluno antes de decidir investir nela. Da mesma forma, dispositivos como canetas digitais, ou, leitores portáteis, também podem ser testados em algumas escolas ou instituições, que oferecem esses equipamentos, para o uso temporário. Essa possibilidade, ajuda a tomar decisões mais informadas, sobre quais tecnologias são adequadas para o aluno.

Conforme indicam Raggi & Chronis, (2006):

[...] Quando se pensa por tecnologias mais difíceis, é importante fazer uma avaliação cuidadosa. Nem sempre um dispositivo avançado é a solução ideal, especialmente se o aluno ainda não está familiarizado com ele. O uso dos aparelhos, como tablets ou softwares robustos, pode ser um passo mais avançado no processo, mas exige preparação e acompanhamento. A

personalização, do uso de cada ferramenta também é essencial, para que, o aluno se beneficie de maneira real, é necessário adaptar a tecnologia às suas necessidades específicas. (RAGGI & CHRONIS, 2006, p. 137)

Dessa maneira, se um aluno tem dificuldade de leitura, pode-se optar por recursos de leitura em voz alta, ou, até sistemas de reconhecimento óptico de caracteres (OCR), que permitem que documentos impressos, ou, digitais sejam convertidos em texto falado, facilitando o acesso ao conteúdo.

A leitura observada, é uma ferramenta útil que pode ser feita com dispositivos como canetas digitais, que leem em voz alta o texto de livros e outros materiais. Esse recurso é especialmente, para crianças que têm dificuldades de leitura, pois ajuda a entender o conteúdo com mais facilidade. Também existem softwares, que escaneiam textos e, os transformam em áudio, o que pode ser muito útil para alunos com baixa visão ou que têm dificuldades para se concentrar.

Além disso, a tecnologia pode ajudar na produção de textos, que é um desafio para muitos alunos com TDAH. Ferramentas como teclados virtuais, com correção automática ou programas de escrita, que sugerem palavras podem tornar a escrita mais rápida e, menos frustrante. Esses recursos, permitem que o aluno se concentre no conteúdo do texto, sem se preocupar com erros de escrita ou organização.

Outro benefício, é o uso de processadores de texto que reduzem as distrações. Alguns dispositivos funcionam como máquinas de escrever digitais, oferecendo apenas um aplicativo de escrita, sem jogos ou redes sociais para desviar a atenção. Embora esses recursos ainda não sejam comuns em português, eles podem ser muito úteis para alunos que precisam de um ambiente mais tranquilo para escrever.

Barkley (2015), a escolha e a implementação dessas tecnologias, devem ser feitas com cuidado, levando em consideração a realidade de cada aluno, e o contexto em que ele está inserido. Assim, é necessário sempre buscar a orientação de profissionais especializados, testar as ferramentas antes de sua adoção

definitiva e envolver os alunos no processo, para garantir que a tecnologia não apenas seja útil, mas também motivadora.

O uso de recursos, deve ser visto, como uma forma de potencializar o aprendizado, respeitando as dificuldades e promovendo a inclusão de todos, sem impor soluções que possam gerar mais frustração. Os recursos de feedback auditivo também são muito úteis. Quando se trata de matemática, por exemplo, existem aplicativos e dispositivos que fornecem retorno auditivo enquanto o aluno realiza operações. Isso ajuda a manter o foco, pois o aluno recebe constantemente o feedback do que está fazendo, o que é um grande apoio para quem tem dificuldades de concentração.

O uso da tecnologia deve, portanto, ser sempre adaptado, dinâmico e integrado ao processo de aprendizagem de forma a trazer benefícios reais ao aluno.

2.3. Desafios e Limitações da Tecnologia

Quando falamos de TDAH, é importante entender que o desafio maior está na concentração. Crianças com TDAH não têm problema com a atenção em geral, mas sim em manter o foco por um período mais longo. Por isso, as explicações longas ou muito detalhadas podem ser difíceis para elas. Uma dica simples é ser mais direto e objetivo.

Costa (2019), denota que, embora as ferramentas digitais sejam amplamente usadas no tratamento do TDAH, a falta de estratégias e adaptação, às necessidades individuais dos alunos limita sua eficácia. Cada criança com TDAH possui um perfil único e, portanto, a tecnologia precisa ser moldada para atender a essas especificidades.

Com relação aos sintomas de inquietude, impulsividade e hiperatividade são pessoas que não conseguem esperar, por exemplo, uma fila, sua vez de jogar, numa roda onde cada um tem de esperar a sua vez para falar. Esses adultos TDAH

fazem as coisas por impulso e depois se arrependem por não ter pensado o suficiente antes de agir de tal forma.

São também adultos que não conseguem relaxar quando tem um tempo livre, estão sempre procurando alguma coisa para se ocupar. Já a hiperatividade, é vista basicamente em crianças e adolescentes, nos adultos predomina mais a inquietude, balançam muito a perna, mexem muito com as mãos, mexem em algum objeto o tempo todo, não conseguem se conter.

A tecnologia, quando utilizada de maneira consciente e integrada, pode, de fato, ajudar no manejo do TDAH. No entanto, é importante lembrar que ela não é uma solução definitiva ou isolada.

Conforme Rodrigues & Santos (2020) indicam que:

[...]A tecnologia sozinha não é suficiente para tratar o TDAH. Ela deve ser acompanhada por estratégias pedagógicas adequadas e um suporte psicológico contínuo, pois sem esse acompanhamento, as tecnologias podem se tornar mais uma distração do que uma ferramenta de aprendizagem eficaz (RODRIGUES & SANTOS, 2020, p. 91).

Isso significa que, além de utilizar aplicativos ou dispositivos, deve-se também adotar estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo de cada aluno. Crianças com TDAH, muitas vezes precisam de mais tempo e, de instruções mais claros, por isso, o uso de ferramentas tecnológicas precisa ser adaptado ao seu estilo de aprendizado.

Chronis(2006) indica que, além disso, o apoio psicológico regular, é essencial. A presença de profissionais capacitados, como psicólogos e educadores especializados, é crucial para ajudar essas crianças a lidarem com suas emoções, impulsos e frustrações. Esses profissionais, podem ajudar a monitorar o uso da tecnologia e, garantir que esteja servindo de apoio no processo de aprendizagem, e não desviando a atenção ou exacerbando os sintomas do TDAH.

Com isso, o uso de ferramentas digitais, deve ser complementado com uma abordagem holística, que envolva suporte emocional, psicológico, e, quando necessário, médico. A personalização e o acompanhamento de perto do uso dessas

ferramentas são essenciais para garantir que elas sejam benéficas para cada criança de forma individual.

Por fim, é imprescindível, que tanto educadores, quanto pais sejam devidamente capacitados para fazer uso responsável e eficaz da tecnologia, para que ela seja uma aliada no processo de aprendizagem e no manejo dos sintomas do TDAH.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia desempenha um papel fundamental, são ferramentas necessárias, para muitas áreas da vida cotidiana, e na educação, elas oferecem oportunidades únicas para melhorar o aprendizado e, a interação com o conteúdo. Para crianças com TDAH, que frequentemente enfrentam desafios com concentração, organização e gerenciamento de tempo, a tecnologia pode ser uma grande aliada.

Uma das maiores vantagens da tecnologia, é a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem mais atrativos e envolventes. Aplicativos educacionais, vídeos, jogos e até mesmo ferramentas de realidade aumentada podem transformar tarefas que, de outra forma, seriam monótonas e desafiadoras, em experiências interativas e interessantes. Isso é especialmente importante para alunos com TDAH, que muitas vezes se desinteressam por atividades que exigem longa concentração ou que são visualmente monótonas. O uso de recursos visuais, como vídeos curtos e animações, pode capturar sua atenção de forma mais eficaz, mantendo-os mais focados e engajados.

Além disso, a tecnologia pode ajudar a organizar e estruturar o ambiente de aprendizagem. Ferramentas como calendários digitais, aplicativos de organização de tarefas, cronômetros e lembretes podem auxiliar as crianças com TDAH a desenvolverem uma rotina mais organizada e estruturada. Isso é crucial, já que a falta de organização e a dificuldade em seguir sequências lógicas são desafios comuns para quem tem TDAH. Ter uma agenda ou um planejamento diário no

celular ou computador pode ajudar a criança a visualizar suas tarefas e a ter mais controle sobre o seu tempo.

Assim o trabalho com a tecnologia, é um benefício importante, oferecendo ferramentas tecnológicas, que podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais de cada aluno, seja por meio de recursos de acessibilidade, como a leitura em voz alta de textos ou a alteração de cores e fontes, ou até mesmo pela adaptação do ritmo das atividades, o que permite ao estudante avançar no seu próprio tempo. Além disso, jogos educativos e plataformas interativas podem ser usados para ensinar de forma lúdica, criando uma aprendizagem mais divertida e menos estressante.

No entanto, é preciso ter em mente que a tecnologia deve ser utilizada com moderação e de maneira controlada. Apesar dos benefícios, o uso excessivo de dispositivos eletrônicos pode resultar em distração e piorar os sintomas do TDAH, como a impulsividade e a falta de foco.

Assim este estudo, mostra que a utilização de tecnologias assistivas no ensino de alunos com TDAH, deve ser encarada como uma estratégia importante e complementar dentro de uma abordagem educacional que, além de adaptar-se às necessidades cognitivas e emocionais do aluno, promova a sua inclusão plena no ambiente escolar. Além disso, a contínua formação de educadores e a promoção de um ambiente escolar que incentive o uso responsável dessas tecnologias são elementos essenciais para garantir um aprendizado efetivo e bem-sucedido.

Ao alcançar o objetivo desta pesquisa com a tecnologia, identifica como pode ser integrada de maneira estratégica ao processo de desenvolvimento com pessoas com TDAH, complementando as abordagens educacionais tradicionais. A proposta, é que a tecnologia não substitua o contato humano, essencial para o desenvolvimento emocional e social, mas sim atue como uma ferramenta que potencializa o aprendizado. A interação social, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a concentração e a convivência com outras pessoas, continuam sendo aspectos fundamentais no crescimento das crianças com TDAH.

Em resumo, embora a tecnologia ofereça um amplo benefício, como ferramentas para melhorar a concentração e recurso, para facilitar a organização e o aprendizado personalizado, é necessário evitar o uso excessivo. O acompanhamento de pais e educadores, é fundamental, para assegurar que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz, equilibrada e dentro das ações, que promovam o desenvolvimento integral da criança. Quando bem gerida, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa, ajudando a superar desafios e, alcançar seu potencial máximo de forma divertida, e organizada.

4. Referências

BARKLEY, Russell A.; DUPAUL, George J. **TDAH: Guia Completo para Pais**. 2. ed. New York: The Guilford Press, 2010.

COSTA, Maria Lúcia. **Tecnologias Digitais no Tratamento do TDAH: Desafios e Oportunidades**. São Paulo: Editora ABC, 2019.

FARAONE, Stephen V.; BIEDERMAN, Joseph. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. American Journal of Psychiatry, v. 173, n. 7, p. 622-631, 2016.

HOLLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Dirigido pela Distração: Reconhecendo e Lidando com o Transtorno de Déficit de Atenção desde a Infância até a Aduldez**. New York: Pantheon Books, 2005.

OLIVEIRA, Leandro. **A Implementação de Tecnologias Assistivas nas Escolas e Suas Implicações**. Belo Horizonte: Editora Y, 2021.

PEREIRA, Ana. **O Impacto das Tecnologias na Aprendizagem de Crianças com TDAH**. São Paulo: Editora X, 2015.

RAGGI, Valérie L.; CHRONIS, Amy M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Manual para Diagnóstico e Tratamento**. New York: The Guilford Press, 2006.

RAGGI, Valérie L.; CHRONIS, Amy M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Manual para Diagnóstico e Tratamento**. New York: The Guilford Press, 2006.

REED, Amanda. **Tecnologias Assistivas: Ferramentas para Aprendizagem de Alunos com TDAH**. São Paulo: Editora Z, 2019.

RIBEIRO, Sérgio. **TDAH: Impactos na Vida Escolar e Profissional**. Rio de Janeiro: Editora Y, 2015.

RODRIGUES, Mariana.; SANTOS, Fernanda. **O Uso de Tecnologias no Tratamento do TDAH.** Belo Horizonte: Editora Z, 2020.

RODRIGUES, Silvana L.; SANTOS, Ricardo D. **Tecnologia no Apoio ao Tratamento do TDAH: Contribuições e Limitações.** Rio de Janeiro: Editora Z, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação como Prática Social.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ana. **O Impacto da Tecnologia no Ensino de Alunos com TDAH.** Rio de Janeiro: Editora X, 2019.

SILVA, Marcos. **A Utilização da Tecnologia no Processo de Ensino-Aprendizagem.** Curitiba: Editora ABC, 2017.

SOUSA, Paulo. **Diagnóstico e Tratamento do TDAH: Considerações Clínicas.** Porto Alegre: Editora X, 2014.

SOUZA, André. **O Papel das Tecnologias Digitais no Desenvolvimento Cognitivo de Crianças com TDAH.** Rio de Janeiro: Editora ABC, 2017.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSOR QUE ATUA NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL 16 DE MARÇO, CÁCERES-MT

Vaneide Silva²⁶

Cleide de Alcântara Silva²⁷

Rosevani Maria de Araújo²⁸

RESUMO

Este trabalho nasce da reflexão, uma vez analisadas certas dificuldades apresentadas aos profissionais da Educação Infantil para fazer uso de instrumentos que facilitam a avaliação do desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos dessa modalidade de ensino. Ao escolher o tema: A avaliação na educação infantil: concepção e prática de professor que atua nesta etapa da educação básica na escola municipal 16 de março, Cáceres-MT, a incorporação dos estudos representou um passo adiante onde a pesquisa procura obter uma visão das práticas avaliativas na Educação Infantil entre a visão dos autores. Tendo como objetivo compreender como o professor que atua com turmas da Educação Infantil avalia as crianças no decorrer de sua prática pedagógica, bem como a concepção que o professor tem sobre a avaliação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Instrumentos. Métodos Avaliativo

ABSTRACT

This work is the result of reflection, after analyzing certain difficulties presented to Early Childhood Education professionals in using instruments that facilitate the assessment of the development of basic skills of students in this type of education. When choosing the theme: Assessment in Early Childhood Education: Concept and Practice of a Teacher Who Works at This Stage of Basic Education at the 16 de Março Municipal School, Cáceres-MT, the incorporation of the studies represented a step forward where the research seeks to obtain a view of assessment practices in Early Childhood Education from the perspective of the authors. The objective is to understand how teachers who work with Early Childhood Education classes assess children during their pedagogical practice, as well as the conception that teachers have about assessment in Early Childhood Education.

Keywords: Assessment. Early Childhood Education. Instruments. Assessment Methods.

²⁶SILVA, Vaneide – vaneide_silva2011@hotmail.com

²⁷SILVA, Cleide de Alcântara – cleidedalcantara@hotmail.com

²⁸ARAÚJO, Rosevani Maria – rmariadearaujo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, foi escrito o conceito de avaliação, que foi orientado para a disciplina dos educandos como um mecanismo de contenção que serviu para ter efeito docente por meio da aprendizagem (DALE, 2004).

A avaliação tem sido considerada como um dos principais componentes do processo educativo, caracterizado no discurso teórico, como permanente, progressivo, prático, crítico, flexível, global, participativo e qualitativo. Sem, no entanto, na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental, isso tem sido entendido apenas como uma obrigação institucional, como um controle disciplinar e como uma atribuição de notas, menos como uma prática reflexiva do processo educacional (LUCKESI, 2011).

Os propósitos da educação infantil, atendem à necessidade e o sentido que esses processos formativos adquirem nessas idades: garantir acesso pleno e igual ao conhecimento das crianças. Expandindo desta forma, suas capacidades e habilidades cognitivas, oferecendo espaços e experiências de aprendizagem que permitem o desenvolvimento de suas dimensões sociais, emocionais, cívicas, éticas e morais. A avaliação, como em todos os níveis e componentes do campo educacional, cumpre, nesse nível, um papel estratégico e insubstituível: não é apenas a voz autorizada a fazer julgamentos sobre conquistas e pendências, mas também orienta e entrega os insumos que permite ações oportunas e adequadas para melhorar a qualidade de seu objeto.

Desse modo, busca-se através desse tema: a avaliação na educação infantil: concepção e prática de professor que atua nesta etapa da educação básica na Escola Municipal 16 de Março, Cáceres-MT, conhecer as informações relevantes sobre a forma de avaliar e qual é a concepção e a prática do professor de educação infantil sobre este tema.

De fato, a história da pesquisa avaliativa esteve ligada ao surgimento de debates paradigmáticos e metodológicos. Neste sentido, Hoffmann (2001), destaca que “a avaliação com uma busca contínua para desenvolver metodologias, tem

sido o principal promotor do desenvolvimento de paradigmas emergentes, de métodos interpretativo-qualitativos”. Neste mesmo pensamento Caldeira (2000, p. 43) coloca que “a avaliação é uma busca do desenvolvimento da teoria de programas educacionais, sociais e políticos, verificando a efetividade das reformas a partir de seus próprios projetos, de seus fins, seu desenvolvimento, escopo, resultados e fornecimento de informações para a tomada de decisões e / ou mudanças nos programas e processos de avaliação” (p. 43).

Vários estudos realizados indicam que a frequência na educação infantil enriquece sua linguagem e sua capacidade de raciocínio, habilidades avaliadas durante o processo do ensino e aprendizagem. Dessa forma, é relevante avançar neste estudo para conhecer os sistemas de avaliação que indique com maior precisão a relação entre esses achados e as condições e práticas avaliativas que estão sendo implementadas nessa modalidade de ensino. Verifica-se a concepção embasada nos teóricos quanto à aprendizagem, em vez de medir o quanto os alunos aprendem, se é uma prioridade explorar o que eles aprendem e como aprendem e quais são as abordagens pedagógicas que apoiam esses processos em uma variedade de contextos e modalidades nesse nível.

Levando em consideração a pesquisa científica aqui projetada em busca de conhecimento, uma vez que para avaliar envolvem diferentes opiniões e estudo aprofundado com diversos teóricos como: Luckesi (2011); Hoffmann (2000, 2004, 2005, 2012, 2014a, 2014b, 2015); Perrenoud, (1999, 2000); Freire (1984); Luckesi (1995, 2005, 2011); Vasconcelos (2003) e outros.

Neste sentido, nesta pesquisa o tema converge para uma sondagem da avaliação, de uma perspectiva qualitativa, procurando reconhecer o que está acontecendo e entender o que isso significa, neste caso, não apenas o produto é avaliado, mas também o processo.

2. RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

Este trabalho nasce da experiência e da reflexão, uma vez analisadas e detectadas certas dificuldades apresentadas aos profissionais da Educação Infantil para fazer uso de instrumentos que facilitam a avaliação do desenvolvimento das habilidades básicas dos alunos dessa modalidade de ensino. Ao escolher o tema: A avaliação na educação infantil: concepção e prática de professor que atua nesta etapa da educação básica na escola municipal 16 de março, Cáceres-MT, a incorporação dos estudos representou um passo adiante.

A partir da própria experiência como professora, bem como das informações coletadas nos ambientes educacionais em que se opera as atividades como educadora, pois há uma crescente demanda relacionada a questão da avaliação na educação infantil. A partir desta perspectiva pretende-se aqui contribuir com este trabalho para fornecer uma ferramenta para professores de Educação Infantil em nossa comunidade escolar.

Considerando as mudanças ocorridas na Educação Infantil e as novas posturas exigidas do professor em suas práticas pedagógicas considera-se, importantes realizar pesquisas que visem suscitar respostas às inquietações que atribulam a prática cotidiana do professor e contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Considerando as mudanças ocorridas na Educação Infantil e as novas posturas exigidas do professor em suas práticas pedagógicas considera-se, importantes realizar pesquisas que visem suscitar respostas às inquietações que atribulam a prática cotidiana do professor e contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem com um todo que destaca o papel do aluno. Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do

educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais para que a criança se desenvolva.

Utiliza-se, também, autores como Hoffmann (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant’Anna (2002), Esteban (2001) e outros que discutem acerca do assunto, a fim de verificar, na visão destes autores, quais metodologias avaliativas são adequadas para acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral da criança.

Observa-se que no dia a dia são propostas para a criança algumas atividades que favorecem o seu desenvolvimento, mas, no entanto, no momento de avaliar, algumas professoras avaliam outros aspectos sem respeitar o que elas mesmo propuseram anteriormente.

A Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Base 9394/96 (BRASIL, 1996), é considerada como a primeira etapa da Educação Básica. É o período em que a criança desenvolverá suas habilidades, motora, intelectual, criativa, emoções entre outras, aprendendo a socializar com outras crianças, e essas habilidades necessitam serem avaliadas cotidianamente no ensino infantil.

O aprender é um aspecto fundamental da vida humana é um dos meios pelos quais pode-se constatar se o aprendizado está ocorrendo, através da avaliação. Assim, apesar de ser um assunto complexo no interior das escolas, em especial de Educação Infantil, a avaliação faz-se necessário não só para avaliar o desenvolvimento da criança, mas também redimensionar a prática do professor.

2.1. Contextualização histórica sobre o processo de avaliação da educação infantil

A avaliação segundo Rocha (2016) tem mais de um século e suas origens remontam a preocupações sobre a medição do comportamento humano. São reconhecidos três períodos principais de avaliação: testes, processos e julgamentos. Durante o período de teste, o objetivo principal era estabelecer diferenças individuais. A avaliação se concentra na elaboração de instrumentos

que permitam obter pontuações diferenciais entre sujeitos e sua posição dentro do grupo normativo, sendo que Thorndike é considerado o pai da medição na educação.

Rocha (2016) explica que no período do processo, a avaliação foi conceitualizada como um processo, graças à mudança de paradigma de Tyler, uma vez que Avaliação e Medição eram conceitos praticamente intercambiáveis. Até o termo "Avaliação" era raro. Se alguma vez foi mencionado, sempre esteve na companhia da "Medida" que costumava ser colocada em primeiro lugar "Medida e Avaliação".

Foi assim que Ralph Tyler, o pai da Avaliação, transformou esse paradigma em que a Avaliação veio à tona e a mensuração em um segundo mandato, mas sempre as duas ligadas. No terceiro período, julgamentos, o conceito de avaliação adquire uma conceituação multidimensional. Corresponde a um julgamento profissional baseado na opinião de especialistas em avaliação, orientada para a tomada de decisão.

Ao longo da história da avaliação, Martins Filho (2015) coloca que os chineses, há mais de quatro mil anos, já haviam realizado testes em cidadãos que desejavam obter cargos públicos. Sócrates e diferentes filósofos gregos no século V aC. C. utilizou questionários avaliativos em suas práticas.

No século XIX, segundo Hoffmann (2006) foram criadas as bases para o estabelecimento de um modelo de avaliação na escola tradicional. Homem nos Estados Unidos por volta de 1845, ele administrava uma avaliação de teste para estudar o desempenho das escolas de Boston e o tipo de educação dos alunos. Focado nos resultados dos alunos, não em programas ou métodos educacionais. Segundo o autor, Rice (1898) conduziu um estudo sobre a ortografia de cerca de 33.000 estudantes, de 1887 a 1898, e concluiu que não houve avanço no ensino. É a primeira avaliação de um programa educacional na América do Norte. Essa demanda avaliativa nos Estados Unidos surgiu junto com o processo de industrialização que mostra as demandas da industrialização na educação.

Segundo Fonseca (2009), por volta de 1906, surgem especialistas em diferentes áreas, como controle, organização e planejamento educacional. O senso moderno de avaliação baseia-se no florescimento do positivismo, empirismo e nos métodos estatísticos usados no estudo da diversidade humana. O conceito de QI entendido como a correspondência entre a idade mental e a idade cronológica será determinado na Alemanha por volta de 1912. Os testes fornecem aos professores uma ferramenta para quantificar as habilidades e o aprendizado dos alunos no sistema educacional por meio de estatística descritiva e sua expansão para outras áreas educacionais.

Kuhlmann (2009) fala que em 1930 no Brasil, no governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação (MEC) pelo decreto nº 19.402, responsável pelos assuntos referente ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Somente a partir da década de 70 que o país voltou os olhares para as crianças que não tinham acesso a cultural associado por uma ideia assistencialista que ficou enraizada por muitas décadas.

Rossetti-Ferreira (20015) coloca que em 1950, Tyler salienta que, para medir a aprendizagem dos alunos, era necessário determinar antecipadamente os objetivos de forma quantificável, comparar os objetivos propostos e os resultados obtidos e conhecer seu grau de aproveitamento. Com isso, a programação baseada em objetivos é estabelecida. E usa pela primeira vez o termo avaliação entendido como "o processo que permite determinar em que grau os objetivos educacionais propostos foram alcançados".

Nos anos 60, Rocha (2016) explica que aumentou o interesse pela educação, emergiu a educação permanente e global, bem como o interesse pelo fracasso escolar. Isso leva prestar atenção à avaliação educacional e empresarial, com o surgimento de instrumentos de avaliação confiáveis e úteis.

Para Cronbach (1963), a avaliação deve ser entendida como uma fase de "coleta e uso de informações para tomar decisões sobre um programa educacional". Assim, a avaliação deixa para trás o fato de ser entendida como um

instrumento de controle e mensuração, com a intenção de realizar uma avaliação no final de um processo, e passa a ser vista como um meio que possibilita o retorno do processo educacional.

Segundo Fonseca (2009) Scriven por volta de 1967 indica que o grau de valor e mérito do objeto avaliado deve ser localizado. Segundo este autor, antes de estabelecer o grau de alcance dos objetivos, é necessário verificar a adequação dos objetivos para a finalidade pretendida. Com isso, a avaliação é entendida como um processo de "julgamento sistemático do valor ou mérito de um objeto". As noções de programas entendidas como avaliação formativa e avaliação somativa são estabelecidas e objetos são tomados como avaliação intrínseca e extrínseca.

Martins Filho (2015) destaca que na década de 1970, uma mudança foi estabelecida sob as ideias de Piaget e a concepção construtivista de aprendizagem. Surgem opções qualitativas que priorizam o processo e o uso de procedimentos antropológicos. Ideias, entre outras, de avaliação iluminativa, democrática e etnográfica são estabelecidas. A exclusividade da aplicação da avaliação aos alunos cessa e é desenvolvida, entre outros elementos nos centros, nos professores e nos programas educacionais

De acordo com Hoffmann (2006) na década de 80, dá o início a batalha pelas camadas populares que exigiam que fosse feita a ampliação do acesso à escola para as crianças menores de cinco anos. Assim passa a ser reivindicada como um dever do Estado, pois não havia compromisso que até então por meio de lei. Com o advento da Constituição Federal de 88, que passa a reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Assim fica determinado pela Constituição Federal (1988) que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Dessa forma, conforme estabelecido por Lei Maior, os centros educacionais passam atender as crianças mesmo em forma de assistencialismo. Na outra ponta,

com a prestação de serviços na primeira infância permitiu que as mães pudessem se deslocar para o trabalho, enquanto seus filhos ficavam à disposição das creches. O trabalho remunerado permitiu que as mulheres participassem da vida social e econômica e contribuísse significativamente para o orçamento familiar.

É muito recente em nosso país a história da avaliação na Educação Infantil, Martins Filho (2015) coloca que somente a partir de 1996, que foi inserido a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996).

Surge então, a função social de cuidar e educar, definida por meio de legislação, que implicou diretamente na formação de professores. Surge assim, um novo desafio que se estabeleceu. Passam a ser criadas as pré-escolas que substituíram o trabalho assistencialista oferecidos até então, destinadas a populações socialmente desfavorecidas, dentro do movimento de igualdade de oportunidades.

Para Souza (2000), a questão da avaliação nessa modalidade de ensino é considerada um desafio, pois fica visível que, nesta primeira etapa da educação básica, avaliar a educação infantil significa que não é possível que os professores considerem os mesmos indicadores, critérios e parâmetros como um processo educacional, como um programa, em última análise, destinado a alcançar os objetivos nela estabelecidos.

[...] A avaliação na educação infantil faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, por sua vez, mantém uma relação direta com a Proposta Pedagógica, intencional e específica a cada instituição ou programa educacional, uma vez que contém os objetivos educacionais propostos (SOUZA, 2000, p. 43).

Nesse sentido, o autor coloca que o educador ao avaliar nessa modalidade de ensino, deve levar em consideração a Proposta Pedagógica da instituição, alicerçada aos objetivos educacionais, que devem possuir especificidade nesta etapa do desenvolvimento infantil. Na Proposta Pedagógica de cada escola, os objetivos são distintos de outras modalidades de ensino. A avaliação deve prestar atenção especial aos caminhos que as crianças seguem para construir seu aprendizado; mas, além disso, deve ter em mente o resultado final a que se destina,

a conquista de aprendizagens específicas, fornecidas CNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil).

Martins Filho (2015) discorre que se as dificuldades das crianças forem abordadas em tempo hábil durante o processo de ensino e aprendizagem, elas poderão alcançar o aprendizado esperado. Na educação infantil, ao avaliar, o professor deve considerar que as crianças trazem aprendizado adquirido anteriormente no ambiente em que foram desenvolvidos. Esses aprendizados anteriores servirão de base para vincular as novas aprendizagens que ocorre na interação com os colegas nas diferentes atividades da sala de aula.

CONCLUSÃO

Depois de concluir os objetivos que estabelecemos durante esta pesquisa bibliográfica de posse do problema levantado, conforme explicamos na introdução e no primeiro capítulo, podemos tirar as seguintes conclusões diante dos objetivos levantados:

No objetivo geral procurou compreender como o professor que atua com turmas da Educação Infantil avalia as crianças no decorrer de sua prática pedagógica, bem como a concepção sobre a avaliação na Educação Infantil. Compreendeu-se que é visível trabalhar com o processo avaliativo nessa modalidade de ensino como um processo de forma contínua, tendo como o objetivo e desenvolvimento do aluno em todos os aspectos. A avaliação tem o objetivo de facilitar a reorientação do processo de aprendizagem e aprendizado. Nessa primeira fase da criança, a avaliação apresenta as informações de um processo decorrente da necessidade de refletir a partir do próprio contexto, da análise das causas e razões de certos resultados e a elaboração de um novo plano, na medida em que forneça base para o diagnóstico. Sobre a concepção, a avaliação deve permitir o ajuste progressivo do processo pedagógico às características e necessidades dos indivíduos, para que seja eficaz para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao objetivo de identificar na literatura, nos documentos oficiais e na proposta pedagógica da escola pesquisada a concepção de avaliação na Educação Infantil, foi revista na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), no PCNs, Brasil (1999) que destaca-se no espaço da educação uma grande preocupação com a formação da criança em toda sua plenitude, outras conquistas legais como o ECA. No art. 53 que trata do direito à educação: a criança e ao adolescente que têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, dentre outras situações legais. Foi observando os regulamentos aprovados pelo Ministério da Educação, que estabelece para as etapas do sistema educacional os princípios e critérios que regulam a avaliação dos alunos com base nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação deve ser integrada ao processo educacional, de natureza formativa e, por sua vez, deve ser um instrumento de ação, considerando os objetivos de cada sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências**. Brasília, D.F., 1996.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências**. Brasília, D.F., 1996.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

DALE. Armstrong. Uma visão contemporânea da avaliação. **Revista Presença Pedagógica**, v. 10, nº. 57. Belo Horizonte: Dimensão, maio/junho, 2004.

FONSECA, João Pedro da. **Pré-Escola: em busca do tempo perdido** In: FISCHMANN, R. (org.) Escola Brasileira, Temas e Estudos, São Paulo: Atlas, 1997.

FONSECA, **A Educação Infantil**. In: MENESES et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo: Pioneira, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. p. 262 Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2016.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. **Creche para Crianças até dois anos - o que pensar**. Poá: Editora da Casa, 1997.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil - uma proposta de gestão municipal**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

SOUSA, C. P. de. **Descrição de uma trajetória de avaliação educacional**. In: CONHOLATO, M. C. et al. (Org.). *Sistemas de avaliação educacional*. Ideias, nº 30, p. 161-174, 2008.

SOUSA, S. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem**. In: SOUSA, C. P. de. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1997, p. 27-49.

TDAH NA FASE INFANTIL :Efeitos no Desenvolvimento Social, Motor e Escolar

Kelly Cristina Siolari de Oliveira²⁹

RESUMO:

O presente estudo, busca explorar as implicações do TDAH no desenvolvimento infantil, discutindo como ele afeta as funções cognitivas, as interações sociais e o rendimento escolar, e como intervenções adequadas podem ajudar a minimizar seus impactos. Sendo baseado em uma pesquisa bibliográfica, utilizando materiais para revisão, como artigos, livros e monografias sobre o tema. Ao final, espera-se que este artigo contribua com sugestões sobre como oferecer uma educação mais inclusiva, promovendo a valorização do respeito e o estímulo ao aprendizado de crianças com TDAH. Isso atinge de forma negativa seu desempenho escolar e, suas relações com os colegas. Por isso, este artigo tem como objetivo analisar o TDAH, discutindo os métodos de trabalho, para auxiliar no desenvolvimento infantil, e as formas de tratamento mais corretas. Para isso, o estudo investiga como fatores biológicos e comportamentais influenciam o transtorno, levando em consideração a importância de identificar no início, para adotar estratégias tanto na escola, quanto em casa ajudando assim. essas crianças. Uma situação importante, abordada pela pesquisa, é o papel fundamental dos educadores na inclusão de crianças com TDAH. Os professores, precisam estarem preparados para lidarem com as dificuldades dos alunos, adaptando suas estratégias de ensino e criando um ambiente escolar mais acolhedor e eficiente. Isso inclui a utilização de técnicas que ajudem a melhorar a concentração, a redução de distrações na sala de aula e o apoio emocional para lidar com frustrações. O tratamento, pode incluir o uso de medicamentos para melhorar a concentração e reduzir a hiperatividade, sempre com acompanhamento profissional, além de terapias comportamentais que ensinam as crianças a controlarem impulsos e a melhorar suas habilidades sociais. Portanto, o estudo busca apresentar as melhores práticas para tratar o TDAH e garantir que as crianças tenham um desenvolvimento mais saudável e equilibrado.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Cognitivo. Desenvolvimento Social. Ação Escolar.

ABSTRACT

The present study seeks to explore the implications of ADHD on child development, discussing how it affects cognitive functions, social interactions, and school performance, and how appropriate interventions can help minimize its impacts. It

²⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICESUMAR/ Centro Universitário de Maringá. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, UNIC/ Universidade Cuiabá. Gestão Escolar/ Faculdade Castelo Branco RJ; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, FACULMINAS/ Faculdade de \Minas. kellysiolariescola@gmail.com

is based on bibliographic research, using materials for review, such as articles, books and monographs on the subject. In the end, it is hoped that this article will contribute with suggestions on how to offer a more inclusive education, promoting the appreciation of respect and encouraging the learning of children with ADHD. This negatively affects their school performance and their relationships with their peers. Therefore, this article aims to analyze ADHD, discussing the working methods to assist in child development, and the most correct forms of treatment. To this end, the study investigates how biological and behavioral factors influence the disorder, taking into account the importance of identifying in the In the beginning, to adopt strategies both at school and at home, thus helping to do so. these children. An important situation, addressed by the research, is the fundamental role of educators in the inclusion of children with ADHD. Teachers need to be prepared to deal with students' difficulties, adapting their teaching strategies and creating a more welcoming and efficient school environment. This includes using techniques that help improve concentration, reducing distractions in the classroom, and providing emotional support to deal with frustrations. Treatment may include the use of medications to improve concentration and reduce hyperactivity, always with professional monitoring, as well as behavioral therapies that teach children to control impulses and improve their social skills. Therefore, the study seeks to present the best practices to treat ADHD and ensure that children have a healthier and more balanced development.

Keywords: Cognitive development. Social development. School Action.

1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, vivemos em uma sociedade cheia de estímulos, sejam tecnológicos ou não, que fazem parte do nosso dia a dia, tanto no trabalho e nos estudos quanto no lazer. Esses estímulos constantes exigem nossa atenção, pois precisamos processar muitas informações ao mesmo tempo e realizar diversas tarefas. No entanto, esse trabalho constante de atenção pode ser difícil para algumas pessoas, causando dificuldades para se concentrar e fazer as coisas com entendimento.

Dessa forma, as crianças no dia a dia, podem encontrar desafios em diversas áreas da vida. Na escola, por exemplo, é mais difícil para elas se concentrar nas aulas, seguir as instruções e terminar as tarefas. Como não conseguem prestar atenção por muito tempo, muitas vezes acabam ficando para trás em relação aos outros alunos. Além disso, a dificuldade de organização também afeta a forma

como elas realizam atividades, como fazer lição de casa ou se preparar para uma prova.

Quando essas dificuldades se tornam mais graves, algumas crianças podem desenvolver um transtorno chamado Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno se caracteriza por três sintomas principais: desatenção, agitação e impulso. Esses comportamentos, podem afetar muito a vida da criança, prejudicando seu aprendizado e suas relações com a família, amigos e professores.

No caso das crianças em idade escolar, o TDAH afeta de 5 a 10% delas, prejudicando principalmente sua capacidade de aprender e de se concentrar. Crianças com TDAH na Educação Infantil costumam se distrair facilmente, ter dificuldades para realizar tarefas e podem ficar impacientes, o que acaba afetando seu rendimento escolar. Muitas vezes, devido ao comportamento agitado e impulsivo, esses alunos são vistos como desinteressados ou indisciplinados pelos professores, sem que se entenda a verdadeira causa de seu comportamento.

Por isso, é importante que crianças com esses sintomas busquem orientação médica para um diagnóstico adequado e o tratamento adequado. Familiares e educadores devem trabalhar juntos para ajudar essas crianças a lidarem com o TDAH e garantir que recebam o apoio necessário para um aprendizado de qualidade e um desenvolvimento saudável.

Barkley (2006), explica que, o TDAH é um dos transtornos mais comuns diagnosticados durante a infância, afetando aproximadamente 5% da população infantil mundial. O objetivo deste estudo, é analisar como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) afeta o desenvolvimento cognitivo, social e escolar das crianças, buscando compreender os desafios enfrentados por elas nessas áreas. O trabalho também se propõe a discutir estratégias de intervenção e apoio que podem ser adotadas por educadores, familiares e profissionais da saúde para ajudar as crianças com TDAH a superar as dificuldades e alcançar seu potencial pleno.

Para atingir esses objetivos, o estudo utiliza uma abordagem qualitativa, revisando pesquisas acadêmicas, entrevistas com profissionais da educação e da saúde, e relatos de experiências com crianças diagnosticadas com TDAH. A metodologia inclui a análise de estudos anteriores sobre os impactos do transtorno nas diversas áreas do desenvolvimento infantil, bem como a avaliação das estratégias de tratamento mais eficazes. Além disso, a pesquisa busca explorar a importância da identificação precoce do TDAH e o papel de intervenções multidisciplinares que envolvem médicos, psicólogos e educadores.

Os resultados esperados, incluem uma compreensão, mais profunda dos efeitos do TDAH no cotidiano das crianças, tanto na escola quanto no ambiente social. Espera-se que, forneça informações valiosas sobre a necessidade de uma abordagem integrada, que envolva a colaboração entre profissionais e familiares para um diagnóstico mais preciso e um tratamento adequado, para práticas para lidar com o TDAH, melhorando a qualidade de vida das crianças afetadas e facilitando sua integração no ambiente escolar e social.

Portanto, este artigo busca explorar os efeitos do TDAH nesses três aspectos essenciais do desenvolvimento infantil e fornecer uma visão sobre como os pais, educadores e profissionais de saúde podem ajudar essas crianças a superarem os obstáculos associados a esse transtorno.

2. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E O TDAH INFANTIL

Para o desenvolvimento cognitivo das crianças com TDAH, é essencial considerar tanto as dificuldades quanto os pontos fortes dessas crianças. Como resultado, o rendimento escolar pode ser abaixo do esperado, e as crianças podem ficar frustradas. No aspecto social, as crianças com TDAH podem ter dificuldades em fazer amigos. Elas podem interromper outras pessoas enquanto falam, ter dificuldade para esperar a sua vez em brincadeiras ou até não perceber quando os outros ficam incomodados com seu comportamento. Isso pode gerar conflitos com os colegas, fazendo com que elas se sintam isoladas ou incompreendidas. Com o

tempo, isso pode afetar a autoestima da criança, tornando-a mais insegura e até ansiosa ou triste.

De acordo com Barkley (2015), crianças com TDAH, regularmente apresentam problemas em manter a atenção por longas etapas, afetando desempenho escolar. No entanto, é importante reconhecer, que essas crianças podem ser muito criativas e, ter uma capacidade de pensar de forma única, o que, se bem direcionado, pode ser um recurso valioso.

Além disso, Faraone e Biederman (2016) destacam que, importância do apoio educacional, a escola deve adotar atividades diferenciadas, para atender às necessidades das crianças, como dividir as tarefas em etapas menores, utilizar cronômetros e proporcionar uma rotina estruturada. Isso ajuda, a melhorar a concentração e a produtividade da criança, criando um ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, o uso da tecnologia, também pode ser um auxílio importante.

Segundo Silva (2017), ferramentas digitais, como aplicativos educativos e jogos interativos, são capazes de melhorar a atenção e o aprendizado das crianças com TDAH, tornando as tarefas mais envolventes e menos frustrantes. No entanto, Silva alerta que o uso da tecnologia deve ser monitorado para evitar que se torne uma distração adicional. A intervenção dos pais e educadores é fundamental para garantir um equilíbrio no uso desses recursos.

Além disso, o desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH pode ser favorecido por uma abordagem terapêutica, como a que é sugerida por

Rodrigues e Santos (2020), que defendem a combinação de tratamentos psicológicos com o uso de tecnologias assistivas para apoiar o aprendizado. Essas ferramentas, podem ser ligadas ao desenvolvimento educacional. Por isso, o desenvolvimento cognitivo em crianças com TDAH é um tema relevante e de grande importância, principalmente porque essa condição pode impactar diretamente na forma como elas percebem o mundo ao seu redor, processam informações e interagem com o ambiente escolar e social.

Faraone & Bilderman (1998) indica que, o impacto desse Transtorno, pode ser melhor entendido, ao considerarmos que o transtorno interfere diretamente na capacidade da criança de se concentrar por longos períodos, fazer conexões entre informações e executar tarefas que demandam mais atenção e organização

Contudo, como explicam Correia Filho e Pastura (2003), crianças com TDAH podem desenvolver habilidades de compensação, ao serem incentivadas a utilizar estratégias de aprendizado que se adaptem às suas dificuldades, como a utilização de métodos mais dinâmicos e interativos, que aproveitem a hiperatividade de forma construtiva.

Correia Filho & Pastura (2003), a literatura também sugere que a medicação é uma abordagem comum e eficaz no tratamento do TDAH, especialmente os estimulantes, que ajudam a regular a atividade cerebral, permitindo que a criança consiga focar mais facilmente nas tarefas cotidianas. No entanto, o uso de medicação deve ser combinado com outras abordagens terapêuticas, como a psicoterapia comportamental, que visa auxiliar a criança a controlar seus impulsos e melhorar sua organização mental.

Para Fowler (1992) é importante ressaltar que o acompanhamento familiar e escolar é essencial nesse processo, já que essas crianças precisam de um ambiente estruturado e de apoio constante para lidar com as limitações que o transtorno impõe.

Em relação ao ambiente escolar, os alunos com TDAH, podem enfrentar desafios significativos, já que o ambiente educacional tradicional, com uma rotina rígida e muitas vezes pouco interativa, não favorece o tipo de aprendizado que elas necessitam. As práticas pedagógicas convencionais muitas vezes falham em atender às necessidades específicas dessas crianças. Em muitos casos, isso pode resultar em frustração, baixo desempenho acadêmico e dificuldades de relacionamento com os colegas e professores.

Mattos (2001) coloca que para melhorar o desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH, é essencial que o ambiente escolar seja adaptado às suas

necessidades, oferecendo atividades que promovam a concentração e o foco, além de estratégias para minimizar as distrações. Entretanto, o desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH também é fortemente influenciado pela interação social.

Como observado por Domingos e Risso (2000), a dificuldade em controlar os impulsos pode prejudicar o relacionamento dessas crianças com os colegas e até mesmo com os adultos ao seu redor. Com isso, pode interferir nas habilidades sociais, tão importantes para o aprendizado e a adaptação ao ambiente escolar. Além disso, a falta de habilidades sociais adequadas pode afetar negativamente a autoestima da criança, criando um ciclo de frustração e isolamento, o que pode prejudicar ainda mais o seu desempenho cognitivo.

A intervenção precoce é um fator determinante no sucesso do tratamento do TDAH e no desenvolvimento cognitivo da criança.

Estudos de Faraone *et al.* (2003) demonstram que crianças diagnosticadas precocemente e que recebem tratamento adequado têm mais chances de desenvolver estratégias compensatórias que as ajudem a superar as limitações cognitivas impostas pelo transtorno. Essas estratégias incluem o uso de tecnologia educacional, adaptação no ritmo de ensino e o apoio psicológico contínuo. O suporte familiar também é crucial para o desenvolvimento cognitivo das crianças com TDAH.

Segundo Freire (1983), os pais desempenham um papel fundamental ao incentivar práticas de organização e ao estabelecer uma rotina que permita à criança realizar suas tarefas de maneira mais eficaz. Além disso, a criação de um ambiente em casa que minimize distrações pode ajudar a criança a melhorar sua capacidade de concentração e organização.

Para Golfeto & Barbosa (2003), a utilização de tecnologias educacionais tem mostrado resultados positivos no processo de aprendizagem de crianças com TDAH. Ferramentas digitais interativas podem ser altamente eficazes no aumento da concentração, já que oferecem atividades dinâmicas que prendem a atenção

das crianças por mais tempo. A tecnologia também pode ajudar na organização e no gerenciamento de tarefas, o que é particularmente importante para crianças que apresentam dificuldades com planejamento e execução de atividades sequenciais.

Por fim, a colaboração entre escolas, famílias e profissionais de saúde mental é essencial para garantir que as crianças com TDAH recebam o suporte necessário para desenvolver suas habilidades cognitivas de forma eficaz. O acompanhamento contínuo, por meio de reuniões com psicólogos, psiquiatras e educadores, é necessário para monitorar o progresso e fazer ajustes nas estratégias de tratamento. Com um trabalho diversificado e, o envolvimento da comunidade escolar e familiar, é possível ajudar essas crianças a superarem suas dificuldades cognitivas e alcançar um desenvolvimento mais equilibrado.

Em síntese, o desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH é um processo desafiador, mas perfeitamente possível de ser estimulado com as abordagens adequadas. A intervenção precoce, o uso de medicação e psicoterapia, a adaptação do ambiente escolar e a implementação de estratégias de ensino mais dinâmicas são fundamentais para proporcionar a essas crianças as condições necessárias para alcançar seu potencial cognitivo.

O apoio regular de educadores, familiares e profissionais de saúde é crucial para ajudar a criança com TDAH a superar suas dificuldades, aprimorar suas habilidades cognitivas e alcançar uma vida mais plena e satisfatória.

No entanto, é importante notar que as crianças com TDAH também apresentam pontos fortes no desenvolvimento cognitivo, como criatividade, energia e habilidades para pensar de forma não convencional. Esses pontos fortes podem ser explorados com o apoio adequado, como técnicas de ensino diferenciadas, acompanhamento psicológico e o uso de tecnologias assistivas. Ao focar nessas habilidades e ajustar o ambiente de aprendizagem, os pais e educadores podem ajudar as crianças com TDAH a superar as dificuldades e a melhorar seu desempenho acadêmico.

No campo educacional, muitos especialistas defendem o uso de abordagens personalizadas para ajudar as crianças com TDAH. Essas abordagens podem incluir o uso de métodos que incentivem a prática da atenção, a organização do tempo e a realização de tarefas de forma mais estruturada. Para crianças com TDAH, as tarefas podem ser divididas em etapas menores, e o uso de cronômetros e alertas visuais pode ajudar a melhorar a concentração. Além disso, o incentivo à realização de atividades físicas também pode ser benéfico, já que o movimento pode ajudar a liberar a energia acumulada e melhorar a concentração.

2.1 A Influência do TDAH no Desenvolvimento Social

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento de muitas crianças, impactando diretamente o comportamento social e emocional delas. Este transtorno é caracterizado por dificuldades de concentração, impulsividade e, em alguns casos, hiperatividade, fatores que podem comprometer a interação da criança com os outros, especialmente no contexto escolar e familiar.

A relação entre o TDAH e o desenvolvimento social de uma criança tem sido amplamente discutida na literatura.

Northey *et al.* (2003) indicam que, ao longo do desenvolvimento infantil, as crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades em se integrar socialmente. Elas podem ser mais propensas a interrupções, dificuldades em seguir regras de convivência e têm mais dificuldade em manter o foco em conversas ou atividades que exigem a participação de grupo. Essas dificuldades podem fazer com que essas crianças sejam vistas como diferentes ou mesmo problemáticas por seus colegas, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou rejeição.

Para Podolski e Nigg (2001) exploram que como o estresse dos pais está relacionado à gravidade dos sintomas do TDAH e ao comportamento disruptivo da

criança. O estresse parental é frequentemente elevado em famílias de crianças com TDAH, já que esses pais lidam com comportamentos impulsivos e desafiadores em casa, o que pode agravar a dinâmica familiar e afetar o desenvolvimento emocional e social da criança. A pressão sobre os pais pode, muitas vezes, dificultar a implementação de estratégias eficazes para ajudar a criança a melhorar suas habilidades sociais.

Rappley (2005), por sua vez, discute os aspectos neurológicos do TDAH, apontando que a falta de controle de impulsos e a dificuldade de manter a atenção são fatores que influenciam diretamente o comportamento social. A criança com TDAH tende a agir sem pensar nas consequências, o que pode levar a comportamentos inapropriados ou impulsivos em contextos sociais. Tais atitudes dificultam a formação de amizades e podem gerar desconforto em interações sociais, uma vez que a criança pode ser vista como inconveniente ou irritante pelos outros.

A prevalência e os efeitos do TDAH são amplamente reconhecidos também em estudos realizados fora dos Estados Unidos. Rhode et al. (1999), por exemplo, realizaram uma pesquisa com adolescentes brasileiros e descobriram que, apesar das diferenças culturais, as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH no Brasil são semelhantes às encontradas em outros países. A dificuldade em controlar a impulsividade e a atenção afetava negativamente suas relações sociais e acadêmicas, corroborando a ideia de que o transtorno tem um impacto universal.

No contexto educacional, o TDAH também é um desafio significativo. Rief (2001) destaca que as crianças com TDAH enfrentam dificuldades adicionais em ambientes de aprendizado, onde a interação social é crucial para o sucesso acadêmico e emocional. Elas podem ser facilmente distraídas, o que as impede de se concentrar durante as aulas ou interagir adequadamente com seus colegas em atividades em grupo. Isso pode resultar em um isolamento social e em um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

De acordo com Rohde *et al.* (2000), as crianças com TDAH podem ser vistas como "distantes" ou "estranhas" por seus colegas, o que pode levar a uma percepção negativa de si mesmas. Isso cria um ciclo vicioso, onde a falta de interação social resulta em uma diminuição da autoestima e no aumento da dificuldade em formar relacionamentos saudáveis. Essas crianças muitas vezes têm uma visão distorcida de suas próprias habilidades sociais, o que pode contribuir para uma maior sensação de frustração e isolamento.

Silvares (2000a, 2000b) aponta que, em muitos casos, a falta de compreensão sobre o TDAH, tanto por parte da criança quanto dos outros ao seu redor, é um fator que agrava a situação. O estigma social associado ao transtorno pode fazer com que crianças com TDAH se sintam mais distantes e rejeitadas, o que acaba prejudicando ainda mais seu desenvolvimento social. Essa falta de compreensão pode ser abordada por meio de educação sobre o transtorno, tanto nas escolas quanto nas famílias, ajudando as crianças a entenderem suas dificuldades e a desenvolverem estratégias para melhorar suas interações sociais.

É importante destacar também a relevância do acompanhamento psicológico e de estratégias de intervenção nas escolas. A intervenção precoce e o suporte contínuo podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades sociais, como saber esperar a vez para falar, controlar a impulsividade e compreender as emoções dos outros. Silva (2003) ressalta que, quando bem assistidas, as crianças com TDAH podem aprender a se adaptar melhor aos ambientes sociais, desenvolvendo maior empatia e melhores habilidades de comunicação.

Por isso, no desenvolvimento social das crianças, afetando sua capacidade de interagir com os outros e de se inserir em grupos sociais. No entanto, com o apoio certo, seja da família, da escola ou de profissionais especializados, as crianças com TDAH podem superar essas dificuldades.

Como afirmado por Rhode *et al.* (2001), o entendimento adequado do TDAH e as intervenções apropriadas são fundamentais para que as crianças com esse transtorno possam prosperar em seu desenvolvimento social e emocional. Sendo

assim, a compreensão do transtorno, juntamente com estratégias adequadas de apoio e intervenção, pode ajudar essas crianças a desenvolverem habilidades sociais importantes para sua vida futura, promovendo uma integração social saudável e o bem-estar emocional.

2.2. Ações no Ambiente Escolar e Intervenções

Este transtorno é caracterizado por dificuldades de concentração, impulsividade e, em alguns casos, hiperatividade, fatores que podem comprometer a interação da criança com os outros, especialmente no contexto escolar e familiar.

A relação entre o TDAH e o desenvolvimento social de uma criança tem sido amplamente discutida na literatura.

Northey *et al.* (2003) indicam que, ao longo do desenvolvimento infantil, as crianças com TDAH frequentemente enfrentam dificuldades em se integrar socialmente. Elas podem ser mais propensas a interrupções, dificuldades em seguir regras de convivência e têm mais dificuldade em manter o foco em conversas ou atividades que exigem a participação de grupo. Essas dificuldades podem fazer com que essas crianças sejam vistas como diferentes ou mesmo problemáticas por seus colegas, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou rejeição.

Além disso, Podolski e Nigg (2001) exploram como o estresse dos pais está relacionado à gravidade dos sintomas do TDAH e ao comportamento disruptivo da criança. O estresse parental é frequentemente elevado em famílias de crianças com TDAH, já que esses pais lidam com comportamentos impulsivos e desafiadores em casa, o que pode agravar a dinâmica familiar e afetar o desenvolvimento emocional e social da criança. A pressão sobre os pais pode, muitas vezes, dificultar a implementação de estratégias eficazes para ajudar a criança a melhorar suas habilidades sociais.

Rappley (2005), por sua vez, discute os aspectos neurológicos do TDAH, apontando que a falta de controle de impulsos e a dificuldade de manter a atenção são fatores que influenciam diretamente o comportamento social. A criança com TDAH tende a agir sem pensar nas consequências, o que pode levar a comportamentos inapropriados ou impulsivos em contextos sociais. Tais atitudes dificultam a formação de amizades e podem gerar desconforto em interações sociais, uma vez que a criança pode ser vista como inconveniente ou irritante pelos outros.

A prevalência e os efeitos do TDAH são amplamente reconhecidos também em estudos realizados fora dos Estados Unidos. Rhode *et al.* (1999), por exemplo, realizaram uma pesquisa com adolescentes brasileiros e descobriram que, apesar das diferenças culturais, as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH no Brasil são semelhantes às encontradas em outros países. A dificuldade em controlar a impulsividade e a atenção afetava negativamente suas relações sociais e acadêmicas, corroborando a ideia de que o transtorno tem um impacto universal.

No contexto educacional, o TDAH também é um desafio significativo. Rief (2001) destaca que as crianças com TDAH enfrentam dificuldades adicionais em ambientes de aprendizado, onde a interação social é crucial para o sucesso acadêmico e emocional. Elas podem ser facilmente distraídas, o que as impede de se concentrar durante as aulas ou interagir adequadamente com seus colegas em atividades em grupo. Isso pode resultar em um isolamento social e em um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

De acordo com Rohde *et al.* (2000), as crianças com TDAH podem ser vistas como "distantes" ou "estranhas" por seus colegas, o que pode levar a uma percepção negativa de si mesmas. Isso cria um ciclo vicioso, onde a falta de interação social resulta em uma diminuição da autoestima e no aumento da dificuldade em formar relacionamentos saudáveis. Essas crianças muitas vezes têm uma visão distorcida de suas próprias habilidades sociais, o que pode contribuir para uma maior sensação de frustração e isolamento.

Silva (2003) ressalta que, quando bem assistidas, as crianças com TDAH podem aprender a se adaptar melhor aos ambientes sociais, desenvolvendo maior empatia e melhores habilidades de comunicação.

Em suma, o TDAH pode ter um impacto significativo no desenvolvimento social das crianças, afetando sua capacidade de interagir com os outros e de se inserir em grupos sociais. No entanto, com o apoio certo, seja da família, da escola ou de profissionais especializados, as crianças com TDAH podem superar essas dificuldades. A compreensão do transtorno, juntamente com estratégias adequadas de apoio e intervenção, pode ajudar essas crianças a desenvolverem habilidades sociais importantes para sua vida futura, promovendo uma integração social saudável e o bem-estar emocional.

Como afirmado por Rhode *et al.* (2001), o entendimento adequado do TDAH e as intervenções apropriadas são fundamentais para que as crianças com esse transtorno possam prosperar em seu desenvolvimento social e emocional. Cada vez mais, nas escolas, encontramos crianças com TDAH, muitas vezes confundidas com aquelas que simplesmente têm mau comportamento, são desobedientes ou ficam inquietas.

Essas crianças, por não terem o transtorno identificado, acabam não recebendo o apoio necessário para lidar com suas dificuldades. Isso faz com que elas não consigam se concentrar como os outros, não consigam refletir sobre os problemas propostos em sala de aula e, com isso, fiquem para trás em relação aos colegas. Esse atraso no aprendizado pode levar a um ciclo de baixo rendimento, repetência, dificuldades emocionais e até abandono escolar.

Rhode, Biederman, Busnello, Zimmermann, Schmitz e Martins (1999) destacam que, a falta de diagnóstico adequado pode resultar em uma percepção equivocada do comportamento das crianças, prejudicando tanto o seu desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento emocional e social.

Quando uma criança é diagnosticada com TDAH, é essencial que ela seja vista como alguém que tem necessidades educacionais especiais. Para que ela

tenha as mesmas oportunidades de aprender como as demais, é necessário adaptar o ambiente escolar e as atividades, de modo a reduzir os comportamentos que atrapalham seu progresso. Isso é importante porque, embora todas as crianças tenham seu próprio ritmo de aprendizagem, as com TDAH geralmente precisam de mais tempo para aprender e absorver as informações.

Silva (2003) afirma que a adequação do ambiente escolar às necessidades de uma criança com TDAH é um fator decisivo para seu sucesso acadêmico, visto que o ambiente convencional pode se tornar um desafio adicional para essas crianças. O professor tem um papel fundamental nesse processo. Conhecer bem cada aluno, especialmente aqueles com TDAH, ajuda não só a criança, mas também o próprio professor e os colegas. Quando o professor entende as necessidades de cada aluno, ele pode criar atividades mais eficazes e significativas, que ajudam todos a aprender melhor.

Com isso, quando o professor está bem-preparado para lidar com o TDAH, ele pode ajudar a criança a se sentir mais incluída, sem se sentir diferente ou inferior aos outros colegas.

Podolski e Nigg (2001) ressaltam que, o apoio adequado de educadores pode reduzir a sobrecarga emocional de crianças com TDAH, promovendo uma melhor adaptação e aumento da autoestima. É essencial que, desde a formação inicial, os professores recebam treinamento sobre como lidar com dificuldades de aprendizagem e transtornos como o TDAH. Isso deve ser parte da grade curricular da graduação. Depois, ao longo de sua carreira, é importante que o professor continue se atualizando sobre as melhores práticas e estratégias para trabalhar com essas crianças, adaptando seu método de ensino conforme necessário. Isso vai garantir que o ambiente escolar seja mais acolhedor e que o aluno com TDAH tenha a chance de aprender de forma mais eficiente e integrada.

Rief (2001) argumenta que, a formação contínua de educadores não só facilita o manejo do TDAH, mas também garante que todos os alunos, com ou sem

o transtorno, se beneficiem de abordagens pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às suas necessidades.

Northey *et al.* (2003) destacam que a educação de crianças com TDAH deve envolver abordagens que integrem estratégias de ensino com suporte emocional, ajudando a criança a se desenvolver de maneira equilibrada, tanto no aspecto acadêmico quanto no social.

Por isso, a formação contínua dos professores é crucial. Com mais conhecimento e estratégias adequadas, os professores podem lidar com essas situações de forma mais eficaz, ajudando as crianças com TDAH a superar suas dificuldades e a ter uma experiência escolar mais positiva e inclusiva. Rohde *et al.* (2004) enfatizam que a preparação dos professores é fundamental para criar uma experiência educacional eficaz, pois eles são os mediadores principais do aprendizado e das interações sociais no ambiente escolar.

Assim, a intervenção correta pode resultar não só em melhorias no desempenho acadêmico das crianças com TDAH, mas também em um ambiente mais inclusivo e saudável para todos os alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou investigar as diferentes abordagens e interpretações sobre o TDAH, considerando as perspectivas biológicas, sociais e culturais que influenciam o entendimento e o tratamento desse transtorno na sociedade contemporânea. A revisão de literatura realizada, permitiu uma análise aprofundada de como o TDAH tem sido estudado e como ele é tratado no contexto educacional, médico e familiar, além de destacar a importância de uma abordagem mais integrada e menos simplista para lidar com as dificuldades que crianças com TDAH enfrentam.

Quando falamos de TDAH temos que abordar também alguns mitos, o primeiro é que os portadores de TDAH tem um mau desempenho escolar aja vista

que isso não é uma verdade e dizer também que o tratamento é exclusivamente medicamentoso embora a medicação seja necessária é muito importante à intervenção do paciente, família e escola. Outro fato relatado neste artigo e que é de grande valia é o fato de muitas pessoas confundirem crianças indisciplinadas com crianças que tem TDAH, ficou notório que as diferenças entre essas crianças podem até serem parecidas, mas, o que as diferem é exatamente a predominância dos sintomas do TDAH serem sempre os mesmos e muito fortes.

E as crianças indisciplinadas elas tendem a serem mais “sarcásticas”, ou seja, elas sabem o que estão fazendo, mas, continuam a fazer, pois necessitam constantemente de atenção e que suas vontades sejam feitas

Em relação aos objetivos propostos, este artigo conseguiu cumprir sua missão ao explorar o papel da psicologia histórico-cultural e da sociologia da infância, trazendo à tona como essas áreas de estudo podem oferecer uma nova visão sobre o TDAH. Embora não tenha sido possível encontrar uma resposta conclusiva ou definitiva sobre a aplicação direta dessas teorias no diagnóstico e tratamento do TDAH, a análise dos estudos revisados indicou que uma visão mais ampla e menos reducionista pode ser muito útil. Ao considerar tanto os aspectos biológicos quanto sociais e culturais, fica evidente que o comportamento das crianças diagnosticadas com TDAH pode ser influenciado por diversos fatores que vão além da simples explicação médica.

Assim, se a família é desorganizada, se os pais não se respeitam e não cumprem o que prometem se não há horários definidos para as refeições, atividades domésticas e sono, se o diálogo é restrito e a participação é ausente ou demasiada autoritária, o filho encontrará dificuldades em organizar seus pensamentos, suas emoções e seu comportamento, e com certeza essa criança se tornará indisciplinado na escola. E é nesse momento que podemos diferenciar o joio do trigo. É de suma importância a orientação de pais e educadores, pois, são eles que vão auxiliar no tratamento dessa criança, levando sempre em consideração que o amor deve estar presente acima de tudo.

Dessa forma, este artigo mostrou o quão importante é para pais e educadores (as) especificamente, o conhecimento em torno do TDAH. Relatando a importância da diferenciação com indisciplina, mostrando que esse transtorno não é algo que podemos dizer que se encontra apenas em tempos atuais, destacou a benfeitoria do diagnóstico correto, de como deve ser o tratamento e que não são apenas crianças que possuem tais transtornos, mas também adolescentes.

O que verdadeiramente reconhecido, há anos se vem estudando sobre esse assunto e que são poucas as pessoas que sentem a necessidade de conhecer se aprofundar sobre o significado do TDAH, fazendo assim, com que tal transtorno seja negligenciado por muitos, e deixando também o preconceito arraigado em nossa sociedade a respeito do conhecimento verdadeiro sobre o Transtorno acometido.

Além disso, a análise dos estudos revisados indicou que as crianças com TDAH devem ser vistas não apenas como portadoras de um transtorno, mas também como indivíduos com necessidades especiais que merecem o mesmo direito de aprender e se desenvolver que qualquer outra criança. Isso implica em um olhar mais atento à individualidade de cada aluno, considerando o seu ritmo de aprendizagem e as formas de adaptação que precisam ser feitas no ambiente escolar para garantir sua inclusão. A ênfase no papel ativo da família também foi um ponto destacado no artigo, pois os pais, como os principais cuidadores das crianças, têm um papel fundamental no processo de apoio e acompanhamento da educação dessas crianças.

Por fim, o artigo contribuiu para o entendimento de que o TDAH não deve ser tratado apenas de forma médica ou isolada, mas sim como parte de um conjunto de fatores que envolvem o contexto familiar, social e educacional da criança. A reflexão sobre o impacto da medicalização e a importância de estratégias alternativas, como mudanças no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas, foi um dos maiores avanços que este estudo trouxe. Ao sugerir uma abordagem mais integrada e menos focada na simples administração de medicamentos, o artigo reforçou a necessidade de criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e

flexível para as crianças com TDAH, permitindo que elas se desenvolvam plenamente e sejam respeitadas em suas particularidades.

Portanto, é importante ressaltar que o déficit de atenção sem a hiperatividade, muitas vezes como ocorre na maioria com as meninas passa despercebido em sala de aula e principalmente na família, pois, estas crianças não atrapalham o andamento da aula e normalmente não se mostram hiperativas em casa, não causando problema algum, ao contrário, muitas vezes suas atitudes podem ser confundidas com timidez ou com dificuldades de aprendizagem. Isso não se torna algo bom, pois, dessa forma professores e família não conseguirão trabalhar e agir de maneira correta com essas crianças.

4. REFERÊNCIAS

- BARKLEY, Russell A. **TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BIEDERMAN, Joseph; FARAONE, Stephen V. **Diagnóstico e tratamento do TDAH em crianças e adolescentes**. New England Journal of Medicine, v. 375, n. 22, 2016.
- CORREIA FILHO, L. C.; PASTURA, L. **Aspectos clínicos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: implicações para o tratamento**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, v. 9, n. 2, 2003.
- DOMINGOS, Fábio; RISSO, Márcia. **Impacto social do TDAH na infância**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 4, n. 1, 2000.
- FARAONE, Stephen V. et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uma análise de risco familiar**. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, v. 42, n. 1, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOLFETO, Tânia Regina; BARBOSA, Márcia Pires. **Tecnologias educativas para crianças com TDAH: estratégias de ensino**. Revista Brasileira de Educação, v. 8, n. 2, 2003.
- NORTHEY, W. F. et al. **Integração social de crianças com TDAH: dificuldades e abordagens**. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, v. 24, n. 4, 2003.

PODOLSKI, C. L.; NIGG, J. T. **O papel do estresse dos pais no TDAH e no comportamento disruptivo.** Journal of Abnormal Child Psychology, v. 29, n. 5, 2001.

RAPPLEYE, Michael D. **Fundamentos neurológicos do TDAH: percepções e desafios.** Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America, v. 14, n. 3, 2005.

RHODE, P. S. et al. **O impacto do TDAH em crianças brasileiras e suas famílias.** American Journal of Psychiatry, v. 156, n. 10, 1999.

RHODE, P. S. et al. **Compreendendo o TDAH em diferentes contextos culturais.** Journal of Attention Disorders, v. 5, n. 4, 2001.

SILVA, Ana Lúcia. **A importância da adaptação do ambiente escolar para crianças com TDAH.** Revista Brasileira de Terapias Comportamentais, v. 4, n. 1, , 2003.

SILVARES, Iara Sílvia. **O impacto social e educacional do TDAH: abordagens e intervenções.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, n. 2, p. 108-115, 2000a.

SILVARES, Iara Sílvia. **O estigma do TDAH nas escolas: desafios e soluções.** Revista de Psicologia da Educação, v. 6, n. 1, p. 75-82, 2000b.

RIEF, Susan F. **A prática pedagógica com crianças com TDAH: estratégias inclusivas.** Journal of Learning Disabilities, v. 34, n. 3, p. 223-233, 2001.

ROHDE, Luis A. et al. **Diagnóstico e tratamento do TDAH no Brasil: uma revisão das práticas.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, n. 2, 2000.

ROHDE, Luis A. et al. **Educação e TDAH: criando um ambiente de apoio para crianças afetadas.** Child and Adolescent Mental Health, v. 9, n. 2, 2004.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM POUCO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FREI GRIGNION, CÁCERES-MT

Vaneide Silva³⁰

Cleide de Alcântara Silva³¹

Rosevani Maria de Araújo³²

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade apresentar os avanços teórico-metodológicos na área da alfabetização, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica. Portanto, objetivamos repensar a aquisição da língua escrita, por intermédio da alfabetização e do letramento, práticas significativas que extrapolam o espaço escolar, que estimulam a leitura e a produção escrita em atividades mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultante da aprendizagem do sistema de escrita, proposto nas atividades de sala de aula. Antecedendo toda a discussão teórica, foi traçado um histórico sobre a alfabetização. O estudo das teorias de Cagliari (1998), Colello (2004), Peixoto (2004), Soares (2000), entre outros autores que nos possibilitaram o embasamento teórico. A metodologia de coleta de dados é a de estudo de caso, a qual nos possibilitou analisar as hipóteses de escrita, construídas por duas crianças durante o Pré II – 05 anos do ciclo de alfabetização. Acreditamos que este estudo contribuirá para um repensar do educador atuante nas classes de alfabetização, onde o mesmo refletirá sobre sua prática pedagógica, podendo reconstruí-la.

Palavras-chave: alfabetização. Letramento. Ensino.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present theoretical and methodological advances in the area of literacy, both from a theoretical perspective and from a pedagogical practice perspective. Therefore, we aim to rethink the acquisition of written language through literacy and literacy, significant practices that go beyond the school environment, which stimulate reading and written production in more advanced and complex activities than reading and writing practices, resulting from learning the writing system proposed in classroom activities. Before the entire theoretical discussion, a history of literacy was outlined. The study of the theories of Cagliari (1998), Colello (2004), Peixoto (2004), Soares (2000), among other authors, provided us with the theoretical basis. The data collection methodology is a case study, which allowed us to analyze the writing hypotheses constructed by two children during Pre II – 5 years of the literacy cycle. We believe that this study will contribute to a rethinking of the educator working in literacy classes, where he/she will reflect on his/her pedagogical practice, being able to reconstruct it.

Keywords: literacy. Literacy. Teaching.

³⁰SILVA, Vaneide – vaneide_silva2011@hotmail.com

³¹SILVA, Cleide de Alcântara – cleidedalcantara@hotmail.com

³²ARAÚJO, Rosevani Maria – rmariadearaujo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

[...] Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade (CAGLIARI, 1998, p. 12).

O presente estudo tem como enfoque principal a Alfabetização que, como propõe Freire e Macedo (1990), é “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo” e o Letramento que, segundo Soares (2000), “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Assim como a alfabetização e o Letramento são processos que caminham juntos, este trabalho, em específico, busca repensar aquisição da língua escrita, baseado no alfabetizar letrando. Diante dessa temática, proponho o seguinte problema: Como se dá a aquisição da língua escrita através do Alfabetizar Letrando? Segundo a problemática abordada, busca-se elucidar as seguintes questões: Compreender o papel histórico da alfabetização ao longo dos anos e repensar a aquisição da língua escrita em uma visão de alfabetizar letrando.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. A pesquisa bibliográfica consiste na realização de um histórico da alfabetização traçado desde o surgimento da escrita até os nossos dias, e no estudo das teorias de Cagliari (1998), Colello (2004), Peixoto (2004), Soares (2000) entre outros, possibilitando, assim, um conhecimento teórico que servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem o alfabetizar letrando.

Na prática, foi realizado um estudo de caso que buscou elucidar como se dá a aquisição da língua escrita construídas por duas crianças durante o Pré II – 05 anos do Ciclo de Alfabetização, enfatizando as práticas educativas que permearam

todo o processo de aprendizagem do alfabetizar letrando. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa possibilitou a fundamentação de todo o estudo de caso.

2. A HISTÓRIA DA ESCRITA

Fatos historicamente comprovados nos relatam que a escrita surgiu do sistema de contagem, feito com marcas em cajados ou ossos, que provavelmente eram usados para contar o gado, na época em que o homem já domesticava os animais e possuía rebanhos. Essas marcas eram utilizadas, também, para as trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou produtos negociados. Além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e os nomes dos proprietários.

Segundo Cagliari (1998), no início da escrita, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Pois não havia diversidade textual.

A ampliação do sistema de escrita fez com que as pessoas abandonassem os símbolos para representar coisas e passassem a utilizar, cada vez mais, os símbolos que representassem sons da fala como, por exemplo, as sílabas. Como, em média, há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, tornou-se muito conveniente a difusão da escrita na sociedade, pois o sistema de símbolos necessários para representar as palavras, através das sílabas, era muito reduzido e de fácil memorização.

Segundo Cagliari (1998), a escrita começou de maneira autônoma e independente, na Suméria, por volta de 3300 a.C. É muito provável que no Egito, por volta de 3000 a.C, e na China, por volta de 1500 a.C. Os maias da América Central também inventaram esse sistema de escrita, independentemente de um

conhecimento prévio de outro sistema de escrita, em um tempo indeterminado ainda pela ciência, que talvez se situe por volta do início da era cristã.

Na Antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo escrito e, depois, copiando. Começavam com palavras soltas e, depois, passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

As pessoas que não pretendiam se tornar escribas, aprendiam sem ir à escola. A alfabetização dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. A decifração da escrita era vista como um procedimento comum. Não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência.

Quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato, pode-se mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto.

Os romanos assimilaram tudo o que puderam da cultura grega, inclusive o alfabeto. Práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que as letras não precisavam ter nomes especiais: era mais simples ter como nome da letra o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. se transformaram em a, bê, cê, dê, e, etc. (CAGLIARI, 1998).

Segundo Colello (2004), a alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrava o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por

alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI.

A primeira manifestação desse fato aconteceu quando das letras capitais surgiram as letras minúsculas com forma gráfica diferente das antigas, que passaram a se chamar maiúsculas. Isso aconteceu sem que as letras perdessem seu valor fonético e sem que a ortografia das palavras mudasse. Agora, o usuário da escrita precisava saber que “A” e “a” são a mesma letra e, portanto, “CASA” equivale a “casa”. Isso trouxe um problema novo e complicado para a alfabetização e para os leitores em geral. Não bastava saber o alfabeto, seu princípio acrofônico e a ortografia, era preciso, ainda, saber fazer a categorização correta das formas gráficas, reconhecendo a que categoria pertence cada letra encontrada nas diferentes manifestações gráficas da escrita.

De início, a História da educação brasileira é indissociável da Companhia de Jesus. As negociações de Dom João III, O Piedoso, junto a esta ordem missionária católica pode ser considerado um marco.

Foi João de Barros (1496-1571) quem escreveu a gramática portuguesa mais antiga, publicada em 1540. Junto com a gramática, publicou a Cartinha, que é um outro diminutivo de “carta”, ao lado da “cartilha”. O nome “cartinha” ou “cartilha” tem a ver com “carta”, no sentido de esquema, mapa de orientação.

A Cartinha de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois, vinham as “taboas” ou “tabelas”, com todas as combinações de letras que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Em seguida, havia uma lista de palavras, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos. Por último, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja, e algumas orações. João de Barros incluiu, também, um gráfico que permitia fazer todas as combinações de letras das “taboas”.

A Cartinha de João de Barros não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola, naquela época não alfabetizava. O livro servia, igualmente,

para adultos e crianças. Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para sua decifração, decorava as palavras-chave para pôr em prática o princípio acrofônico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas “taboas”, as sílabas da fala com a correspondente forma de escrita.

Segundo Colello (2004), no Brasil, depois da grande influência da Cartilha Maternal (1870) de João de Deus, apareceram inúmeras outras. O mais antigo, o método sintético (propunha que o aluno tinha de aprender primeiro as letras ou sílabas e o som das mesmas, para, depois, chegar a palavra ou frase) partia do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades desde a letra até o texto. Este método foi utilizado até o aparecimento da Cartilha Maternal. Já o método analítico (oferece ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele faça uma análise e chegue às partes, que são sílabas e letras) inicia-se com a Cartilha Maternal e vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Exemplos típicos desse caso é a Cartilha do Povo (1928), e Branca Alves de Lima, que trazia o período preparatório.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em específico da Língua Portuguesa, podemos perceber nitidamente que: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. (PNN – Língua Portuguesa, p. 15).

Segundo Soares (2000), "alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita". Para elucidar este processo de aquisição da língua escrita, buscamos

evidenciar as práticas e intervenções realizadas pela professora alfabetizadora na formação do sujeito letrado.

Portanto, neste estudo, vamos analisar as hipóteses de escrita construídas por duas crianças que, no ano de 2021, frequentaram o 1º ano do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, no município de Cáceres- MT.

A partir de encontros semanais a professora da sala e a professora articuladora da turma formulavam atividades de leitura e escrita para aplicarem diariamente na rotina diária da turminha sendo, então, possível "planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais" (PCN - Língua Portuguesa, p. 58).

A rotina diária passou, então, a se iniciar com a leitura compartilhada realizada pela professora (textos da literatura infantil, informativos, músicas, poemas, entre outros).

[...] Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o calor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também. (PCN - Língua Portuguesa, p. 58)

A professora aprendeu, também, a organizar a sua turma em duplas produtivas de trabalho:

[...] De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente é que reside a possibilidade de, com ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma

a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma. (PCN - Língua Portuguesa, p. 56)

E de acordo com a intenção da atividade, faz as variações, por exemplo: em uma atividade de escrita: alfabético (escriba) / pré-silábico (redator) ou silábico-alfabético/alfabético em que ambos compartilham a função de escrita.

As atividades realizadas com textos que os alunos sabe de cor também proporcionam momentos preciosíssimos de reflexões, uma vez que os alunos de escrita não-alfabética têm como tarefa a ordenação de frases ou palavras do texto.

[...] Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" (...) pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; (...) garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e aprender. (PCN - Língua Portuguesa, p. 83).

Embora não leiam de forma convencional, os alunos utilizam-se de critérios para encontrar as palavras, como, por exemplo, identificando com que letra começa e/ou termina determinada palavra. E, depois de concluída a ordenação, fazem o ajuste da leitura, uma vez que o texto já é de seu domínio oral. Para os alunos alfabéticos, a realização da tarefa dá-se com a montagem do texto com letras móveis (número exato de letras, sem sobrar alguma) ou a escrita do texto.

[...] As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. As escritas de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta,

colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário. (PCN - Língua Portuguesa, p. 84)

Ao término dessa atividade, os alunos podem compartilhar a escrita para se discutirem as questões ortográficas. É importante lembrar que, nessa atividade, a intervenção do professor é essencial, pois é a intervenção que leva os alunos à reflexão e ao avanço.

Uma vez por semana, acontecia a roda de leitura na qual os alunos faziam empréstimos de livros.

[...] periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para "vender" o livro que o entusiasmou aos colegas. (PCN - Língua Portuguesa, p. 63)

Também proporcionava momentos de escrita individual, em dupla e coletiva, em que a própria professora era a escriba.

2.1. Análise da escrita de Thiago

Thiago é uma criança de 05 anos que frequentou, em 2024, uma sala de aula juntamente com mais 19 colegas. Iniciaram o ano letivo, em fevereiro, nas seguintes hipóteses de escrita: 10 alunos na hipótese pré-silábica e 9 alunos na hipótese silábica com algum valor sonoro. Em julho, a professora sentiu a necessidade de realizar um diagnóstico dos alunos, e, para isso utilizou uma lista de animais. Thiago encontrava-se na hipótese pré-silábica e já sabia que a escrita tinha uma direção, que sequências de letras são usadas para escrever, que coisas diferentes devem ter escritas diferentes e que é preciso um número mínimo de grafias para que algo esteja escrito (neste caso quatro letras). Como o primeiro diagnóstico, deixou dúvidas com relação à hipótese de escrita de alguns alunos da turma. Posteriormente, a professora realizou uma entrevista diagnóstica individual, quando, após cada palavra escrita, solicitava sua leitura para que pudesse

identificar, com precisão, a hipótese de escrita. Percebemos um grande avanço na escrita de Thiago, que ora usa letras para representar as sílabas e ora as usa para representar os fonemas, ou seja, apresenta uma escrita silábico-alfabética.

Em meados de setembro, Thiago já se encontra na hipótese alfabética, isto é, sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba.

2.2. Análise da escrita de Allana

Allana é uma criança de 05 anos que frequentou uma sala de aula com 23 alunos que iniciaram o ano letivo em fevereiro nas seguintes hipóteses de escrita: 15 alunos na hipótese pré-silábica, 01 aluno na hipótese silábica com valor sonoro, 5 alunos na hipótese silábica-alfabética e 2 aluno na hipótese alfabética.

Em julho, sua professora sentiu a necessidade de realizar um diagnóstico da turma, utilizando uma lista de animais.

Allana encontrava-se na hipótese pré-silábica e já sabia que a escrita tem uma direção, que se usam sequências de letras para escrever, que coisas diferentes devem ter escritas diferentes e que é preciso um número mínimo de grafias para que algo esteja escrito (nesse caso quatro letras). No mês de setembro, Allana ainda não escrevia seu nome corretamente e percebermos que seu repertório de letras era bastante restrito, sendo composto de vogais e as consoantes C, B e M.

Infelizmente, ao realizar este primeiro diagnóstico, a professora propôs a atividade coletivamente, não tendo a oportunidade de acompanhar a leitura das palavras individualmente, dificultando a interpretação da escrita realizada por cada aluno. Como o primeiro diagnóstico deixou dúvidas com relação à hipótese de escrita de alguns alunos da turma, a professora realizou uma entrevista diagnóstica individual, quando, após cada palavra escrita, a professora solicitava a

leitura para que pudesse identificar com precisão a hipótese de escrita. Percebemos um pequeno avanço na escrita de Allana que ainda se encontra na hipótese pré-silábica, mas seu repertório de letras aumentou. Em meados de outubro, Allana já se encontra na hipótese alfabética, isto é, sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba.

Ao concluirmos este estudo de casos percebemos como a relação da criança com a diversidade de textos, seja como ouvinte, como redator ou como leitor, enriquece significativamente o processo de aquisição da língua escrita. Nesse processo, o professor-letrador é o mediador desta relação sendo modelo de leitor, aquele que colabora para a formação de um sujeito letrado, de um futuro bom leitor.

Se nos remetermos aos caminhos trilhados pela alfabetização aos longos dos anos, verificamos que estes foram marcados pela memorização, "decoreba", cópia e descontextualização. E essas são marcas que não fazem mais sentido neste processo, pois, no contexto atual a ênfase está na relação da criança com a textualização do mundo social.

Do que precisamos, verdadeiramente, é conscientizar o professor alfabetizador, pois somente quando ele tiver consciência da importância de seu papel, na formação do educando em seu exercício das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive, é que vai romper com paradigmas tradicionais e perceber que não basta alfabetizar. Hoje os nossos alunos necessitam de um processo de aprendizagem que focalize o alfabetizar letrando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que seguimos, compreendemos que Alfabetização e Letramento

se andam juntos, bem como as relações entre leitura e escrita que os representam como aprender a ler e escrever. O professor se vê em apuros muitas vezes quando se depara com crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. O melhor é manter se calmo e procurar trabalhar o alfabetizar letrando na formação do sujeito letrado.

O trabalho de Soares (2000) se mostra bastante útil para a aprendizagem, que é focalizar no alfabetizar letrando, onde irá orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando a conviver com práticas de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento**: repensando o ensino da língua escrita. Disponível em:
<<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 2024.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 2001.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

PEIXOTO, Cynthia Santuchi *et al.* **Letramento você pratica?** Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-06.html>> Acesso em: 2024.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: ESTRATÉGIAS PARA CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

Bruna Silva dos Santos Moreira ³³

RESUMO

Práticas sustentáveis são ações que visam minimizar o impacto negativo no meio ambiente, na sociedade e na economia, promovendo assim a conservação dos recursos naturais e a equidade social. Este artigo traz por objetivo analisar as práticas sustentáveis por meio das ações que visam minimizar o impacto negativo no meio ambiente. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Traz como questão de investigação: Quais são as estratégias que impulsionam a sustentabilidade? O resultado do estudo apontou para enfrentar o desafio das alterações climáticas e promover a participação dos cidadãos na proteção ambiental, é essencial implementar uma série de ações e estratégias. De acordo com a revisão da literatura realizada, os autores recomendam: estabelecer um sistema de taxas de recolha de resíduos, promover a conservação da natureza em casa e na escola, realizar avaliações iniciais dos resíduos gerados, organizar atividades de educação e sensibilização, instalar dispositivos de captação de água e avaliar o uso de materiais que reduzam o consumo de papel e outros recursos.

Palavras-chave: Práticas Sustentáveis. Consciência Ambiental. Estratégias. Conservação Ambiental.

ABSTRACT

Sustainable practices are actions that aim to minimize the negative impact on the environment, society and the economy, thus promoting the conservation of natural resources and social equity. This article aims to analyze sustainable practices through actions that aim to minimize the negative impact on the environment. Descriptive and qualitative bibliographical research was developed. The research question is: What are the strategies that drive sustainability? The result of the study indicated that in order to face the challenge of climate change and promote citizen participation in environmental protection, it is essential to implement a series of actions and strategies. According to the literature review carried out, the authors recommend: establishing a system of waste collection fees, promoting nature conservation at home and at school, carrying out initial assessments of the waste generated, organizing education and awareness-raising activities, installing water collection devices and evaluating the use of materials that reduce the consumption of paper and other resources.

Keywords: Sustainable Practices. Environmental Awareness. Strategies. Environmental Conservation.

³³Doutorado: Administración Educacional- Universidad de Desarrollo Sustentable.

1. INTRODUÇÃO

A Consciência ambiental entendida é como uma análise criteriosa da forma do relacionar entre o ser humano e a natureza, visando uma boa vida; Torres e García (2021) defendem melhorias a partir de uma filosofia existencialista. Segundo Estrada *et al.* (2020), os alunos se relacionam com suas circunstâncias-contextos, precisam vivenciar a realidade sob uma perspectiva ambiental, neste caso, ter áreas verdes, ter espaços livres de lixo e resíduos; além de gerar experiências por meio de atitudes como: manter as áreas verdes em ótimas condições, que é tarefa do cidadão, e o mais importante, tornar essas atitudes sustentáveis. O que será em última análise “uma atitude perante a vida”, evidenciando-se na preservação do ecossistema e na recuperação do seu estado.

O Planeta Terra está sendo destruído, inconscientemente, pelo próprio homem; há ataques à vida de muitos seres vivos, algumas das causas seriam os avanços tecnológicos e a exploração dos recursos naturais sem levar em conta a responsabilidade ambiental, além da falta de amor à natureza, entre outras; para contrariar esta situação, exige-se que as pessoas tenham consciência ambiental para proteger o ambiente que as rodeia e viver em paz com o meio ambiente Cañizares *et al.* (2021).

Segundo Mejía Madero (2020), a mudança climática é um evento negativo que surge como resultado da poluição ambiental e se agrava a cada dia com as ações da sociedade, refletindo assim a pouca consciência ambiental. Entre as atividades negativas podemos citar: o mau uso da água, o alto consumo de tecnologia, o uso de transportes antiecológicos e a pouca participação política nas questões relativas ao meio ambiente. Além disso, pode-se dizer que as pessoas são seres biopsicossociais, portanto, somos produto de um fator genético, psicológico e social que, embora saibamos dos danos que estamos causando ao nosso planeta, continua-se a destruí-lo com ações negativas de diversos membros da sociedade e a prevenir uma relação amigável com ele.

Da mesma forma, Diaz e Ledesma (2021) mencionam que a poluição ambiental é um problema global, cada vez mais intenso devido às ações realizadas

pela humanidade, entre elas estão a irresponsabilidade da indústria, o crescimento da frota automobilística, a maior utilização da tecnologia, o aumento do consumismo irresponsável, o investimento ineficiente dado aos resíduos sólidos etc. Atualmente, neste contexto que a humanidade atravessa a nível global, é mais complexo garantir que o ser humano possa fortalecer o seu pertencimento às grandes localidades, pelo que ainda é difícil fortalecer crenças e consciências.

O encargo social de todos os indivíduos da sociedade, impõe a obrigação de estabelecer formas de interação considerando os problemas sociais e tendo em conta as condições de sustentabilidade. São expostos fatores que se adaptam ao conceito de consciência ambiental, a serem analisados a partir do marco da ética do bem viver dos alunos da Universidade de Juliaca; assim, propõe-se a utilização de um instrumento para determinar as circunstâncias e os contextos, para depois explicar e interpretar a harmonia entre o aluno e a natureza no quadro do bem viver. Tudo isso enquadrado na perspectiva da consciência ambiental como o equilíbrio que existe entre conhecer e agir de forma positiva frente aos argumentos ambientais, bem como aos valores que nossa sociedade coloca em prática, que recebe o nome de ética ambiental, por isso deve-se, não apenas identificar os problemas ambientais, mas também encontrar possíveis soluções e agir corretamente para beneficiar o planeta (BRAVO, 2013).

Assim, o Brasil está trabalhando para sensibilizar a população para desenvolver a consciência da real situação que beneficia o meio ambiente, mas apesar disso ainda não se concretizou em suas ações (BRAVO, 2013). Consequentemente, percebe-se que existe uma distância abismal entre suas ações e a consciência ambiental (RIVERA e RODRÍGUEZ, 2009). Atualmente, espaço destinado ao desenvolvimento de pesquisa, projetos ambientais estão sendo realizados em conjunto com alunos de escolas públicas estaduais, municipais, federais e de graduação, assim como escolas particulares promovendo neles o amor pela natureza. Porém, apesar de lhes serem dotados de conhecimentos ambientais para cuidar do planeta, pode-se observar em suas ações um fraco ou escasso respeito pelo contexto que os cerca; assim como, em muitos deles, a indiferença em cuidar do planeta; podem ser observados os espaços verdes dessas

escolas e, pelo contrário, neles predomina o consumismo, valorizando mais o benefício pessoal do que a harmonia com o meio ambiente. Dessa forma foi proposto como objetivos: discorrer sobre o conceito de práticas sustentáveis relacionados a consciência ambiental; descrever sobre as estratégias que direcionam as práticas sustentáveis para a conservação ambiental.

2. PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

Práticas sustentáveis são ações que objetivam amenizar o impacto negativo no meio ambiente, na sociedade e na economia, promovendo assim a conservação dos recursos naturais e a equidade social (ARGENTIERO *et al.* 2023). A sua importância passou a ter um impacto elevado a ponto de passar a fazer parte dos objetivos da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, que estabelece a importância da adoção de práticas sustentáveis a nível global para garantir a sobrevivência e o bem-estar das populações presentes e futuras. gerações. A Agenda 2030 foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015 e é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que abrangem diversas áreas, como a erradicação da pobreza, o combate às alterações climáticas, a promoção da igualdade de género e o consumo responsável (BONGAARTS, 2017; GAMBOA-BERNAL, 2015).

Embora os educadores pretendam melhorar a forma de ensino que impacta a aprendizagem dos alunos, há uma atenção especial quando se trata da sua participação no cuidado ambiental, por esta razão as instituições estabeleceram certas políticas e regulamentos que incluem a integração da sustentabilidade nos planos de estudo. e programas acadêmicos, bem como a implementação de medidas práticas no ambiente escolar, que podem abranger ações de adoção de medidas de eficiência energética e gestão de resíduos, para a promoção da mobilidade sustentável e incentivo à participação dos alunos. em projetos e atividades relacionadas à sustentabilidade (MCCORMICK *et al.* 2013; TARRANT *et al.* 2021).

Portanto, para levar a cabo práticas sustentáveis junto dos estudantes, as instituições de ensino devem também contribuir para a criação de uma consciência colectiva sobre a importância de cuidar do ambiente e de promover estilos de vida sustentáveis, sendo estas instituições chamadas a preparar os estudantes para enfrentarem os desafios ambientais e de futuro, capacitando-os para se tornarem agentes de mudança e líderes comprometidos com a sustentabilidade em suas comunidades e no mundo em geral (GIBSON, 2021; GÖSSLING, 2002).

Discutir práticas sustentáveis não é interesse exclusivo das instituições de ensino, mas também dos setores econômicos. Isso porque o ser humano, por meio de suas ações, pode gerar efeitos contraproducentes ao meio ambiente e à sociedade em geral. Embora muitos estudos tenham demonstrado que as pessoas têm aumentado a sua consciência ambiental, ainda existe uma lacuna entre a intenção de cuidar do meio ambiente, chamada consciência ambiental, e o comportamento humano (ZHANG *et al.* 2023). Neste contexto, e considerando que as práticas de sustentabilidade geram, sem dúvida, múltiplos benefícios, coloca-se a questão de investigação: Quais são as estratégias que impulsionam a sustentabilidade? Como estas podem ser aplicadas ao ambiente educativo?

A convivência e a complementaridade entre as pessoas e com a natureza ajudam-nos a cumprir o objetivo da ética do bem viver: consumir o que é realmente necessário. Isto pode ser entendido como uma mudança no sistema de necessidades por menos consumo e mais qualidade, conforme mencionado por COSTA (2010). No aspecto da vida, as diferentes espécies do ambiente não podem colocar em risco sua existência em função dos objetivos individuais do homem em benefício próprio sem pensar no cuidado e na proteção do ambiente que o cerca, segundo GUDYNAS (2011). Macas (2010) indica a existência de uma contradição entre a lógica da competição, da coexistência e da complementaridade, com relação à primeira, é necessária a eliminação ou, pelo menos, a redução da competição humana, produzindo vencedores e também perdedores, gera violência, bem como a pobreza.

Melhorar o grau de sustentabilidade dos territórios, e especialmente dos espaços urbanos e metropolitanos, é um dos principais desafios para o futuro das sociedades atuais. Até que ponto esta melhoria se tornará uma realidade plausível dependerá da salvaguarda do equilíbrio do sistema ecológico do nosso planeta e, com ele, das condições de vida que conhecemos hoje (RUEDA *et al.* 2012).

Os princípios estabelecidos na teoria do Desenvolvimento Sustentável (DS) representam o modelo de desenvolvimento de referência para alcançar essas melhorias substanciais. Apesar disso, a quantidade significativa de ambiguidade que envolve o conceito de DS exige que se avance para abordagens mais práticas que nos permitam avançar em direção ao que passou a ser chamado de sustentabilidade forte (NAREDO, 1996). Ou seja, especificar em maior medida os critérios de ação necessários para aplicar políticas de desenvolvimento territorial tão sustentáveis quanto possível, desde um ponto de vista global em que se integrem as esferas social, ambiental e económica.

A conquista disto passou a ser conhecida como Desenvolvimento Sustentável (DS), e é mostrada por diversos estudiosos como um dos reptos mais importantes para salvar a Terra dos males que a afligem. Males causados, e sobretudo acelerados, pela ação antrópica no Planeta, e especialmente no seu sistema natural ou ecológico (RAMONET, 2003). A perda de Biodiversidade, as alterações climáticas, a poluição atmosférica, a intensificação dos processos de desertificação ou o aumento da pobreza humana, são alguns dos males que afetam e podem causar a sua transformação, alterando assim as atuais condições de vida.

O termo sustentabilidade tem a ver com a garantia de continuidade ao longo do tempo das características estruturais e funcionais dos valores e atributos daquilo a que se refere, seja um sistema, um recurso ou uma atividade (GÓMEZ OREA, 2007). Originalmente, o vocábulo possui conceitos interessantes e importantes, pois pode referir-se ao apoio a um estado desejado ou, pelo contrário, ao apoio a um estado indesejado. Em termos gerais, quando nos referimos a algo que é sustentável, queremos identificar uma ação ou processo que seja capaz de

ser mantido ou defendido. Ao mesmo tempo, se utilizado como elemento mais ativo, sugere uma disposição para algo, o que transmite uma mensagem prescritiva de que algo deve ser feito, e que de fato pode ser feito (REDCLIFT, 2000).

Por sua vez, o termo desenvolvimento está ligado ao fato de aumentar algo de ordem física, intelectual ou moral, bem como ao conceito de progredir ou crescer econômica, social ou culturalmente.

Em 1987, como resultado do trabalho realizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela então ministra norueguesa do meio ambiente, Gro Harlem Brundtland, foi elaborado o relatório denominado: Nosso Futuro Comum, mais conhecido como Relatório Brundtland. Sem dúvida, esse é o documento de referência para falar e aprofundar o conhecimento e a definição de DS, e aquele que lhe deu a sua cunhagem oficial. Numa das partes do relatório é decomposto o conceito de DS, sendo indicadas todas e cada uma das conotações e campos que atinge, definindo-o da seguinte maneira:

DS é o procedimento de transformação em que uso dos recursos, a orientação da evolução tecnológica e a modificação das instituições são consistentes e aumentam o potencial atual e futuro para satisfazer as necessidades e aspirações humanas (RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1987, p. 19).

Em suma, o relatório lançou as bases para a definição de uma teoria alternativa às teorias econômicas predominantes, enquadradas no crescimento ilimitado (BOA TERRA, 1997). O consumo descontrolado e intensivo de recursos naturais causou uma degradação dos ativos naturais, pelo que, enquanto o crescimento econômico incontrolável aumentava, o sistema natural empobrecia. Além disso, a estas atividades de consumo ilimitado de recursos, foi acrescentada outra, ligada à geração de resíduos, em decorrência de atividades de transformação produtiva, causando poluição do ar urbano, da água, bem como o efeito estufa e a destruição do ozônio em as camadas estratosféricas.

Como princípio geral, o conceito de DS é essencialmente clarificado através de uma tripla dimensionalidade; o econômico, o social e o ambiental ou ecológico (DOUGLAS MUSCHETT, 1999; LEE CAMBELL E HECK, 1999; GÓMEZ OREA 2007). O espaço ocupado pela sustentabilidade, nesta tripla dimensão, é precisamente a zona de contacto em que as três se sobrepõem ao mesmo tempo. Se as atividades ou linhas de crescimento estivessem fora deste espaço de sobreposição, estariam localizadas em áreas de desenvolvimento insustentável. Pode argumentar-se que a zona de contato representa o ponto de equilíbrio no qual o crescimento econômico, o progresso social e o respeito pelo ambiente podem ser combinados.

A partir destas abordagens iniciais, o conceito de DS evoluiu através da especificação dos seus princípios. Como pode ser interpretado, tomando como referência a análise elaborada por Ferrandis (2016), com base nos principais argumentos defendidos por diferentes autores de referência, o DS é definido numa perspectiva abrangente. Destacam princípios e objetivos como os relacionados com a necessidade de estabelecer processos produtivos que priorizem a eficiência, a conservação de recursos, a reciclagem ou a necessidade de investir em setores relacionados ao meio ambiente (VON DROSTE E DOGSÉ, 1997).

Com a evolução do DS, passou a reduzir a geração de resíduos e prevenir possíveis processos de contaminação através de tratamento adequado (DOUGLAS MUSCHETT, 1999; E SHEN, 1999). A necessidade de provocar mudanças sociais e culturais, especialmente na forma de interpretar a relação do homem com o ambiente natural que o rodeia (DOUGLAS MUSCHETT, 1999). Este último pode ser alcançado influenciando os processos educacionais. Controlar o hiperconsumo e tentar desvinculá-lo de sua associação direta com a melhoria da qualidade de vida (VILCHES E GIL, 2003). Promover o desenvolvimento baseado em elementos qualitativos, como tudo o que tem a ver com energias renováveis, comunicações e outros setores estratégicos (VON DROSTE E DOGSÉ, 1997; SHEN, 1999; LEE CAMBELL E HECK, 1999; VILCHES E GIL, 2003). Estabelecer a universalização dos Direitos Humanos e a democratização institucional em nível planetário (LEE CAMBELL E HECK, 1999; VILCHES E GIL, 2003). Ou reduzir a fome, a pobreza e a

exclusão social, através da redistribuição de recursos com base em elementos de natureza temporal (solidariedade intergeracional) e espacial (Norte/Sul) (REDCLIFT, 2000; VILCHES E GIL, 2003).

De acordo com Gomez Orea (2007), são identificados 3 conceitos-chave para a aplicação da sustentabilidade na ação e missão das políticas públicas. Em primeiro lugar, a utilização racional do território e a gestão responsável dos recursos naturais, implicando como princípio geral a conservação dos processos ecológicos essenciais, de forma a manter o potencial de utilização a longo prazo do solo e dos recursos nele contidos. Em segundo lugar, a qualidade ambiental, ligada ao objetivo de melhoria da qualidade dos vectores ambientais (ar, água e solo), e da conservação dos ecossistemas e dos processos ecológicos essenciais, da paisagem, do património cultural, etc. Por último, em terceiro lugar, a qualidade da gestão pública e da coordenação administrativa, tomando como ponto de partida o planeamento integrado e a coordenação intersetorial e interterritorial entre as diferentes entidades administrativas, destacando aquelas que devem ocorrer entre entidades do mesmo nível de competência (troca de informação e ação ativa e cooperação).

2.1. Práticas Sustentáveis e consciência Ambiental

Como discorre Ticona (2023), o problema ambiental, em todas as suas dimensões, considerações e implicações para o desenvolvimento sustentável da sociedade mundial, plantea desafios de tal magnitude que se tornam impossíveis prescindir de uma orientação global que permita soluções compatíveis com o conjunto do planeta além da coordenação das ações para essa orientação fixada. Este tema ocupa um lugar predominante nas atuais preocupações domésticas e internacionais. A deterioração ambiental se expressa fundamentalmente no empobrecimento da riqueza natural no suporte da vida, na crescente presença de elementos, produtos e subprodutos deformadores do meio, ambos na modalidade de contaminação dos fatores naturais. A negociação das disponibilidades naturais de um número crescente de recursos e demais serviços necessários para a

subsistência, o crescimento e, posteriormente, uma escala nunca experimentada. O reconhecimento da necessidade de "defender" ao meio por diversas pressões humanas fundamenta o surgimento e consolidação da "questão ambiental" em sua aceitação tornou-se agora um problema de primeira ordem para o setor científico-tecnológico, para o setor político e institucional e para a sociedade ou parte dela. Este reconhecimento foi fortemente reforçado pela aceleração observada na tarefa de deterioração ambiental, resultado direto e indireto das tecnologias aplicadas. Então é importante mencionar que os núcleos mais avançados da indústria, da política, dos movimentos sociais e culturais e da vida acadêmica convivem com "a questão ambiental", dedicam cada vez um espaço maior e reconhecem sua relevância particular como sócio-diversificante integrante do espectro social do conflito potencial.

Conforme os autores Vieira, Vieira e Marques (2021), há aproximadamente 300 anos, desde a Revolução Industrial, começou-se a tomar consciência ambiental, mas o que se converteu na verdadeira realidade ambiental surge com a tomada de consciência da escassez de recursos naturais e da contaminação do meio ambiente, como consequência de um nível agudo de utilização, transformação e exploração de recursos e da revolução tecnológica que se seguiu aos princípios do século 20 e que surgiu da Revolução Industrial. Desde então, essa consciência foi desenvolvida e muitos acordos internacionais foram registrados para preservar o meio.

Segundo Sulaiman (2010), as firmas representam atualmente uma função chave na preservação do ambiente. Portanto, uma forma de participar na criação de um mundo mais equilibrado é a adoção desses novos comportamentos. O que, se comporta na aplicação de uma nova abordagem e de novas metodologias. Esta responsabilidade supõe a adoção de práticas sustentáveis, que desde o ponto de vista da gestão de uma organização significam utilidades em longo prazo. Além disso, as iniciativas de responsabilidade social corporativa favorecem o desenvolvimento de programas estratégicos no longo prazo e fomentam a ideia de inovação com o objetivo de preservar o meio ambiente. Nesse sentido, aquelas empresas que aplicam essas práticas tendem a ter uma vantagem competitiva

diante daquilo que não. Este é o caso da empresa suíça Clariant, com mais de 30.000 produtos e inovações chaves entre os produtores de especialidades químicas, que incorporam fatores ambientais médios em sua política de gestão global. A magnitude do risco ambiental (responsabilidade legal ou por produtos, sanções, construção, imagem de marca, relações com o consumidor) faz com que elementos chaves como a prevenção ou o controle sejam imprescindíveis na metodologia de gestão da empresa. No ano de 2001, ele vendeu 25% para a Dow-Chemical pensando no retorno que teria uma empresa procedente da indústria química, tão tradicional, e com fama de tridimensional e tão chocante para o comércio e a indústria das especialidades.

Como alude Silva (2021), a forma como se conhece o consumo responsável na América Latina se encontra principalmente relacionada ao desenvolvimento sustentável e, no final, suas práticas são plantadas neste sentido. Embora alguns possam considerar que seus conceitos são diferentes, o desenvolvimento sustentável e o consumo responsável se complementam entre si. Ainda neste conceito, é frequente que o consumidor e suas necessidades passem a ocupar um segundo plano, às vezes até mesmo de lado. Esta é uma forma de relação entre o ser humano e a naturalidade, também válida. A lógica deste modelo de relacionamento promete ao ser humano e suas necessidades como centro; a naturalidade, e cada um dos subsistemas que o compõem, é reduzido a mero objeto de satisfação das necessidades humanas.

O desenvolvimento sustentável segundo Abramova (2020), é um processo por meio do qual se luta para melhorar as condições de vida das gerações presentes, sem prejudicar as vindouras. Mas no dia de hoje, sem esse benefício presente, ninguém estaria disposto a mudar seu estado. Portanto, é obrigado a questionar as necessidades dos produtos que consumimos para satisfazê-los. A mudança nas formas atuais de consumo e produção para torná-las mais sustentáveis será a inversão imprescindível se o objetivo for alcançar um desenvolvimento sustentável. Desde o conceito de desenvolvimento sustentável e consumo responsável pretende-se, em linhas gerais, satisfazer as necessidades humanas na atualidade, ao tempo que persegue alargar o futuro até onde for

possível. Com o consumo responsável, também pode pretender, desde este planejamento de desenvolvimento sustentável, satisfazer as necessidades que são verdadeiramente importantes. E desta forma, é vivenciar o consumo responsável: a que necessidades verdadeiramente importantes queremos dar resposta e, por tanto, ao que consumir nos comprometemos.

Uma pessoa íntegra segundo Silva (2021), vivencia este valor como um dos critérios com os quais orientam seu comportamento em sua comunidade, em seu trabalho, em sua família, em seus hábitos de consumo ou quando exerce seu direito de voto. Para o autor:

[...] As práticas sustentáveis e responsáveis no marco da solidez ambiental serão concretadas, de forma indireta, como parte da imagem de marca ou do produto da empresa, do partido político, etc. e sustentáveis em práticas aparentemente neutras, como o voluntariado, o marketing, a educação, a assistência religiosa e espiritual, a publicidade, as relações públicas, as secretárias corporativas e as fundações, o esporte, a psicologia (a perspectiva ecológica do comportamento humano, a psicologia ambiental e a avaliação do impacto ambiental do comportamento), a intervenção clínica ou no simpósio sobre sustentabilidade ambiental no marco da cooperação (SILVA, 2021, p. 54).

Como descreveu o autor citado acima, uma das bases primordiais para que exista a possibilidade de sobrevivência e desenvolvimento de alguma espécie, incluindo a espécie humana, é a possibilidade de nutrir, oxigenar e não intoxicar diante da presença de organismos químicos e patógenos biológicos, entre aqueles que se encontram com algumas espécies de bactérias. Como complementa Ticona (2023), implica que, à medida que o ambiente que rodeia um organismo oferece diferentes alternativas para sua sobrevivência, ele responderá de maneira diferente às pressões que exercem os diversos fatores de seu meio ambiente. Nesse sentido, a existência, hoje mais do que em épocas passadas, de problemas relacionados aos efeitos que produzem diversas atividades humanas no planeta e seus residentes (como os resíduos gerados) levou a uma preocupação crescente para reduzir esses impactos negativos e ao desenvolvimento de diversas técnicas orientadas para melhorar o tratamento dos resíduos e diminuir as emissões liberadas para o ambiente.

Conforme Gómez Orea (2007), os seres humanos vivem em um ecossistema global que permite a sobrevivência e conforme o ambiente naquele em que realiza as atividades cotidianas. Quanto a este aspecto, há que valorizar as decisões que tomamos a cada dia que influenciam, entre outros aspectos, nas emissões de gases para a atmosfera, na geração de resíduos e no consumo de recursos não renováveis. Por isso, é responsabilidade de todos os agentes que atendem ao seu ecossistema, especialmente aqueles que, como as organizações, têm a capacidade de influenciar suas ações nos aspectos anteriores, aumentar seu comprometimento com o meio ambiente e realizar ações para seu cuidado. A responsabilidade corporativa pelo meio ambiente pode ser abordada a partir de várias abordagens teóricas. Em muitos trabalhos ocorrem no contexto da teoria dos grupos de interesse, onde se defende a importância da geração de valor para os grupos de interesse por parte da organização para preservar sua legitimidade e sua vantagem competitiva, aspectos ambos que são intrínsecos à solidez da organização.

No âmbito do comportamento ambiental dos consumidores, outro planejamento teórico segundo Abramova (2020), que foi empregado para explicar o comportamento verde é o da compensação. Ele será então deixado de fazer atividades ambientais negativas ou reduzindo o risco ambiental quando os consumidores tiverem a percepção de que a compensação está disponível para que, uma mudança de assumir decisões que produzam impacto no meio ambiente, não se produzam efeitos negativos diretos com essas práticas.

De acordo com Carvalho (2004), a geração de benefícios para as empresas pode se converter em benefícios para outros grupos de interesse. Durante os últimos anos, Vieira, Vieira e Marques (2021) descrevem que foi tratado de consciência tanto para as organizações do papel crucial que desempenham o cuidado e proteção do ambiente, como os consumidores para que tomem decisões de compra responsáveis. Além dos benefícios identificados e comprovados em empresas que apostaram pela estabilidade. É habitual que os consumidores escolham entre diferentes produtos, serviços ou estabelecimentos em função de sua procedência, qualidade, preço ou estética. A adoção desse tipo de prática

pode influenciar na aquisição desses bens, distinguindo-os dos outros concorrentes e fazendo com que os clientes optem por eles.

Como aponta Bissaco (2016), a conservação do solo é fundamental para impedir a desertificação e preservar a água de chuva para os ecossistemas domésticos e circundantes. A diversificação de cultivos e a adoção de cultivos permanentes permitem conservar a fauna e a flora locais. Nas zonas cafezeiras é possível considerar o projeto agroflorestal como alternativa para conservar a biodiversidade natural. Nada se desperdiça na permacultura: tudo se recicla ou reutiliza. Os sistemas de produção agroecológicos necessitam de um mínimo externo de insumos. Por outro lado, nos agroecossistemas se mantém o reciclado de nutrientes dentro do seu ciclo natural, o que é considerado através da incorporação no sistema de elementos e atividades que garantem a manutenção deste reciclado "autossustentável". Por outro lado, diminui ou elimina os transportes de átomos nos ecossistemas provenientes de fontes exógenas e ajeitas no circuito biológico natural do solo, como os fertilizantes e praguicidas de síntese química. Com o objetivo de otimizar a produtividade dos ecossistemas, as práticas agroecológicas buscam o aproveitamento racional dos recursos naturais de diferentes funções. Os agroecossistemas de produção são estabelecidos como sistemas agroecológicos, inter-relacionados e interdependentes, caracterizados por sua capacidade para manter e maximizar os benefícios próprios da diversidade biológica e as interações complexas entre seus diferentes componentes.

Segundo os autores Tarroja e Camagni (2006), em outras muitas ocasiões, a natureza mostra que cuidar dela não supõe um controle no crescimento de seu território:

[...] visto que muitas inversões empresariais necessitam de uma preservação adequada de seu meio ambiente, algo característico em vários parques naturais. Observando que seus ecossistemas previnem a erosão e possíveis desastres hídricos, por tanto, prestam um grande serviço à conservação do ambiente. Do mesmo modo, pode transferir para as praias e zonas costeiras. A diminuição do meio rural e o traslado progressivo da população humana para as cidades também provocam a vontade das empresas de instalar seus negócios ou indústrias fora das cidades (TARROJA E CAMAGNI, 2006, p. 89).

Dessa forma, como colocaram os autores acima, a presença do meio natural em sua decisão fundamental levará muito a respeitar o meio, pois fornecerá determinadas prestações, com políticas mais voltadas para a estabilidade empresarial.

Como aludem Vilches e Gil (2003), como todo investimento, a tarefa de estabelecer e implementar pensamentos e práticas sustentáveis e responsáveis tem um custo inicial. O mesmo varia com base no grau de compromisso que se assume como empresa sustentável. Exemplos de compromisso são: a eliminação progressiva do uso de bolsas plásticas por alternativas biodegradáveis e a coleta de embalagens usadas; separação adequada para diminuir resíduos inorgânicos em vertedouros controlados e, por fim, em incineradoras.

Assim, para Abramova (2020), é necessário que existam políticas e leis tanto a nível estatal como internacional, que promovam e regulem a adoção de práticas sustentáveis e o fomento de um desenvolvimento econômico e social respeitoso com o meio ambiente. A nível internacional existem diferentes acordos e compromissos dos governos com o fim de contribuir para a proteção do meio ambiente. Alguns dos mais recentes e reconhecidos são: O Acordo de Paris: este acordo consiste em um tratado internacional que tem como objetivo limitar os aumentos da temperatura global, frear o calor global e lutar contra os efeitos da mudança climática. Foi adotado em dezembro de 2015 durante a Conferência das Partes (COP 21) da Convenção Marco das Nações Unidas sobre a Mudança Climática. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): em 2015 foram nomeados os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável em uma escala global com os que foram comprometidos com 195 países em Nova York. Este plano de ação supõe uma visão global dos desafios futuros que enfrentam a humanidade, que vão desde a erradicação da pobreza até ao combate à mudança climática, à proteção das pessoas e à promoção da prosperidade. Esses objetivos se referem às atividades financeiras humanas, que devem ser realizadas no contexto do desenvolvimento sustentável, também são denominados Objetivos do Milênio. Teve a data limite para registro em 2020 e foi considerada em todos os tipos de atividades financeiras. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) definiu

sua própria carta de projetos sustentáveis relacionados com cinco ações de atuação: financiar efetivamente, adotar e implementar práticas sustentáveis (ambientais e sociais); gerando impacto econômico, social e meio ambiental positivo; assegurando um equilíbrio sustentável de atos existentes no BID; formação obrigatória anual; prevenir, corrigir e mitigar riscos; aceitar apenas o risco que está em disputa a assumir; reforçar normativa, os investimentos sujeitos ao risco meio ambiental grave.

2.2. Práticas sustentáveis e as estratégias para conservação ambiental

Ao falar em técnicas, práticas e estratégias sustentáveis de conservação ambiental, é preciso levar em conta que tudo isso impacta na esfera ecológica, cuja pedra angular é a biosfera: o conjunto de habitats ocupados pelos seres vivos no planeta. Além disso, em todo o mundo existem sistemas que, para além do seu componente abiótica, constituem ecossistemas muito estáveis, como as calotas ou blocos de gelo das regiões polares, os recifes de coral do fundo do mar e os desertos rochosos sem cascalho ou areia. com muito poucos nutrientes que criam um equilíbrio que deve ser estudado (ABRAMOVA, 2020).

Conforme os estudiosos Dumont e Cuadros (2021), deve ser criado um código de conduta ecológica, que fiscalize e permita regular as ações humanas deve ser o resultado de um raciocínio ético aplicado a um problema técnico e/ou lógico, como já foi proposto ao longo do século XX na sua louvável tentativa de estabelecer normas substitutas ao falso universalismo do indutivista empirismo que envolvia investigação lógica e práxis. A defesa e proteção do meio ambiente fizeram com que lhe fosse atribuído um status prático dentro da filosofia moderna. Sua ética foi chamada de imperativo categórico e, entre outros postulados tentou impor, formulou o que poderíamos descrever como Land-Ethik ou, mais precisamente, Biothik.

De acordo com Bahia (2020), o termo “meio ambiente” pode ser dividido em dois: meio, que se refere ao seu ambiente imediato físico, biológico e social e meio ambiente, que fala de ecologia. Portanto, o termo ecologia ambiental é entendido como todos aqueles aspectos relacionados ao impacto ambiental dos

seres vivos e ao desenvolvimento da vida em um ambiente específico, como os efeitos que um animal causa nas plantas e nos animais de um rio. O ambiente é um sistema aberto e adaptativo com seus componentes principais.

Segundo Todd (2001), a teoria de Gaia é uma hipótese sobre como a Terra é o grande regulador da biosfera, ou seja, um sistema de feedback homeostático, então com isso ajuda-se o planeta a retornar a um estado mais sustentável. Assim, se melhorar a situação do planeta, conseguiremos um planeta muito mais saudável para os nossos descendentes e, por sua vez, brevemente os benefícios da boa qualidade ambiental. Os riscos a que se submete o nosso planeta podem ter graves repercussões em diversas áreas que o ser humano utiliza diretamente para o seu bem-estar. Existem diferentes pessoas responsáveis por estes riscos, mas um dos mais influentes é o ser humano, por isso, se melhorássemos as causas, poderíamos reduzir parte dos efeitos. O comportamento dos seres humanos é muito diversificado, mas em termos gerais pode-se dizer que os seres humanos se preocupam, até certo ponto, com o ambiente que os rodeia, primeiro com as suas necessidades e depois, com o ambiente.

Para Silva (2021), muitos sistemas naturais que sustentam a economia, a vida e o bem-estar humano em todo o planeta estão degradando rapidamente e o seu futuro depende de ações rápidas, radicais e criativas para conservar e utilizar de forma sustentável a variedade da vida na Terra.

Dentro das estratégias, como esclarece Ticona (2023), existe o compromisso de fortalecer o conhecimento científico como base para a correta tomada de decisões, instando os Estados membros a preencher lacunas de informação e a atualizar dados científicos para o desenvolvimento de políticas ambientais adequadas (SALADO GARCÍA; ROJAS QUEZADA. e CARVALHO CANTERGIANI, C. 2008). Conseqüentemente, as políticas de proteção e gestão da biodiversidade devem ser abordadas numa perspectiva de gestão integrada, focada nos processos biofísicos que determinam a integridade ecológica dos ecossistemas, tanto dentro bem como fora dos espaços protegidos, e na

valorização da biodiversidade como elemento-chave para a promoção de modelos de desenvolvimento sustentável.

A Convenção das Nações Unidas sobre a Diversidade Biológica reconhece que a proteção e a melhoria da biodiversidade respondem a um interesse comum de toda a humanidade e são extremamente importantes para satisfazer as suas necessidades básicas.

Hoje como observam Vieira, Vieira e Marques (2021), em nossa sociedade brasileira é vista a necessidade de uma educação ambiental que persista em conhecimentos, atitudes, comportamentos e hábitos em relação ao meio ambiente orientados para a educação ambiental, que devem ser refletidos na perspectiva dos serviços ecossistêmicos oferecidos pelos recursos naturais, não é o simples fato de aproveitá-los ou beneficiá-los sem pensar que podem acabar, é saber utilizá-los de uma forma que possa ser devolvida não da mesma forma, mas pelo menos minimizando o impacto causado. Os autores complementam que:

[...] Por isso a educação ambiental deve ser implementada e deve começar desde a infância, não só deixando para os pais em casa, mas é muito importante que comece a ser gerada desde a escola e leve para a universidade, porque é uma forma constante de aprender e mudar dependendo dos ambientes em que ocorrem. Nessa aprendizagem, a própria comunidade deve ser incluída como protagonista, sejam eles alunos ou professores, eles devem se apropriar de serem replicadores de informações e oferecer alternativas para minimizar os problemas ambientais e levar o desenvolvimento a bom termo sustentável (VIEIRA, VIEIRA E MARQUES, 2021, p. 34).

Para alcançar o crescimento sustentável, as medidas ambientais, climáticas e de desenvolvimento devem ser melhores integradas, conforme destacado nos últimos compromissos globais, incluindo o Quadro Global para a Biodiversidade aprovado em dezembro de 2022 na COP15. Para que isso aconteça, os países precisam de uma melhor gestão dos recursos naturais, de políticas fiscais respeitadoras do ambiente, de mercados financeiros mais verdes e de programas eficazes de gestão de resíduos.

De acordo com Cruz (2014), seja protegendo as florestas do mundo, financiando o acesso à eletricidade para crianças em idade escolar nas zonas rurais

ou investindo em infraestruturas de transportes públicos para criar cidades mais habitáveis; o Banco Mundial aborda o desenvolvimento em todos os sectores com uma perspectiva de inclusão social e sustentabilidade ambiental.

A Prática Global de Meio Ambiente, Recursos Naturais e Economia Azul do Banco Mundial é crucial para o programa de pobreza e sustentabilidade da instituição. Baseia-se em mais de 30 anos de experiência para fornecer análise, financiamento e conhecimentos especializados a países de baixo e médio rendimento para uma melhor integração da natureza, do clima e do desenvolvimento. Apoia os países na gestão sustentável dos recursos naturais terrestres e aquáticos para ajudar a criar empregos, melhorar os meios de subsistência e os serviços ecossistêmicos, reduzir a poluição e aumentar a resiliência às alterações climáticas, para colocá-los no caminho de um desenvolvimento mais verde, inclusivo e resiliente (TICONA, 2023).

Em setembro de 2023, o Banco Mundial tinha uma carteira ambiental de 139 projetos no valor de 15,35 mil milhões de dólares. Ao longo da última década, o Banco Mundial tornou-se uma fonte líder de financiamento multilateral para proteger a biodiversidade, apoiar a gestão florestal sustentável e a gestão dos oceanos e combater o crime contra a vida selvagem. O Banco Mundial também tem sido uma importante fonte de financiamento, assistência técnica e conhecimento para ajudar os países a reduzirem a poluição, implementar uma gestão adequada de resíduos, melhorar a qualidade do ar e da água e promover um desenvolvimento sustentável e limpo para uma vida mais saudável e melhores resultados financeiros (ONU, 2015).

Segundo discorrem Bortolon e Mendes (2014), a Prática Global de Meio Ambiente, Recursos Naturais e Economia Azul também trabalha em estreita colaboração com outras unidades da instituição para incorporar questões relacionadas à natureza em todo o trabalho do Banco Mundial, incluindo os compromissos da Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA e o Plano de Ação sobre). Mudanças Climáticas. Também garante que os projetos de

investimento sigam as diretrizes do Quadro Ambiental e Social (QAS) do Banco Mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o artigo verificou-se que a definição de sustentável é algo que pode ser continuado ou uma prática que mantém uma condição sem prejudicar o meio ambiente. Um exemplo de sustentável é a prática de reduzir, reutilizar e reciclar. Práticas sustentáveis são coisas que se pode fazer para ajudar o meio ambiente a se desenvolver de todas as maneiras que as gerações futuras tenham todos os recursos fornecidos pela natureza para atender às suas necessidades.

Sendo assim, de acordo com o primeiro objetivo proposto sobre discorrer sobre o conceito de práticas sustentáveis concluiu-se que elas são responsáveis em promover a satisfação das necessidades do ser humano e tudo que o envolve, sem colocar em risco as oportunidades das gerações que ainda virão quanto às suas necessidades. O próprio desenvolvimento sustentável vem favorecer de forma inquestionável a todo o meio ambiente pela conservação dos recursos naturais e, assim, pelo cuidado do planeta; crescimento crescente no desenvolvimento da humanidade.

De acordo com o objetivo que tratou a respeito das práticas sustentáveis relacionados a consciência ambiental observou-se, que a consciência ambiental possui 5 dimensões: a dimensão afetiva reúne as emoções de angústia diante da situação do ecossistema, o nível de adesão aos princípios culturais favoráveis à proteção do ecossistema e a influência das práticas de contato com a natureza. A dimensão cognitiva reúne as teorias referentes à compreensão e definição dos problemas ecológicos, as soluções potenciais e os responsáveis, além do interesse explicativo sobre o tema. O conativo inclui a capacidade de se comportar com princípios ecológicos e de reconhecer contribuições administrativas no contexto do meio ambiente. O ativo individual reúne comportamentos pessoais em relação ao meio ambiente, como o aproveitamento de benefícios que não prejudicam o meio ambiente, a segregação de resíduos recicláveis, etc. Finalmente, a dimensão

ativa coletiva inclui comportamentos em público, expressando apoio à proteção ambiental.

Foi observado também que a questão ambiental tem experimentado grande evolução e desenvolvimento nas últimas décadas, com diversas mudanças nas exigências da sociedade sobre a indústria, que afetam o seu desempenho e competitividade, com consequências para o comércio internacional. Do ponto de vista da procura, a pressão dos consumidores fez com que se origina a um “mercado verde”, transformando a preocupação com o ambiente num ponto central e estratégico de competitividade das empresas.

Concluiu-se que o comércio internacional deve considerar novos padrões ambientais voluntários, que constituam fatores de vantagens comparativas no mercado e sejam aplicados a processos, produtos e gestão ambiental. A ausência de regras internacionais acordadas para o estabelecimento de normas ambientais voluntárias pode levar a restrições ao comércio internacional, sob a forma de protecionismo verde. A exigência de padrões de qualidade ambiental mais rígidos estabelecidos unilateralmente pode se transformar em barreiras comerciais ao impor exigências inadequadas às condições socioeconômicas e ambientais dos países aos quais se destinam.

A respeito ao terceiro objetivo que tratou sobre as estratégias que direcionam as práticas sustentáveis para a conservação ambiental destaca-se, que cuidar da natureza e minimizar o impacto da atividade humana sobre ela é um compromisso fragmentado em diferentes tarefas, por isso a sustentabilidade ambiental está dividida em princípios para focar no cuidado de cada um dos recursos e na utilização dos mesmos.

Assim, avançar para um futuro sustentável implica um compromisso coletivo que integre todos estes conceitos e abordagens. É uma jornada que exige que reflitamos sobre as nossas ações e o seu impacto, e que exige tanto a participação ativa dos indivíduos como a colaboração em larga escala entre nações e comunidades. Somente através deste esforço conjunto poderemos aspirar a um

equilíbrio harmonioso entre o desenvolvimento humano e a conservação planetária, garantindo um legado viável para as gerações futuras. A transição para um futuro sustentável também requer um foco na inovação educacional, que treine as gerações futuras sobre o futuro e importância da sustentabilidade ambiental. As instituições educativas devem integrar a abordagem da sustentabilidade nos seus currículos, incentivando o pensamento crítico e a criatividade entre os alunos. A aprendizagem sobre os problemas ambientais, bem como sobre soluções inovadoras, permitirá às novas gerações assumirem um papel ativo na proteção do ambiente.

REFERÊNCIAS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

ABRAMOVA, N. **Aumentar a conscientização ambiental como um fator significativo da gestão integrada de resíduos em Moscou.** Em E3S Web of Conferences, 217 .2020. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021704012>. Acesso, 2024.

ÁLVAREZ, P. E VEGA, P. **Atitudes ambientais e comportamentos sustentáveis. Implicações para a educação ambiental [Atitudes ambientais e comportamentos sustentáveis. Implicações para a educação ambiental].** Revista de Psicodidactica , 14 (2), 245-260. 2009. Recuperado de <https://n9.cl/4czy0> Acesso, 2024.

ARGENTIERO, A., CHIARINI, B., E MARZANO, E. **O capital social e a qualidade das instituições afetam a reciclagem de resíduos?** Waste Management, 155, 240-251. <https://doi.org/10.1016/j.wasman.2022.11.005> . Acesso, 2024.

BAHIA, M. C. **Unidades de conservação como espaços relacionais.** In: SANSOLO, D. G., ed. Uso público em áreas protegidas: contribuições para gestão de unidades de conservação [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2020, pp. 71-83. ISBN: 978-65-5714-012-3. <https://doi.org/10.7476/9786557140123.0005>. Acesso, 2024.

BISSACO, CM **Educação ambiental e infância: valores construídos no diálogo.** In: BONOTTO, DMB., and CARVALHO, MBSS., orgs. Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 106-118. ISBN 978- 85-7983-762-3. Available from: doi: 10.7476/9788579837623. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/85fqc/epub/bonotto-9788579837623.epub>. Acesso, 2024.

BORTOLON, Brenda; MENDES, Marisa Schmitt Siqueira. **A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade**. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 1º Trimestre de 2014.

BOWERS, C. **Rumo a uma pedagogia de eco-justiça**. Pesquisa em Educação Ambiental, 8(1) 2002. <https://doi.org/10.1080/13504620120109628>. Acesso, 2024.

BRAVO, F. **Existe consciência ambiental no Peru?** Ponto Edu. 2013. Recuperado de <https://puntoedu.pucp.edu.pe/opinion/existe-una-concienciaambiental-en-el-peru/> Acesso, 2024.

CAÑIZARES GALARZA, FP, LALAMA FLORES, RV, PICO, M., E PROAÑO MINIGUANO, V. **Método para quantificar os danos ambientais e seu impacto no bem-estar através de técnicas multicritério**. Revista Conrado, 17(83), 21-25.2021.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHULIÁ, E. **A consciência ambiental dos espanhóis nos anos noventa**. Madrid, Espanha: ASP, Gabinete de Estudos. 1995.

COSTA, A. **O Bem Viver no caminho do pós-desenvolvimento**. Uma leitura da Constituição de Montecristi. Fundação Friedrich Ebert, FES-ILDIS. 2010 https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf . Acesso, 2024.

CRUZ R.. **Rumo a uma ética de viver bem, bem viver**. + Produção Limpa - Julho - Dezembro 2014. Vol.9, No.2 - 11-22, 2014. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552014000200002 . Acesso, 2024.

DIAZ DUMONT, JR E LEDESMA CUADROS, MJ. **Consciência ambiental em contextos de emergência sanitária por covid-19**. Revista Venezuelana de Gestão, 26(93), 432-445.2021.

DOUGLAS MUSCHETT, F.; LEE CAMPBELL, C.; EVANS, V.; HENCK, WW; SE DUK LEE, VS; SHEN, T. e WARRER, JL. **Princípios de Desenvolvimento Sustentável** Madrid, Aenor. 1999.

DOUGLAS MUSCHETT, F. **Um método global para o desenvolvimento sustentável**. Princípios de Desenvolvimento Sustentável Madrid, Aenor, pp. 17-63. 1999.

DOUKH, N.. **Será a cooperação o traço distintivo da economia social e solidária? Contribuição à sua conceituação no Equador**. Revista Economia,

69(109), 29-41,
2017.. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8270334> . Acesso, 2024.

ESTRADA ARAOZ, E., MAMANI UCHASARA, H. E HUAYPAR LOAYZA, K.. **Eficácia do programa Vamos Cuidar do Meio Ambiente no desenvolvimento da consciência ambiental de estudantes do ensino fundamental em Madre de Dios, Peru.** Amazon Science (Iquitos), 8(1), 85 - 98. 2020. <https://doi.org/10.22386/ca.v8i1.282> Acesso, 2024.

FANEA-IVANOVICI, M., E BABER, H. **Sustentabilidade nas universidades como determinante do empreendedorismo para a sustentabilidade.** Sustentabilidade (Suíça) , 14 (1), 1-13. 2022. <https://doi.org/10.3390/su14010454> Acesso, 2024.

FEBLES, M. **Sobre a necessidade de formar consciência ambiental.** Havana, Cuba: Universidade de Havana. 2004

FERRANDIS MARTÍNEZ, A. **Sobre o Desenvolvimento Sustentável: origem, evolução e teorias alternativas.** Revista Terra de Desenvolvimento Local, nº. 2. Instituto Interuniversitário de Desenvolvimento Local, Universidade de Valência, pp. 74-96.2016.

GAMBOA-BERNAL, G.. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Uma Perspectiva Bioética.** Pessoa e Bioética, 19 (2), 175-181. 2015. <https://doi.org/10.5294/pebi.2015.19.2.1>. Acesso, 2024.

GÓMEZ OREA, D. . **Avaliação Ambiental Estratégica: um instrumento para integrar o meio ambiente no desenvolvimento de planos e programas** Madrid, Mundi-Prensa. 2007.

GOODWIN-GILL GS. E MCADAM, J. **Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), ACNUR e alterações climáticas, desastres e deslocamentos,** 2017, disponível neste endereço: <https://www.refworld.org/es/docid/59f0da279.html> Acesso, 2024.

GÖSSLING, S.. **Relações humano-ambientais com o turismo.** Annals of Tourism Research , 29 (2). [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(01\)00069-X](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(01)00069-X) .2002.

GRABOWSKI, S., WEARING, S., LYONS, K., TARRANT, M., E LANDON, A. (2017). **Um rito de passagem? explorando a transformação da juventude e a cidadania global na experiência de estudo no exterior.** Tourism Recreation Research , 42 (2) 2017.. <https://doi.org/10.1080/02508281.2017.1292177>. Acesso, 2024.

GUDYNAS, E.. **Viver bem: Gerando alternativas para o desenvolvimento.** América Latina em Movimento ALAI (462), 1-20. 2011. R <https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>. Acesso, 2024.

GIBSON, C. **Estudos críticos de turismo: novas direções para tempos voláteis.** Tourism Geographies , 23 (4). 2021. <https://doi.org/10.1080/14616688.2019.1647453> . Acesso, 2024.

MACAS, L.. **“Debate sobre o Bem Viver: Harmonia da Comunidade com a Natureza.”** Fórum dos Povos Indígenas Andinos. Lima: Congresso da República. 2010, em <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366015.pdf> . Acesso, 2024.

MCCORMICK, A., KINZIE, J., E GONYA, R.. **Engajamento do aluno: unindo pesquisa e prática para melhorar a qualidade da educação de graduação.** Higher Education , 28 , 47-92. 2013. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2. Acesso, 2024.

MEJÍA MADERO, BA. **Relação entre consciência ambiental e comportamento ecológico.** Centro Sul, 3(2), 74-85. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.66>. 2020.

MORENO, B., MUÑOZ, M., CUELLAR, J., DOMANCIC, S. E VILLANUEVA, J.. **Revisões Sistemáticas: definição e noções básicas.** Revista Clínica de Periodontia, Implantologia e Reabilitação Oral, 11 (3), 184-186. 2018 <https://doi.org/10.4067/s0719-01072018000300184>. Acesso, 2024.

NAREDO, JM **Sobre a origem, uso e conteúdo do termo sustentável. Primeiro catálogo espanhol de boas práticas**, pp. 21-28. Madrid, Ministério do Desenvolvimento, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: uma oportunidade para a América Latina e o Caribe.** (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago. 2015.

PALAVECINOS, M., AMÉRIGO, M., ULLOA, JB E MUÑOZ, J. **Preocupação e comportamento ecológico responsável em estudantes universitários: estudo comparativo entre estudantes chilenos e espanhóis.** Intervenção Psicossocial, 2016 25(3), 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.01.001> Acesso, 2024.

RAMONET, I. (2003). **Salve o planeta. Salve o planeta; ecologia e desenvolvimento sustentável.** Seleção de artigos publicados no Chile. Editorial Ainda Acreditamos em Sonhos. Santiago do Chile. 2003

REDCLIFT, M. **Desenvolvimento sustentável; necessidades, valores, direitos. Desenvolvimento sustentável; um conceito controverso** Série de Ciências Sociais. Universidade do País Basco, Bilbao. Volume não. 8, pp. 17-38. 2000.

RENGIFO, B., QUITIAQUEZ, L. Y MORA, F. . **La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. XII coloquio de geocrítica.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2012.

RIVERA-JACINTO, M. E RODRÍGUEZ-ULLOA, C. **Atitudes e comportamentos ambientais em estudantes de enfermagem de uma universidade pública do norte do Peru**. Revista Peruana de Medicina Experimental e Saúde Pública, 26(3), 338-342. 2009, em http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342009000300012&lng=es&tlng=es . Acesso, 2024.

SALADO GARCÍA, MJ; ROJAS QUEZADA, C. e CARVALHO CANTERGIANI, C.. Modelos Territoriais e Sistemas de Indicadores de Sustentabilidade. Avaliação Crítica ". Série Geografia – Professora María de los Ángeles Díaz. Em Memorian, não. 14, pp.131-145.2008.

SHEN, T. **A importância do papel da tecnologia para alcançar o desenvolvimento sustentável. Princípios de Desenvolvimento Sustentável**, pp. 88-119. Madri, Enor. 1999.

SCHMIDT, L.; GUERRA, J. **Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: contextos e protagonistas da educação ambiental em Portugal**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 25, n. 25, p. 193-21, 2013.

SHNAYDER, L., VAN RIJNSOEVER, FJ, E HEKKERT, MP. Colocando seu dinheiro onde está sua boca: por que os relatórios de sustentabilidade baseados no Triple Bottom Line podem ser enganosos. PLOS ONE, 10 (3), 2015. e0119036. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119036> Acesso, 2024.

SILVA, Clécio Danilo Dias da. Educação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: investigações, desafios e perspectivas futuras [livro eletrônico] / organização– 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

SULAIMAN, S. N. **Educação ambiental à luz da análise do discurso da sustentabilidade: do conhecimento científico à formação cidadã**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado) - Programa: Cultura, Educação e Organização, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TARROJA, A. e CAMAGNI, R. (coord.). **Nova cultura do território. Critérios socioambientais nas políticas e governo do território** Coleção Território e Governo: Visões, v. 4. Conselho Provincial de Barcelona. Barcelona. 2006.

TARRANT, M., SCHWEINSBERG, S., LANDON, A., WEARING, S., MCDONALD, M., E RUBIN, D. **Explorando o engajamento dos alunos na educação para a sustentabilidade e estudo no exterior**. Sustentabilidade (Suíça), 13 (22), 1-14. 2021. <https://doi.org/10.3390/su132212658> Acesso, 2024.

TICONA CHAYNA, Euclides et al. **A educação ambiental como preditor de práticas ambientais em escolas públicas peruanas**. *Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 15, n. 3, p. 223-231, jun. 2023. Disponible en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000300223&lng=es&nrm=iso>. Acesso, 2024.

TODD, John. Uma categoria econômica baseada na economia. In: VARELA, Francisco; ATLAN Henry; LOVELOCK, James, et al. **Gaia – Uma Teoria do Conhecimento**. 3ª ed. Editora Gaia Ltda. São Paulo. 2001

TORRES, M., GARCÍA N. Trajetórias do pensamento crítico social e ambiental na pesquisa. Case de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente. vol. 17, não. 2, pág. 180-195, 2021. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6940> Acesso, 2024.

URTEAGA, E. **Teorias alternativas de desenvolvimento sustentável**. Boletim da Associação de Geógrafos Espanhóis , n. 55, pp. 113-126.2011.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria; MARQUES, José Carlos. Educação para a sustentabilidade: entre a vida na escola e a escola da vida. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 5-23, maio 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822021000200005&lng=pt&nrm=iso>. a <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1555>. Acesso, 2024.

UTZ, R.; JAQUE, E.; ROJAS, C. e SUAZO, B. **Avaliação da sustentabilidade do ordenamento territorial dos espaços urbanos costeiros: estudo de caso da cidade de Penco**. Pimentão. 2008.

VILCHES, A. e GIL, D. **Vamos construir um futuro sustentável; Coleção Survival Dialogues com a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Inovação**, Cambridge University Press em colaboração com a Organização dos Estados Ibero-Americanos, Madrid. 2003.

VON DROSTE, B. e DOGSÉ, P. **Desenvolvimento sustentável. O papel do investimento. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Além da coleção de estruturas e processos do relatório Brundtland, série ambiental**, pp. 87-99. Madri, Trotta Editorial. 1997.

ZHANG, W., QIN, C., E ZHANG, W. **Características da equipe de alta gerência, inovação tecnológica e greenwashing da empresa: evidências das indústrias altamente poluentes da China**. *Technological Forecasting and Social Change* , 191 (fevereiro), 122522, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122522> Acesso, 2024.

PARTICIPAÇÃO CIDADÃ: Orçamento Participativo como ferramenta da participação popular na elaboração do Orçamento Público

Eduardo José Dias³⁴

RESUMO

O Orçamento Participativo, incluem o planejamento, fiscalização e execução dos orçamentos públicos com a participação dos cidadãos, visam democratizar a gestão municipal através do planejamento e aplicação dos recursos públicos de forma mais transparente e eficiente. Esta é uma prática que combina os elementos da democracia representativa e participativa, organizando um espaço de participação direta da população para debater as necessidades de cada município. O estudo tem como objetivo descrever sobre a participação cidadã no orçamento participativo como ferramenta da participação popular na elaboração do orçamento público. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo apontou que o orçamento participativo, tal como exercido em vários municípios no Brasil, é uma metodologia de interesse crescente. Consiste em várias etapas: Durante as reuniões regionais, além de definirem suas prioridades, os participantes também elegem seus representantes para a próxima fase do processo. Nas etapas de participação indireta, os eleitos discutem a análise técnica das solicitações feitas nas referidas reuniões regionais, as receitas e despesas municipais ditadas para o próximo ano e os critérios de distribuição dos recursos. Por fim, são definidos os investimentos dos Orçamentos Participativos para os dois anos seguintes. As análises técnicas baseiam-se fundamentalmente nas diretrizes que têm sido discutidas em reuniões municipais específicas, nas quais também há participação popular, que levam a uma organização integral da cidade que vai além de uma visão local e específica. Este artigo procura responder objetivamente a algumas destas questões ou pelo menos levantar algumas que possam servir para abrir o debate sobre o tema da participação cidadã no processo orçamental, tudo a partir de uma visão baseada não só na vertente participativa, mas também numa perspectiva com aspecto técnico, como o econômico. Este último está ausente apesar da sua importância em muitos dos estudos e análises feitas sobre o tema.

Palavras-chaves: Orçamento Participativo. Participação Cidadã. Gestão Pública.

ABSTRACT

Participatory budgeting, which includes the planning, monitoring and execution of public budgets with the participation of citizens, aims to democratize municipal

³⁴**Doutorado:** em Direito Público - Universidad de Desarrollo Sustentable.

management through the planning and application of public resources in a more transparent and efficient manner. This is a practice that combines the elements of representative and participatory democracy, organizing a space for direct participation of the population to debate the needs of each municipality. The study aims to describe citizen participation in participatory budgeting as a tool for popular participation in the preparation of the public budget. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The result of the study indicated that participatory budgeting, as practiced in several municipalities in Brazil, is a methodology of growing interest. It consists of several stages: During the regional meetings, in addition to defining their priorities, the participants also elect their representatives for the next phase of the process. In the indirect participation stages, the elected representatives discuss the technical analysis of the requests made in said regional meetings, the municipal revenues and expenses dictated for the next year and the criteria for distributing resources. Finally, the investments of the Participatory Budgets for the following two years are defined. The technical analyses are fundamentally based on the guidelines that have been discussed in specific municipal meetings, in which there is also popular participation, which lead to an integral organization of the city that goes beyond a local and specific vision. This article seeks to objectively answer some of these questions or at least raise some that can serve to open the debate on the topic of citizen participation in the budget process, all from a perspective based not only on the participatory aspect, but also on a perspective with a technical aspect, such as the economic one. The latter is absent despite its importance in many of the studies and analyses carried out on the topic.

Keywords: Participatory Budget. Citizen Participation. Public Management.

1. INTRODUÇÃO

O Orçamento Participativo de acordo com Avritzer (2008), é uma metodologia de gestão do Orçamento Público que nos últimos 20 anos, aproximadamente, alcançou o estatuto de uma prática potencialmente inovadora e renovadora da democracia e da qualidade da despesa pública, que tem sido reconhecida pelas mais diversas instituições, incluindo internacionais (ONU), FMI, Banco Mundial, diversas Organizações não Governamentais (ONG) com ampla penetração em muitos países) e adotadas por governos locais e nacionais em todos os continentes. Esta é uma das experiências e inovações mais relevantes para o controle social da gestão orçamental, associando democracia e finanças públicas de uma forma bastante satisfatória para ambos. O Orçamento Participativo é uma

expressão que se utiliza para nomear vários tipos de experiências que incluem simultaneamente algum grau de envolvimento, a população ou a sociedade civil nos diferentes processos de decisão relacionados com finanças e políticas públicas ou com a gestão de projetos de interesse coletivo.

Segundo Oliveira (2020), desde meados da década de 90, o uso da expressão vem crescendo exponencialmente em todo o mundo, devido ao interesse que o tema desperta entre os governantes, líderes políticos, comunitários e sindicais, jornalistas, investigadores acadêmicos e técnicos de instituições multilaterais de desenvolvimento e financiamento. Tal difusão do conceito se deve em grande parte à intensa propaganda promovida por diversos setores governamentais e midiáticos, à abundância de folhetos e revistas referentes às experiências realizadas nos mais diversos lugares, à crescente publicação de textos analíticos (de natureza acadêmica ou não) e, ainda, às facilidades de difusão disponibilizadas pela rede global da Internet.

Uma definição tão exata quanto possível do Orçamento Participativo deve considerar a sua origem histórica. Sendo assim, o significado de Orçamento Participativo refere-se às experiências de gestão orçamentária realizadas no início da década de 90 por alguns governos locais brasileiros, nas quais grupos organizados da população e cidadãos individuais passaram a compartilhar com os governantes as decisões sobre alguns itens orçamentários. Embora a cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, seja a grande referência internacional do Orçamento Participativo, especialmente pela ampla divulgação que teve (por iniciativa dos quatro sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), 1989-2004, e de órgãos de imprensa de grande impacto internacional, como *Le Monde Diplomatique* e *El Clarín* e por ter sido considerada uma das 42 melhores práticas de gestão urbana, em 1994, pela Habitat II – II Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (BONDUKI, 1996, p. 51-65), outras cidades brasileiras realizaram o Orçamento Participativo com igual sucesso. Na gestão 1989-92, eram 13 municípios; 36 no seguinte (1993-1996), entre 103 e 140 no período 1997-2000, segundo Torres e Grazia (2003), e duplicar ou triplicar a partir daí, apesar da ausência de dados precisos.

Além disso, houve experiências precursoras, que embora não tenham recebido o nome de Orçamento Participativo, contêm todas ou boa parte de suas características fundamentais. Dentre estas costuma-se citar as tentativas de democratização da gestão orçamentária e das políticas públicas locais praticadas pelas cidades de Lajes SC (ALVES, 1980), Boa Esperança SC (COUVE, 1984), Vila Velha ES (BOSSOIS, 1987) e Piracicaba SP (PESSOA, 1988; HERRMANN NETO, 1984).

Para cumprir o propósito deste estudo, a pesquisa apresenta como objetivo geral: discorrer a respeito do Orçamento Público e o Orçamento Participativo; procura como objetivos específicos: mencionar sobre a participação cidadã na gestão pública. Descrever dentro do orçamento participativo, a importância da participação popular.

2. O ORÇAMENTO PÚBLICO E O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

Como ressalta Bezerra (2017), o Orçamento Público é um instrumento de gestão do Estado para obtenção de resultados em favor da população, através da prestação de serviços e cumprimento de metas de cobertura com equidade, eficácia e eficiência por parte dos Entes Públicos. Estabelece os limites das despesas durante o exercício, para cada uma das Entidades do Sector Público e das receitas que as financiam, de acordo com a disponibilidade de Fundos Públicos, de forma a manter o equilíbrio fiscal. O Orçamento Público é o principal instrumento que orienta a discussão da sociedade quanto à utilização dos seus recursos para a satisfação das necessidades sociais.

Para Bogo e Silva (2023), através deste instrumento, os cidadãos podem conhecer o destino dos fundos que serão arrecadados no sector público para o ano orçamental seguinte, para cada uma das organizações públicas existentes, e para os diferentes programas orçamentais. Por exemplo, é possível saber, antes do início do ano, os recursos que estarão disponíveis para financiar bolsas de estudos superiores, bolsas gratuitas, programas de promoção e inovação, os apoios que

serão prestados à formação e empregabilidade de pessoas vulneráveis, subsídios para famílias de baixa renda, programas de investimento e incentivo às energias renováveis, projetos de investimento público, entre outros.

É também possível conhecer o estado e as projeções da dívida pública, o saldo (déficit ou excedente fiscal do ano orçamental, bem como o enquadramento a médio prazo (dos próximos 4 anos) de receitas e despesas fiscais.

Como discorrem Porto e Rena (2024), a diversidade de objetivos e metodologias adotadas por todas essas experiências brasileiras, ao invés de ajudar a explicar em que consiste o Orçamento Participativo, pelo contrário, levanta ainda mais dúvidas, no ponto em que se fala de situações cuja disparidade é significativa, tanto no que diz respeito às expressões utilizadas (delegado e assessor, por exemplo, são funções que variam de um caso para outro), bem como os procedimentos adotados (em algumas cidades existem regulamentos internos, em outras uma lei regulamenta as atividades; em outras, o Orçamento Participativo é na Lei Orgânica do Município).

É possível identificar, no entanto, pelo menos dois elementos comuns nas experiências pioneiras de Orçamento Participativo no Brasil, especialmente se levarmos em conta as administrações municipais dos períodos de 1989 a 1992 e de 1993 a 1996. Primeiro, foram estas as períodos de ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) na política brasileira. O PT ganhou espaço e se consolidou como alternativa eleitoral a partir de suas experiências de governos municipais (36 de 1989 a 1992; 53 de 1993 a 1996, 115 de 1997 a 2000, 187 de 2001 a 2004 e 411 de 2005 a 2008, sendo 9 deles capitais), consagrando o que veio a ser chamado de “modo Petista de governar” (BITTAR, 1992). Esta forma específica de governar, que suscitou crescente simpatia e mesmo respeito por parte da oposição, consistia claramente em dois elementos fundamentais: a participação popular e as políticas públicas de carácter redistributivo (tributação progressiva e despesa pública concentrada nas populações e regiões de baixos rendimentos). Portanto, as experiências pioneiras de Orçamento Participativo no Brasil são uma clara

consequência de uma proposta partidária, que ao mesmo tempo a fortalece e se vale dela para obter apoio eleitoral.

Em segundo lugar, como aludem Torres e Grazia (2003), o Orçamento Participativo, além de ter a marca de iniciação petista, também adquire um perfil redistributivo, muito adequado à realidade brasileira do final dos anos 80 e início dos anos 90, marcada por crises econômicas e mudanças políticas das quais o PT e o Participativo O Orçamento beneficiou, apresentando-se como alternativas de mudança.

Conforme Fedozzi, Furtado e Rangel (2018), as condições de nascimento e crescimento do Orçamento Participativo no Brasil sob o PT resultaram na definição daquela prática hoje reivindicada por alguns segmentos políticos como condição de validade; e rejeitado por outros, devido ao caráter restritivo que impõe ao processo de identificação de práticas denominadas Orçamento Participativo. Esta definição exige, para validar uma prática de gestão de recursos públicos como o Orçamento Participativo, que esta tenha um duplo caráter: deliberativo e distributivo.

O esforço realizado por Torres e Grazia (2003) para elaborar um mapa das experiências de Orçamento Participativo no Brasil no período de 1997 a 2000, continuação de uma tentativa anterior, com pouco sucesso, ao longo do período 1989-1992, faz com que o que o que importa é o que afirma sobre as dificuldades existentes para se chegar a uma definição satisfatória de Orçamento Participativo, apesar de se referir apenas ao universo das práticas brasileiras. Se levar em conta que esta pesquisa realizada e financiada pela Fundação Ford e UN-HABITAT-PGU, e realizada pelo Fórum Nacional de Participação Popular com a ajuda de membros de governos petistas e de organizações não-governamentais próximas ao modo PT de governar, foi normal que se encontrassem no inevitável dilema entre trabalhar com uma definição aberta, para abranger o maior número de experiências e evitar o partidarismo; ou utilizar uma definição restritiva, correndo o risco de encontrar poucos casos compatíveis com ela e incorrer em algum tipo de partidarismo. A hábil solução encontrada foi admitir antecipadamente que os investigadores

agiram sem abdicar de uma dimensão do “Orçamento Participativo como projeto”, acumulada a partir de experiências anteriores (de mapeamento, caracterização e debates), ou seja, admitir que estavam interessados investigadores, não neutros e que a sua preocupação não era apenas identificar e delimitar as características do conjunto de práticas do Orçamento Participativo, mas também contribuir para o reforço de um tipo específico de Orçamento Participativo, do qual muitas experiências de fato se distanciaram e estão a distanciar-se no Brasil. Em grande medida, foram um dos responsáveis pela assimilação do Orçamento Participativo por agentes de fora do universo petista.

Mas em termos de resultados, a pesquisa não foi muito além de coletar informações valiosas em forma de registro, a respeito das reais práticas do Orçamento Participativo no Brasil, no período de 1997 a 2001 ou seja o zelo dos pesquisadores diante de um possível partidarismo, mas sem abrir mão de uma visão particular do que seria um “bom Orçamento Participativo”, fez com que transitassem sob intensas contradições ao longo de todo o tempo. Optando por uma posição científica e objetiva, concentraram-se no universo das práticas e distanciaram-se do “núcleo do projeto” do Orçamento Participativo. Ao insistirem numa posição política (a utopia do Orçamento Participativo redistributivo e democratizante), perderam a objetividade e a cientificidade, necessárias à investigação. Não foi sem razão que optaram por incluir na pesquisa experiências que não eram exatamente OP, mais ainda “autoproclamadas”.. As conclusões seguras alcançadas com a pesquisa são muito básicas: apontam para uma diversidade de metodologias e terminologias utilizadas, apesar da influência da experiência de Porto Alegre segundo Fedozzi (2009); indicam que a continuidade das práticas está sempre em risco e que o papel dos governos é normalmente muito importante na condução de atividades relativas ao processo participativo. Embora em alguns temas que à primeira vista representassem descobertas do trabalho de campo incluído na pesquisa, como, por exemplo, a expansão dos partidos que adotaram o Orçamento Participativo, as conclusões não foram definitivas: às vezes o partido do prefeito não o fez. do PT, mas o vice-prefeito era do PT ou participava da coligação de partidos que elege o chefe do Executivo. Até

que a intenção inicial da pesquisa, de ser a primeira abordagem das experiências como um todo, acabou sendo prejudicial, chegou-se a um censo que não o é porque não partiu de uma definição do objeto da atividade censitária.

O Orçamento Participativo no Brasil, é uma meta incluída nas intenções de inúmeros atores sociais, tendo adquirido o status de uma proposta com capacidade crescente de conseguir a adesão de administrações locais e segmentos da sociedade civil. a população. Contudo, a comprovada expansão do número de experiências ainda está longe de significar uma verdadeira tendência de investimento nas relações sociedade-governo na rede municipal brasileira. Isso ocorre não apenas pelo seu pequeno tamanho em relação ao número total de municípios, mas também pelos limites observados nos processos que, se implementados, podem garantir a declaração dos sujeitos coletivos, a expansão do poder político participação e fortalecimento da cidadania (TORRES e GRAZIA, 2003, p. 113).

2.1.1 Orçamento Público

Um Estado que pretende implementar uma democracia constitucional, que na sua legislação adere aos princípios da transparência, do acesso à informação pública e da responsabilidade, exige a prestação de informação sobre a atividade dos órgãos administrativos, visto que esta é uma condição e pré-requisito de todos a participação real dos cidadãos, e também uma frente de controle e crítica ao exercício do poder (LÓPEZ OLIVERA, 2007).

Pelo exposto, Cabanes e Lipietz (2018) acreditam que os municípios devem desempenhar um papel de liderança no fortalecimento da democracia e do sistema federal de governo e, nesse sentido, atuar em harmonia com os demais níveis de governo, pensando e articulando políticas em conjunto, para e pela sociedade.

Como escreve Fedozzi (2016), o acesso à informação e a participação dos cidadãos são duas faces da mesma moeda, para poder participar nos assuntos públicos é necessário ter previamente informação adequada e verdadeira, caso contrário seria quase implausível poder participar adequadamente no debate

público, o que é por isso que eles estão intimamente relacionados. Este duplo acesso à informação-participação promove a transparência da gestão pública, bem como o controle social dessa atividade. Neste ponto, não há dúvida de que faz parte de um elemento essencial do Estado Social e Democrático de Direito.

A participação cidadã é o melhor meio de transformação, através do qual a lacuna de legitimidade na atividade pública, por ser fonte legitimadora democrática dentro do próprio aparelho de Estado, o que garantiria a adoção de decisões, onde todos os sujeitos interessados são levados em consideração ou, pelo menos, todos os interesses envolvidos são valorizados.

Um Estado que pretenda implementar uma democracia constitucional, que na sua legislação respeite os princípios da transparência, do acesso à informação pública e da responsabilidade, exige a prestação de informação sobre a atividade de dois órgãos administrativos, sendo esta uma condição e pré-requisito da toda participação real das cidades, e também uma frente de controle e crítica ao exercício do poder (LÓPEZ OLIVERA, 2007).

Dagnino (2004) acredita que os municípios devem desempenhar um papel de liderança no fortalecimento da democracia e do sistema federal de governo e, nesse sentido, agir em harmonia com os demais níveis de governo, pensando e articulando políticas em conjunto, para a sociedade. Assim, o acesso à informação e a participação de suas cidades é o mesmo, para poder participar na coisa pública é necessário ter informação previamente adequada e verdadeira, caso contrário seria implausível poder participar adequadamente no debate público, ou é por isso eles estão intimamente relacionados. Este duplo acesso à informação-participação promove a transparência da administração pública, bem como o controle social das suas atividades. Ora, não há dúvida de que faz parte de um elemento essencial do Estado Social e Democrático de Direito.

Como destacam Albuquerque, Medeiros e Feijó (2013), o Orçamento Público consiste no planejamento da atividade financeira do Estado, aprovado por lei e por um período habitualmente anual. A finalidade do Orçamento é determinar

antecipadamente os acontecimentos financeiros que incluem as despesas a realizar num determinado período, destinadas à satisfação das necessidades coletivas, e os recursos que se estimam arrecadar para fazer face a essas despesas.

Da mesma forma, Rezende e Cunha (2014) dizem que anualmente é definido e implementado um determinado modo de vida da sociedade, tanto em termos de recursos financeiros que a empresa transfere para o Estado, através do sistema tributário, bem como os bens e serviços que recebe em consequência da gestão pública.

Analisando a evolução do conceito, de acordo com Conti (2010), observa-se que, no passado, o orçamento era a expressão, em termos financeiros, daquilo que o governo pretendia realizar num determinado período de tempo (regra geral, um ano). Na sua concepção moderna, o orçamento adquiriu um carácter mais abrangente, uma vez que não foi concebido não apenas como a expressão financeira do programa de governo, mas também como uma expressão mais ampla e explícita do mesmo.

Segundo Feijó (2013), a estrutura e formulação do orçamento devem ser realizadas de forma a determinar os responsáveis pelo desempenho de cada uma das funções de governo e constituir para eles um guia de ação a seguir, a fim de minimizar o orçamento tem uma importância política inegável porque todas as atividades do Estado estão, em certa medida, subordinadas à existência dos recursos que podem ser disponibilizados. No que diz respeito ao aspecto social, como expõe Rezende e Cunha (2014),

[...] O orçamento também é de fundamental importância, o que pode ser verificado através da revisão das diferentes rubricas de despesas públicas destinadas à saúde, higiene, educação pública, etc. Além disso, representa um dos melhores indicadores do grau de solidariedade existente entre as pessoas que compõem a comunidade, dado que se pode fazer uma avaliação quantitativa das detrações de riqueza que, sob a forma de recursos fiscais, apoiar alguns sectores da população em benefício de outros com rendimentos mais baixos (REZENDE E CUNHA, 2014, p. 78).

Como explicaram o autor, o Estado e os governos devem, no âmbito da sua função primordial, promover a redistribuição dos rendimentos e o combate à

pobreza, onde o Orçamento Público desempenha um papel fundamental, especialmente na destinação dos recursos concedidos na repartição das despesas (SECRETARIA DE ORÇAMENTO FEDERAL, 2015).

O Orçamento Público é um plano contabilístico elaborado pelo Governo Federal no qual as receitas e despesas são estimadas com base nas orientações políticas de médio e longo prazo (SINTOMER *et al.*, 2012).

2.1.2 Participação Popular

Durante as últimas três décadas do último século XX, o mundo em geral e a América Latina em particular viveram um processo de profundas transformações de diferentes tipos. Uma dessas grandes mutações consistiu, sem dúvida, na expansão da democracia como opção de governo em escala global. Neste cenário, não só foi criada uma série de condições que nos obrigaram a repensar os espaços e instituições básicas para a organização político-administrativa do Estado, mas também foi gerado um conjunto de condições sociais que promoveram a construção de novas estruturas associativas e organizacionais. Formas de solidariedade social autônoma que exigiam a abertura de espaços públicos e, portanto, acentuou-se a relevância da participação cidadã na consolidação das democracias representativas, ao passo que a consolidação desta forma de governo não depende mais apenas de que os cidadãos exerçam livremente os seus direitos políticos, mas que também se envolvam (participem) ativamente nas diferentes áreas e fases dos assuntos públicos (VALLESPIN, 2000; GIDDENS, 2000).

Do ponto de vista de Sarmeño (2004), a exegese da participação cidadã ou popular está atualmente bifurcada. Por um lado, há interpretações que destacam a autonomia e a alternativa, no que diz respeito à esfera estatal, dos referidos processos participativos (isto é, a diferenciação entre Estado e sociedade) como características essenciais da sua originalidade, bem como a democratização e cidadãos que, presume-se, são propriedades imanentes desses processos. Por outro lado, o contacto e a proximidade (ou seja, a comunicação e mesmo a

interação entre o Estado e o social) recriados através dos referidos projetos de participação cidadã são regularmente traduzidos como propriedades secundárias ou artificiais, ao mesmo tempo que denotam apenas a implantação de ações estratégicas. para a formação de uma maior legitimidade democrática e o respetivo controlo da participação cidadã pelos órgãos representativos políticos.

Como discorre Sintomer *et al.* (2012), considerando o acima exposto, propõe-se aqui uma abordagem conceitual diferente para a explicação dos processos de participação cidadã. Especificamente, argumenta-se que este processo pode ser tratado como um espaço de interação, comunicação e diferenciação entre o Estado e o sistema social, e não como um fenômeno que transita entre lógicas mutuamente exclusivas e incompatíveis, ou seja, como um fenômeno socioeconômico. A relação afirma que, na medida em que tem a função de regular o conflito assumida na definição das questões públicas e da própria agenda político-social, é uma relação limitada (em seus significados e orientações) pelas noções normativas derivados dos próprios significados da democracia e da própria categoria de cidadania.

Com o propósito de argumentar essa proposta, Souza (2010) parte da abordagem de que o termo participação cidadã é um conceito atravessado por dois grandes eixos analíticos. A primeira, associada à manifestação empírico-descritiva destas práticas cidadãs, remete-nos para as dimensões, objetivos e lógicas presentes na manifestação deste processo cívico-político, em que é posta em jogo a natureza das decisões públicas. O segundo, o eixo ligado à discussão normativa que acompanhou e, em alguns casos, configurou a manifestação histórica dos processos de participação cidadã, conduz-se aos fundamentos, princípios democráticos e de cidadania aos quais estão associadas a expressão e a criação de. espaços de organização cidadã, nos quais se discute a disposição e execução da coisa pública.

Em termos gerais, participação refere-se a uma forma de ação deliberadamente empreendida por um indivíduo ou grupo de indivíduos. Ou seja, é uma ação racional e intencional em busca de objetivos específicos, como

participar de uma decisão, envolver-se em uma discussão, integrar-se ou simplesmente beneficiar-se da execução e solução de um problema específico (VELÁSQUEZ e GONZÁLEZ, 2003, p. 57).

Assim, a participação cidadã embora não se possa dizer que exista uma concepção unívoca da palavra remete-nos ao desdobramento de um conjunto de ações (expressão, deliberação, criação de espaços organizativos, disponibilização de recursos) através das quais os cidadãos se envolvem na preparação, decisão e execução dos assuntos públicos que lhes digam respeito, sejam da sua responsabilidade ou simplesmente do seu interesse. Entendido desta forma, pode-se afirmar desde já que isto nos remete a um tipo particular de interação entre os indivíduos e o Estado, a uma relação concreta entre o Estado e a sociedade, em que o caráter daquilo que é posto em jogo e construído de forma pública (ZICCARDI, 1998; ÁLVAREZ, 1997; CUNILL, 1991).

Neste sentido, a participação cidadã distingue-se da chamada participação comunitária e social porque, embora estas também nos falem de um tipo especial de interação entre a sociedade e o Estado, os objetivos e finalidades da ação que os caracterizam, estão localizados e esgotados, fundamentalmente, no nível social, ou seja, dentro da comunidade, sindicato ou setor social onde ocorrem (ÁLVAREZ, 2004; CUNILL, 1991). Pelo contrário, a participação cidadã é uma ação coletiva que se desenvolve e se origina simultaneamente nos níveis social e estatal. Ou seja, não se trata de uma ação exclusiva de uma organização social. Nem é uma ação dada fora ou fora dos contornos estatais, nem um exercício limitado pelos contornos da esfera social ou estatal que a origina. A participação cidadã é um tipo de ação coletiva através da qual os cidadãos participam na construção, avaliação, gestão e desenvolvimento dos assuntos públicos, independentemente das modalidades (institucional-autónoma) através das quais isso ocorre (ÁLVAREZ, 2004, p. 50–51).

Por último, a participação cidadã distingue-se da participação política porque o conjunto de atos e relações assumidos no desenvolvimento da primeira não se centra (exclusivamente, nem fundamentalmente) em influenciar as decisões e a estrutura de poder do sistema político. Ou seja, embora a implantação destas

práticas cidadãs procure influenciar a tomada de decisões que constituem a ordem da política e das políticas, limitada à alocação e exercício de poder e políticas como aqueles cursos de ação que são seguidos para resolver problemas públicos específicos. elas diferem substancialmente das atividades políticas porque o conjunto de ações, implantadas a partir desta área cidadã, não pretende ser ou constituir um poder político, nem procura rivalizar com ele. Embora a participação cidadã possa ser concebida como um canal de comunicação através do qual ocorrem as decisões relativas à competição pelo poder num determinado sistema político (eleições, sufrágio). O alcance destas decisões não visa deslocar órgãos representativos e muito menos constituir algum tipo de autoridade política (PESQUINO, 1991 p. 18).

2.2. Orçamento Participativo

Silberschneider (2022) discorre que o há consenso sobre o Orçamento Participativo, que tem potencial para afirmar os “sujeitos coletivos”, fortalecer a cidadania e transformar a democracia de forma mais substancial. Com isso, com base na experiência acumulada no Brasil, chegamos a uma definição de Orçamento Participativo:

[...] é uma metodologia focada na busca pela superação dos limites da democracia representativa para criar governos menos autoritários e mais capazes de contribuir para a redução das injustiças e desigualdades sociais que predominam especialmente nos países pobres (SILBERSCHNEIDER, 2022, p. 43).

Assim, pode-se dizer que os casos de Orçamento Participativo no Brasil, como um todo, têm muito mais a oferecer como “núcleo de projeto”, como utopia, do que como metodologia eficaz e acabada. Isto não é pouca coisa, embora, mais uma vez, não satisfaça a exigência de uma definição administrável de Orçamento Participativo susceptível de imitação noutras realidades.

Como aponta Spada (2014), quanto mais ambiciosas são as metas almejadas para as práticas de participação popular no controle social dos gastos

públicos, mais elas se direcionam para outras questões que não são apenas uma melhoria na eficácia, eficiência, efetividade e sustentabilidade dos gastos governamentais (democratização, protagonismo cidadão, por exemplo), as definições de Orçamento Participativo tornam-se mais restritivas, e aumentam as dificuldades em admitir práticas reais sob essa denominação, bem como em criar e implementar, com suficiente legitimidade entre os defensores do Orçamento Participativo, novas mais experiências modesto. É esta situação que justifica um esforço analítico para se chegar a uma definição de Orçamento Participativo mais conveniente do que aquela que predomina nas experiências pioneiras do Brasil, embora com cuidado para não jogar fora uma série de esperanças valiosas e necessárias que, excessivamente práticas e pouco ambiciosas, se não forem oportunistas, podem claramente desperdiçar.

Goldfrank (2007, p. 92) afirma por não existir claramente uma definição de Orçamento Participativo torna-se cada vez mais preocupante à medida que as práticas autodenominadas, muitas vezes anunciadas como inspiradas na experiência brasileira, se tornam mais numerosas e o interesse internacional por elas aumenta. Na verdade, começamos a descobrir que o problema mais do que o de definição é o de concepção: é possível adoptar a metodologia tendo como cenário, ou como intenção anunciada, diferentes objetivos, formas de decidir, formas de participar, etc.

Uma definição ampla de Orçamento Participativo descreve-o geralmente como um processo através do qual os cidadãos podem intervir na tomada de decisões de pelo menos uma parte do Orçamento Público. Definições mais rigorosas provêm de experiências específicas de Orçamento Participativo, especialmente a de Porto Alegre. De acordo com esta definição, o Orçamento Participativo é um processo aberto a qualquer cidadão que queira participar, que combina democracia direta e representativa, que envolve deliberação (não apenas consulta), redistribui recursos aos pobres e é autorregulado, com os participantes sendo eles que definem as regras que regulam o processo, incluindo os critérios de distribuição dos recursos (AVRITZER 2002, GENRO e SOUZA 1997, e SANTOS 1998).

Como se pode verificar, como alude Xá (2007), depois de descartar as definições excessivamente amplas ou restritivas, propõe outra, que considera mais adequada para descrever a história do Orçamento Participativo, que contém os seguintes elementos das definições existentes: a) participação voluntária dos cidadãos, como indivíduos ou através de associações, b) capacidade de decidir sobre pelo menos uma parte do orçamento público, c) em reuniões regulares partilhadas com o governo.

A definição de Goldfrank (2007) descarta elementos redistributivos, de autorregulação pelos participantes e não segue o caminho das discussões sobre se a democracia deve ser representativa ou participativa. Com isso, de fato, sua definição abre portas para a inclusão de casos de Orçamento Participativo muito diferentes daqueles que foram inicialmente realizados no Brasil, principalmente sob a liderança do Partido dos Trabalhadores e que, no entanto, ainda merecem a classificação do Orçamento Participativo. Quem viveu a experiência brasileira deveria saber que se as experiências de Orçamento Participativo lançadas com a recuperação da democracia tivessem se limitado aos elementos apresentados por este autor, não teriam ido além dos primeiros meses, caso algum tivesse sido levado a sério em algum momento. Este fato revela a importância que as diferentes realidades históricas, amplamente reconhecidas por Goldfrank no referido texto, têm para uma adequada conceitualização do Orçamento Participativo.

Por outro lado, a definição de Goldfrank (2007), não considera a admissão de experiências de Orçamento Participativo que não estejam de fato relacionadas com questões orçamentais e que não gozem de uma certa regularidade. Esta posição é importante porque caso contrário haveria um enorme número de ações e atividades de interação entre o governo e os cidadãos que poderiam reivindicar o estatuto de Orçamento Participativo, sem sequer se aproximarem do que é ou pretende ser. Esta definição sofre, além do grave defeito de todas as definições que pretendem ser a-históricas: tem a pretensão de validade geral. Para que esta afirmação seja plenamente compreendida, bem como a gravidade mencionada, é possível imaginar o que aconteceria hoje no Brasil, se, após ter testado o Orçamento Participativo com a forma de Porto Alegre (restritivo), os cidadãos se

depararam subitamente com práticas de Orçamento Participativo que estavam incluídas na definição de Goldfrank (e que, portanto, para ele são Orçamento Participativo), que os governantes pós-PT, mesmo com os retrocessos que fizeram ao reduzir as pretensões do processo participativo no Orçamento Público, continuará a chamá-lo pelo mesmo nome que tinha quando se propõe muito mais. Na verdade, para quem lidera uma prática deliberativa de Orçamento Participativo e que posteriormente se vê obrigado a conviver com uma prática pouco consultiva, que antes tinha preocupações redistributivas e agora se centra apenas na responsabilidade (por exemplo), é uma contradição admitir que trata da continuidade do Orçamento Participativo.

É esclarecedor notar que o esforço de Goldfrank (2007), em descartar a definição restritiva nativa do Brasil é essencial para abraçar em seu texto as experiências de outros países latino-americanos: Bolívia, Peru, Guatemala e Nicarágua. Um esforço que, à luz do que acaba de ser aqui defendido, não seria necessário. O Orçamento Participativo é definido assim que é praticado, tendo em conta as condições históricas de quem o faz, que não precisa de pedir licença a ninguém nem para inventar a sua forma de participar na gestão dos recursos públicos, nem para copiar perfeito ou imperfeitamente como os outros fazem. O importante, ao usar um caso anterior como referência, é saber o motivo que o move e descobrir se é o que lhe interessa: se for, basta tentar repetir seus resultados de sucesso; caso contrário, seria necessário fazer as adaptações necessárias à intenção que se tem em mente.

2.3. Participação Cidadã na Gestão Pública

De acordo com as múltiplas definições propostas sobre a participação cidadã, em primeiro lugar, poder-se-ia localizar aquelas que se concentram em destacar o espaço ou as dimensões em que ocorrem essas práticas cidadãs, bem como os objetivos, condições e lógica (autônoma e/ou institucional) que eles descrevem sua realização. A delimitação do espaço onde ocorrem os processos de participação cidadã, sem dúvida, tem sido uma das preocupações constantes da

literatura. Em conformidade com o exposto, vários autores têm-se preocupado em realçar que a participação cidadã, antes de mais, remete-nos para: as experiências de intervenção direta dos indivíduos em atividades públicas para fazer valer os seus interesses sociais (CUNILL, 1997, p. 74); processos através dos quais os habitantes da cidade intervêm nas atividades públicas com o objetivo de representar os seus interesses particulares (não individuais) (ZICCARDI 1998, p. 32); conjunto de atividades e iniciativas que os civis desenvolvem, afetando o espaço público de dentro e de fora dos partidos (ÁLVAREZ 1998, p. 130); implementação de ações através das quais os cidadãos intervêm e se envolvem nos processos de quantificação, qualificação, avaliação e planeamento de políticas públicas (BAÑO *et al.*, 1998, p. 33); processo dialógico/cooperativo relacionado à gestão, desenvolvimento e avaliação de programas de ação pública, bem como ao planeamento e autogestão cidadã de diferentes serviços públicos (BORJA, 2000).

Como se verifica, de uma forma geral, destaca-se não só a relação entre o Estado e a sociedade, a que este tipo de práticas cidadãs tem dado origem, mas também o carácter central dessa interação, ou seja, a disputa e a construção do público. Em termos gerais, pode-se dizer que os objetivos aos quais a participação cidadã está regularmente associada foram delineados num nível macro e noutro de natureza micro. Na primeira área, destacam-se os benefícios desta ação coletiva na formação do ideal democrático abertura do Estado, despublicificação do Estado, socialização da política, etc., o progresso da governação democrática, ou como uma dinâmica que através da participação ativa e dinâmica dos cidadãos permite a modernização da gestão pública, a satisfação das necessidades coletivas, a inclusão de setores marginais, o pluralismo ideológico e o deslocamento da democracia representativa pela democracia substantiva (BORJA 2000; ZICCARDI 1998; CUNILL 1997).

No nível micro, os objetivos, pressupostos das ações e atividades cidadãs através das quais se participa na construção, avaliação, gestão e desenvolvimento da coisa pública, em particular, seriam orientados para a construção de mecanismos de interação e espaços de diálogo, impulsionados a partir da esfera social para aumentar a receptividade e a atenção às demandas sociais por parte

das principais instituições políticas (VELÁSQUEZ e GONZÁLEZ, 2003); a concepção e desenvolvimento de modelos de participação que permitam a criação de políticas públicas inclusivas e correspondentes, ou seja, ações político-governamentais nas quais os cidadãos estejam ativamente envolvidos tanto na organização dos interesses sociais como na formulação de ofertas públicas de cuidados (CANTO , 2005).

Em qualquer um destes dois objetivos de nível micro, pode-se dizer que a relação que se estabelece entre o Estado e a sociedade através da participação cidadã é operacionalizada a vários níveis e de formas muito específicas. Ou seja, a relação por parte da esfera social pode ser caracterizada pela demanda: obter informações sobre determinado tema ou decisão; expressar opinião sobre determinada situação ou problema; propor uma iniciativa ou ação para resolver um problema; desenvolver processos de consulta e negociação para resolver conflitos; supervisionar o cumprimento de acordos e decisões anteriores, bem como o desempenho da autoridade política (VELÁSQUEZ E GONZÁLEZ 2003, p. 60). Pelo contrário, a partir do nível estadual, aqui identificado com objetivos macro, a interação pode ser compreendida através dos canais de abastecimento.

Outro ponto relacionado à discussão sobre o tema da participação cidadã é o das condições objetivas e subjetivas. Os primeiros referem-se ao conjunto de elementos estruturais e institucionais característicos do ambiente e que dificultam ou facilitam a implantação de ações participativas. Nesse sentido, destaca-se a boa disposição da autoridade como condição básica para o funcionamento e resultado dos instrumentos participativos; a estrutura institucional disponível para processar a procura e os problemas dos cidadãos e, em si, todas as condições proporcionadas pelo conjunto de oportunidades políticas num determinado tempo e espaço, tais como o grau de abertura e receptividade do sistema político à expressão dos cidadãos; a correlação de forças políticas; a existência de um clima social e cultural favorável à participação; o funcionamento concreto de instâncias, canais e instrumentos que facilitam o seu exercício, bem como a existência de um tecido social e de vida social fortemente articulados, ou seja, um elevado nível de vida associativa e organizacional enraizada nos cidadãos (FAVELA, 2002a). Na

segunda (condições subjetivas) destacam-se uma série de variáveis relacionadas aos recursos (tempo, dinheiro, informação, experiência, poder), motivações, biografia e ambiente imediato dos participantes. O primeiro conjunto de variáveis “garante” que o processo participativo ocorra, seja sustentado e produza algum impacto. A segunda refere-se às razões de cooperação que os indivíduos têm e que os impulsionam à ação (VELÁSQUEZ E GONZÁLEZ, 2003 p. 61).

Destas condições objetivas e subjetivas emergem antecipadamente alguns dos principais obstáculos que dificultam os processos de participação cidadã. Para aqueles que enfatizam a prioridade das condições objetivas, o problema da participação cidadã, por exemplo, está relacionado com a complexidade e ineficiência burocrática, a falta de disponibilidade dos governos (locais) para fornecer informações, instrumentos e espaços que permitam o desenvolvimento ideal dos referidos a ação cidadã num quadro de governação democrática e as limitações qualitativas e quantitativas dos espaços e canais de interação existentes a partir dos quais os cidadãos podem participar efetivamente no planejamento, aplicação e monitorização das políticas públicas (ZICCARDI 2004, p. 257).

Dentro da abordagem prescritiva, em que a democracia é concebida fundamentalmente como um projeto político de autogoverno (como um modo de vida), a função da participação cidadã consiste na resolução e/ou transformação de conflitos políticos através da criação e apropriação de recursos públicos, espaços de discussão que permitam o debate racional, a interação comunicativa e o impacto direto dos cidadãos na tomada de decisões. Por outras palavras, a participação cidadã, mais do que um mero dispositivo legal ou um procedimento instrumental para a constituição de autoridade, é definida como um processo constitutivo na tomada de decisões coletivas assumidas na organização, desenho e força das instituições democráticas. É um mecanismo cívico-ativo privilegiado através do qual podem ser definidos cenários deliberativos, a agenda, a legislação e a execução de políticas públicas (BARBER, 1998; HABERMAS, 1998; GIDDENS, 2000; MÁIZ, 2000).

Neste sentido, segundo Barber (1998) e Máiz (2000), embora na teoria prescritiva haja um reconhecimento explícito de que o desenvolvimento da democracia (e, em particular, o dos diferentes regimes democráticos modernos), se baseia no modelo democrático liberal, e não nos orçamentos dos modelos da democracia direta ou unitária, o funcionamento dos mecanismos formais de representação é fortemente questionado, não só porque apresentam um viés “antiparticipativo” e tutelar, mas também porque ao considerar os procedimentos normativos e instrumentais, como os únicos meios eficazes para incorporação e agregação de interesses na formação de qualquer projeto político, facilmente se assume que os cidadãos são incapazes de participar ativamente na tomada de decisões seja pela complexidade dos assuntos públicos, seja pelo seu desinteresse ou apatia pela política e, portanto, que os representantes políticos, os governantes, são os únicos sujeitos interessados e capazes de defender os interesses daqueles que representam.

De acordo com as premissas e princípios teóricos da abordagem prescritiva, a participação cidadã visaria, portanto, abranger os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento de mecanismos de diálogo entre governantes e governados que permitam a ampla inclusão de qualquer manifestação política na construção e tomada de decisões públicas e que garantam a visibilidade das ações dos representantes políticos (Habermas, 1998; Giddens, 2000); tornar-se uma atividade diária e um critério central para a resolução de conflitos políticos, ou seja, para a tomada de decisões sobre assuntos de natureza pública e criar espaços autolegislativos e autogeridos para enfatizar a natureza pública da política (BARBER 1998, p. 291); promover o desenvolvimento de comunidades políticas capazes de transformar particulares dependentes em cidadãos livres e interesses parciais e privados em bens públicos (BARBER, 1998); por fim, a participação cidadã, enquadrada num modelo de deliberação argumentativa, seria uma forma de expressão cívica destinada a debater as decisões tomadas pela autoridade política, apresentando e formulando uma série de reivindicações em relação ao Estado e exigindo, em geral termos, a publicidade dos atos do Estado (HABERMAS, 1998; GIDDENS, 2000).

Pelo contrário, a partir de uma abordagem realista, em que a democracia é definida, basicamente, como uma forma de norma, como um método institucional de tomada de decisões políticas, e não como um modo de vida, a participação dos cidadãos, bem como qualquer outro tipo de participação é uma atividade que se limita aos processos eleitorais e decisórios delimitados pelo próprio mercado e pelas instituições políticas, pois no modelo das democracias representativas não se governa, mas elege os representantes que o governam (SARTORI, 2000).

Nesta perspectiva, embora se reconheça que a democracia pode ser entendida como um procedimento instrumental para a mobilização dos direitos individuais contra o Estado, ou como um meio eficaz para a canalização e soma dos diferentes interesses “previstos” nos dilemas de natureza pública, objetiva-se que essas tarefas sejam de responsabilidade que exijam a criação de órgãos deliberativos públicos. A congruência entre os interesses da comunidade e do governo, nesta abordagem, é um problema que diz respeito exclusivamente aos governantes, e não aos governados (PITKIN, 1972; SARTORI, 2000).

Conforme Sartori (2000) e Crespo (2000), a participação dos cidadãos, então, de acordo com os pressupostos da abordagem realista, não é a panaceia universal para a construção e consolidação de regimes democráticos as suas pernas são mensuráveis e escassas. A implementação de mecanismos participativos, por si só, não é garantia de nada. A participação (cidadã ou de qualquer outro tipo, que não seja a participação política) não é condição suficiente para sustentar o edifício das democracias modernas, uma vez que maior ativismo ou intervenção cidadã não implica automaticamente mais governante, nem exige menos poder para os governantes significa mais poder para os governados. Ambas as condições, levadas ao extremo ou levantadas como premissas fundamentais, acabam por minar os princípios de todos os tipos de democracia (SARTORI 2000, p. 75; CRESPO 2000, p. 48).

De acordo com a abordagem descritiva, a participação cidadã poderia contemplar os seguintes objetivos: tornar-se um mecanismo institucionalmente legítimo para renovar quando aplicável o consentimento sobre figuras ou grupos

governantes através de meios eleitorais, bem como permitir, através da sua manifestação pacífica e significativa, ou seja, através de meios eleitorais, estabelecer uma ligação mais eficaz entre eleições e democracia (Sartori 1998, p. 299); facilitar processos interdecisórios através de um envolvimento medido em problemas de ordem pública; permitir a convivência civilizada entre representantes e representados e otimizar os esforços de participação dos cidadãos de forma que possam contribuir embora não garantam o bem-estar comum (CRESPO, 2000); promover a confiança nas normas e instituições como mecanismos nevrálgicos para a estabilidade e desenvolvimento da democracia e como dispositivos eficazes para a agregação de diversas expressões cidadãs (CRESPO, 2000).

Na perspectiva dos atores sociais (que, aliás, se inclinam para a concepção prescritiva da democracia), a participação cidadã apresenta-se como: uma forma privilegiada de expressão através da qual é possível canalizar e conciliar a diversidade e a complexidade dos interesses dos habitantes de uma determinada região; um meio de comunicação mais direto entre governantes e governados; uma ferramenta cidadã para influenciar o planejamento, monitoramento e avaliação do serviço público; um novo instrumento de contrapeso em torno do funcionamento do governo e das instituições políticas; um mecanismo de interação entre funcionários e cidadãos orientado para a geração de formas de governo legítimas, eficientes e representativas; direito e obrigação do cidadão legalmente garantidos pelo Estado; uma fórmula de representação cidadã orientada para o desenvolvimento de estratégias de cogestão e autogestão no desenvolvimento de políticas públicas; finalmente, um novo processo participativo que nos permitirá superar os antigos esquemas governamentais baseados em relações clientelistas e corporativas (ZICCARDI 2004; MARTÍNEZ 1998; ÁLVAREZ 1997; MEJÍA 1999).

De acordo com Zermeño (1998, p. 103), as características ou propriedades que o discurso atribui ao processo de participação cidadã, este contemplaria os seguintes objetivos: consolidar a democratização das instituições e da tomada de decisões na gestão pública; contribuir para a governação democrática, ou seja, alcançar, na medida do possível, o reconhecimento dos cidadãos relativamente às

ações governamentais; canalizar e conciliar a multiplicidade de interesses dos cidadãos de modo a contribuir para a solução dos problemas de interesse geral e para a melhoria das normas que regulam as relações na comunidade; multiplicar os espaços e formas de participação cidadã para a tomada conjunta de decisões, a fim de deslocar as formas corporativas, clientelistas e autoritárias de participação nas decisões políticas e, especificamente, na formação da agenda voltada à gestão pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao primeiro objetivo proposto que abordou sobre o Orçamento Público e o Orçamento Participativo evidenciou-se que o Orçamento Público deve ser formulado e expresso de forma a permitir que cada um dos responsáveis pelo cumprimento dos objetivos específicos e do correspondente conjunto de ações encontre nele um verdadeiro guia para eliminar ou minimizar a necessidade de decisões improvisadas. É importante destacar que o Orçamento Público foi aperfeiçoado ao longo das décadas para se tornar uma ferramenta de vital importância na gestão e administração dos recursos públicos.

Esta equação permitiu observar que o Orçamento Participativo (OP) é como uma grande ferramenta na busca do novo papel que deve ser dado aos governos locais, abrindo as portas para um processo de cogestão dos assuntos públicos entre o governo e a sociedade, contribuindo assim para o aprofundamento da democracia diretamente no espaço local.

Verificou-se que foram oferecidas definições gerais e específicas de orçamento participativo. As definições gerais descrevem o Orçamento Participativo como um processo através do qual os cidadãos podem contribuir para a tomada de decisões sobre o orçamento do governo. Definições particulares geralmente derivam da experiência do OP em Porto Alegre e enfatizam diversas características: o processo é aberto a qualquer indivíduo que deseje participar, combina democracia participativa e representativa, envolve deliberação (não

apenas consulta), busca redistribuição e é autorregulada, na medida em que os participantes ajudam a definir as regras que regem o processo. Nem as definições gerais nem as particulares são referências ideais para a reconstrução da história do OP. As definições gerais abordariam muitos casos, incluindo lobbying e reuniões gerais na Câmara Municipal; definições específicas incluiriam muito poucos. Uma definição mais útil é que o OP é um processo através do qual os cidadãos, individualmente ou através de organizações cívicas, podem contribuir voluntária e constantemente para a tomada de decisões sobre o orçamento público, através de uma série de reuniões anuais com autoridades governamentais

Conforme o objetivo abordado apontar a importância da Participação Popular evidenciou-se que ao definir a participação cidadã ou popular como uma relação sócio-estatal em que certos atores se inter-relacionam não casualmente, mas intencionalmente (comunicam-se, diferenciam-se), tentou-se sustentar um modelo analítico de dupla entrada (empírico e normativo), que dá conta tanto dos sujeitos sociais como dos sujeitos estatais que o compõem, bem como dos contornos normativos orientações democráticas e de cidadania que também o constituem.

Evidenciou-se também, que a participação popular, mais do que um resultado marcado pelas ações do Estado ou da sociedade, é produto da sua interação e, portanto, constitui um dos fenômenos em que uma relação sócio-estatal é constantemente refletida e recriada. Analisar estes processos participativos a partir desta proposta explicativa (como relação sócio-estatal) permite-se destacar como as estruturas dispostas a partir do espaço estatal não apenas atribuem funções aos diferentes órgãos e instituições, mas ao mesmo tempo estabelecem os espaços para a implantação de processos participativos que visam intervir ou questionar decisões políticas, sem implicar que toda a ação coletiva desta natureza seja completamente delimitada pelos poderes e capacidades institucionalmente estabelecidos, mas que, a partir desta interação e dependência com o Estado, se reconfigure também e retroalimenta o quadro associativo (sociedade civil) em que se sustenta. Por isso, afirma-se que a participação cidadã, apesar da sua qualidade

comunicativa (interacional), é um elemento diferenciador de ambos os sistemas que a assumem e mantêm.

Em síntese, considera-se que compreender a participação cidadã como uma relação sócio-estatal permitirá analisar as respectivas experiências, fenômenos, modelos ou casos, desmistificando a oposição ou distância entre o Estado e o social, bem como as supostas virtudes intrínsecas e /ou males constitutivos de tais processos participativos.

De acordo com objetivo de descrever sobre o Orçamento Participativo conclui-se que cabe destacar que uma definição de Orçamento Participativo que considere o que consta neste artigo deve considerá-lo como uma metodologia de gestão orçamentária local ou nacional, na qual os cidadãos que não ocupam cargos eletivos no governo tenham a oportunidade de discutir sistematicamente e abrir, entre si e com os governantes e administradores públicos, pelo menos uma parte das decisões de gastos públicos (pelo menos investimentos), com ou sem poder de deliberação, sendo este último uma condição que leva o Orçamento Participativo ao seu grau máximo de inovação. Não sendo deliberativo, o Orçamento Participativo é válido, cumprindo um papel importante para a transparência, a responsabilidade e a qualidade da governação pública. Mantendo algum grau de participação cidadã e lidando com questões orçamentárias, qualquer experiência pode ser chamada de Orçamento Participativo a partir do momento, independentemente de quem a inicia e coordena, da forma como é organizada e regulamentada, em que tenha algum impacto inovador na gestão. recursos financeiros e/ou na relação governo-sociedade em relação às decisões orçamentárias. Não existindo uma metodologia única de Orçamento Participativo, este deve ser sempre concebido como um processo que se ajusta caso a caso, de acordo com as realidades em que ocorre, a situação econômica e política e os interesses em jogo. A própria definição do Orçamento Participativo pode ser um elemento de disputa no processo, uma vez que as experiências podem ser lançadas por diversos motivos ou objetivos, nem sempre pactuados. Uma das características fundamentais do Orçamento Participativo é a tensão que os ingredientes da democracia direta que o configura

geram dentro das práticas convencionais da democracia representativa, cujos limites o Orçamento Participativo questiona sem, ainda, negar a importância da representação.

De acordo com o objetivo específico que foi tratado sobre apontar a respeito da Participação Cidadã na Gestão Pública, concluiu-se que a participação cidadã, portanto, é concebida como um processo de intervenção na política e/ou políticas. Trata-se, então, de um processo que se desenvolve a partir da emergência dos atores sociais, do ressurgimento da sociedade civil, da “densificação” das redes sociais e da vida comunitária que, dada a queda dos regimes totalitários e/ou o encolhimento do poder social do Estado, a política, transforma-se numa estratégia de organização social básica dos cidadãos para enfrentar a defesa dos seus direitos e a satisfação de determinadas necessidades básicas locais ou imediatas (serviços, habitação, saúde, alimentação) e que, ocasionalmente dependendo do tipo de estratégias de ação, coesão, continuidade e experiência da organização, podem ou não influenciar a concepção e desenvolvimento de determinadas políticas públicas.

Portanto, acredita-se que os cidadãos são guiados pela esperança de alcançar uma sociedade mais justa e democrática, por isso não se deve esquecer a primazia do acesso à informação pública para obter a participação ativa e efetiva dos cidadãos, a fim de exercer todos os seus direitos, e em particular ser participantes e controladores de sua aplicação.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, Claudiano; MEDEIROS, Márcio; FEIJÓ, Paulo Henrique. **Gestão de Finanças Públicas: Fundamentos e Práticas de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira com responsabilidade Fiscal**. 3. ed. Brasília, DF: Gestão Pública, 2013.

ÁLVAREZ E., L. (coordenador) **Participação e democracia na Cidade do México**. La Jornada Ediciones/Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências e Humanidades. México: Universidade Nacional Autônoma do México. 1997.

ALVES, M. M. **A força do povo - democracia participativa nas Lajes** . São Paulo: Brasileiro. 1980.

AVRITZER, L. **Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático**. Opinião Pública, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43-64, jun. 2008.

BARBER, B., “**Um marco conceitual: políticas de participação**”, em Rafael del Águila e Fernando Vallespín (coordenadores), Democracia em seus textos. Madri: Aliança, pp. 281–296.1998.

BEZERRA, C. **Por que o Orçamento Participativo entrou em declínio no Brasil? Mudanças na legislação fiscal e seu impacto sobre a estratégia partidária**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 41., 2017, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: Anpocs, 2017.

BEZERRA, C. P.; JUNQUEIRA, M. O. **Por que o Orçamento Participativo declinou no Brasil?** Revista Brasileira de Ciência Política, v. 16, n. 2, 2022.

BITTAR, J. **Colaborador, Partido dos Trabalhadores (Brazil). Secretaria Nacional de Assuntos Institucionais**; Edição, 2 ; Editora, Teoria & Debate, 1992.

BOGO, R. S.; SILVA, E. A. **Políticas públicas urbanas no Brasil: uma retomada do orçamento participativo sob o olhar da justiça territorial**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 20., Belém. Anais [...]. Belém: Anpur, 2023. Tema: Anpur 40 anos: novos tempos, novos desafios em um Brasil diverso.

BONDUKI, Nabil (Org.). Habitat - **Como práticas bem ocorridas em habitação, meio ambiente e gestão urbana nas cidades brasileiras**. São Paulo: Estúdio Nobel. 1996.

BORJA, J., **Descentralização e Participação Cidadã**. México: Centro de Serviços Municipais. 2000.

BOSSOIS, I. L.. **A formulação democrática da portaria municipal - A experiência de Vila Velha, ES, período 1983-86**. Revista Administração Municipal, v. 34, nº 184, pp. 6 a 11, julho a setembro. 1987.

BRASIL. **Orçamento Participativo** – Diário Oficial da União: Brasília, 2008.

CABANNES, Y.; LIPIETZ, B. **Revisitando a promessa democrática do orçamento participativo à luz de lógicas políticas, de boa governança e tecnocráticas concorrentes**. Environment and Urbanization, v. 30, n. 1, p. 67-84, 2018.

CANTO CHAC, M., **“Introdução às políticas públicas”, em Participação Cidadã e Políticas Públicas no Município.** México: Movimento Cidadão pela Democracia, pp. 1–25.2002.

CONTI, José M. Orçamentos públicos – A Lei 4.320 comentada. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

COVRE, A. **Experiência de planejamento participativo em Boa Esperança ES.** In: Herrmann Neto, João (Org.) (1984). Democracia fiel em casa. Brasília: Câmara dos Deputados – Coord. de Publicações, pp. 59-67. 1984.

CRESPO, JA, **“Democracia real. Do idealismo cívico ao civilismo racional”,** in Metapolítica, vol. 5, não. 18. Abril-junho, México, pp. 38–49. 2000.

CUNILL, N. **Participação cidadã.** Caracas. Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento. 1991.

DAGNINO, E. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política,** Florianópolis, n. 5, p. 139-164, out. 2004.

FAVELA GAVIA, M., **“A estrutura das oportunidades políticas dos movimentos sociais em sistemas políticos fechados: um exame do caso mexicano”, em Estudos Sociológicos,** Vol. 20, no. 58, janeiro-abril de 2002. México: Centro de Informação Científica e Humanística – Universidade Nacional Autônoma do México, pp. 91–121. 2002^a.

FEDOZZI, L. **Orçamento Participativo de Porto Alegre. Gênese, avanços e limites de uma ideia que se globaliza.** Cidades, Comunidades e Territórios, v. 18, p. 41-57, 2009.

FEDOZZI, L.; FURTADO, A.; RANGEL, R. **Orçamento Participativo no Brasil: elementos para uma breve avaliação.** In: DIAS, N. (ed.). Hope for democracy: 30 years of Participatory Budgeting Worldwide. Faro: Portugal: Epopeia Records: Oficina, 2018.

FEDOZZI, L.; LIMA, K. **Os Orçamentos Participativos no Brasil.** In: FEDOZZI, L.; CORRADI, R. de S.; RANGEL, R. R. (org.). Democracia participativa na América Latina: casos e contribuições para o debate. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2016.

FEIJÓ, Paulo Henrique. **Entendendo as Mudanças na contabilidade aplicada ao Setor Público.** 1. ed. Brasília, DF: Gestão Pública, 2013.

GENRO, T. e SOUZA, U. **Organização participativa: a experiência de Porto Alegre.** 2º e. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 1997.

GIDDENS, A. **Além da esquerda e da direita**. O futuro da política radical. Madri: Presidente. 2000.

GOLDFRANK, B. **Lições da experiência da América Latina com o Orçamento Participativo**. In: Shah, Anwar (Ed.). **Orçamento participativo**. Série Governança e Responsabilidade do Setor Público Washington DC: Banco Mundial, pp. 91-126.2007.

HABERMAS, J., "**Direitos humanos e soberania popular. As versões liberal e republicana**", em Águila, Rafael del e Vallespín Fernando (coordenadores) **Democracia em seus textos**. Madri: Aliança, pp. 267–280. 1998.

HERRMANN N., J. **Administração Municipal de Piracicaba: a quem atende?** In: Herrmann Neto, João (Org.). **Democracia fiel em casa**. Brasília: Câmara dos Deputados - Coord. de Publicações, pp. 85-92.1984

LÓPEZ OLIVERA, M. "**Participação cidadã e acesso à informação pública**" Recuperado em:<https://archivos.jurídicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2404/25.pdf>. 2007

MÁIZ, R., "**Democracia participativa. Repensando a democracia como radicalização da política**", in *Metapolitics*, vol. 5, não. 18, abril-junho de 2000. México, pp. 72–95. 2000.

MEJÍA LIRA, J., **Participação cidadã nos municípios na nova relação Estado-Sociedade**. México: Centro de Pesquisa e Ensino Econômico. (Documentos de Trabalho nº 21).1999

OLIVEIRA, O. P. de. **Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos**. *Opinião Pública*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 219-249, ago. 2016.

PESSOA, E. **Planejamento: uma opção para aulas populares**. Campinas: Papirus. 1988

PESQUINO, G., et al, **manual de Ciência Política**. Madrid: Aliança Universitária. 1991.

PITKIN, Hanna F., **O Conceito de Representação**. Berkeley, EUA: University of California Press. 1972

PORTO, H. D.; RENA, N. **O Orçamento Participativo no Sul Global: por uma nova difusão internacional**. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2024. DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202432pt. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/7560>. 2024

RENA, N. et al. (org.). **Cartografia do Orçamento Participativo em BH. Belo Horizonte**: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2022. v. 1.

REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando. **O orçamento dos brasileiros: por que ele não desperta maior interesse?** Rio de Janeiro: FGV Projetos, 2014.

SANTOS, B. de S. **Orçamentos em Porto Alegre: Rumo a uma Democracia Redistributiva.** Política e Sociedade, v. 26, nº 4, pp. 461-510. 1998.

SARTORI, G. **O que é democracia?** México: Nova Imagem.2000

SECRETARIA DE ORÇAMENTO FEDERAL. **Manual Técnico de Orçamento – 2016.** Brasília, DF: Ministério do Planejamento, 2015.

SERMEÑO, Á. “**Cidadania e teoria democrática**”, in Metapolítica, no. 33, vol. 8. janeiro-fevereiro de 2004, México, pp. 87–94. 2004.

SILBERSCHNEIDER, W. **A concepção política do Orçamento Participativo.** In: RENA, N. et al. (org.). Cartografia do Orçamento Participativo em BH. Belo Horizonte: Agência de Iniciativas Cidadãs, 2022. v. 1, p. 58-68.

SINTOMER, Y. et al. **Aprendendo com o Sul: o Orçamento Participativo no mundo – um convite à cooperação global.** Bonn: Engagement Global gGmbH – Service für Entwicklungsinitiativen, 2012.

SOUZA, M. L. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SPADA, P. **A difusão de inovações em governança participativa: uma análise de dados em painel sobre a adoção e sobrevivência do orçamento participativo no Brasil.**Southampton: University of Southampton, 2014. (Working paper).

TORRES RIBEIRO, A. C. e GRAZIA de Grazia, G. (Org.), **Petrópolis: Fórum Nacional de Participação Popular;** Editora Vozes, 2003.

VELÁSQUEZ, C., F. E GONZÁLEZ RE, **O que aconteceu com a participação cidadã na Colômbia?** Bogotá: Fundação Corona. 2003.

XÁ, Anwar (Ed.) **Orçamento Participativo.** Série Governança e Responsabilidade do Setor Público. Washington DC: Banco Mundial. 2007.

ZICCARDI, A., **Governança e Participação Cidadã na Capital.** México: Instituto de Pesquisas Sociais (Universidade Nacional Autônoma do México) /Miguel Ángel Porrúa.1998.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: VALORES, HABILIDADES E ATITUDES PARA A VIDA E PARA O MUNDO

Fátima Francisca Duarte³⁵

Josanne Vieira Silva³⁶

Sandra de Fátima Garcia³⁷

RESUMO

O artigo apresentado tem como objetivo analisar as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando seus valores, habilidades e atitudes essenciais para a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental da BNCC e revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados indicam que as competências gerais transcendem o âmbito acadêmico, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade. A discussão aponta a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares e uma articulação mais efetiva entre os atores escolares para a implementação dessas competências.

Palavras-chave: BNCC, competências gerais, valores, habilidades, educação integral.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the general competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), highlighting their values, skills, and attitudes that are essential for the comprehensive education of students. This is a qualitative study, with a documentary analysis of the BNCC and a bibliographic review on the subject. The results indicate that general competencies transcend the academic sphere, promoting the development of critical, ethical citizens who are prepared to face the challenges of contemporary times. The discussion points to the need for interdisciplinary pedagogical practices and more effective coordination between school actors to implement these competencies.

Keywords: BNCC, general competences, values, skills, comprehensive education.

³⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Letramento pela Faculdade do Instituto Panamericano. E-mail: fatimaduarte348@gmail.com.

³⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Administrativa. E-mail: josanne_vieira@hotmail.com

³⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins. **Pós-graduação:** Psicopedagogia com Ênfase em Inclusão Social na Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – ISE. E-mail: garcia_1000@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco na educação brasileira ao propor uma formação integral, que contempla aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos. Suas dez competências gerais buscam alinhar o ensino às demandas do século XXI, promovendo o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes essenciais para a vida e o mundo. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2017), essas competências são fundamentais para que os estudantes exerçam sua cidadania de forma plena e participem ativamente da sociedade.

Nesse sentido, a BNCC enfatiza a importância de práticas pedagógicas que integrem conhecimentos, habilidades e valores éticos em um contexto interdisciplinar. Esse enfoque reflete a necessidade de preparar os estudantes para lidar com questões globais, como sustentabilidade, desigualdades sociais e avanços tecnológicos, que exigem uma postura crítica e colaborativa.

A relevância das competências gerais também se justifica pela crescente valorização das habilidades socioemocionais na educação. Como destaca Goleman (1995), competências como empatia, autorregulação e trabalho em equipe são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Neste artigo, analisamos como as competências gerais propostas pela BNCC podem ser compreendidas, implementadas e potencializadas no ambiente escolar. Além disso, discutimos os desafios e possibilidades para que essas competências sejam efetivamente integradas às práticas pedagógicas, de modo a contribuir para uma educação mais equitativa e transformadora. Dessa forma, o estudo traz como objetivo: analisar as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando seus valores, habilidades e atitudes essenciais para a formação integral dos estudantes

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de competências gerais não é uma novidade no campo educacional, estando ancorada em teorias clássicas do desenvolvimento humano. Conforme Delors et al. (1996), os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — oferecem uma base para a formação integral que transcende a mera transmissão de conteúdos, incluindo o cultivo de atitudes éticas e o desenvolvimento de habilidades práticas. Esse modelo enfatiza a educação como um processo multidimensional, capaz de formar indivíduos críticos e engajados (Gonçalves e Deitos, 2020).

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências gerais incorporam essa visão ao buscar articulá-las com as exigências contemporâneas da sociedade. Segundo o texto oficial da BNCC, "as competências gerais são definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas do mundo atual e exercer a cidadania" (BRASIL, 2017, p. 8). Essa definição destaca o caráter transversal e interdisciplinar das competências, projetadas para perpassar todas as áreas do conhecimento e promover a formação integral.

A dimensão socioemocional, como destacado por Goleman (1995), desempenha um papel central na concepção das competências gerais. O autor afirma que "habilidades como empatia, autorregulação e inteligência emocional são indispensáveis para a convivência em sociedade" (GOLEMAN, 1995, p. 42). De forma alinhada, a BNCC valoriza essas competências ao integrá-las ao currículo escolar, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Freire (1996) oferece outra perspectiva fundamental ao considerar a educação como um ato político e emancipador, no qual os indivíduos tornam-se sujeitos ativos de sua aprendizagem e transformação social. Ele argumenta que "a educação é um ato de amor e coragem, que promove a autonomia e a criticidade"

(FREIRE, 1996, p. 68). Essa concepção ressoa especialmente nas competências da BNCC relacionadas ao pensamento crítico, criatividade e responsabilidade socioambiental, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica que inspire protagonismo e consciência cidadã.

Por fim, Morin (2000) enfatiza a interdisciplinaridade como elemento chave para enfrentar os desafios do século XXI. O autor sugere que "a complexidade das questões contemporâneas, como as mudanças climáticas e as desigualdades sociais, exige a superação da fragmentação do saber" (MORIN, 2000, p. 15). Nesse sentido, a BNCC incorpora essa visão ao incentivar uma abordagem que integre diferentes áreas do conhecimento, promovendo a formação de indivíduos aptos a articular saberes diversos em busca de soluções para problemas globais.

Assim, as competências gerais da BNCC são fundamentadas em perspectivas teóricas robustas e contemporâneas, alinhando-se à proposta de uma educação integral que prepare os estudantes não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania e o enfrentamento dos desafios do presente e do futuro.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise documental da BNCC e revisão bibliográfica de autores que discutem competências gerais, formação integral e interdisciplinaridade. A análise documental buscou identificar os valores, habilidades e atitudes descritos nas dez competências gerais da BNCC, enquanto a revisão bibliográfica permitiu contextualizar essas competências em uma perspectiva teórica mais ampla.

Foram analisados documentos oficiais e artigos acadêmicos publicados entre 1995 e 2023. A categorização dos dados baseou-se nos três pilares propostos pela BNCC: conhecimento, habilidades e valores/atitudes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental das competências gerais da BNCC evidenciou a centralidade dessas diretrizes no desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral, englobando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos (GONÇALVEZ E DEITOS, 2020). Conforme descrito pela BNCC, "as competências gerais articulam os diferentes saberes escolares para preparar os alunos para a vida, o trabalho e a convivência em sociedade" (BRASIL, 2017, p. 9). Essa perspectiva demonstra que as competências não se restringem ao ambiente acadêmico, mas são concebidas para promover uma atuação cidadã consciente e responsável.

Filipe *et al* (2021) pontuam que um dos pontos de destaque é a transversalidade das competências gerais, que permeiam todas as áreas do conhecimento. A Competência 2, por exemplo, enfatiza o uso de linguagens diversas para expressar ideias e produzir conhecimento, ressaltando a importância de uma abordagem interdisciplinar. Morin (2000) argumenta que "os problemas contemporâneos exigem uma educação que transcenda as barreiras disciplinares", o que corrobora a relevância dessa competência no cenário educacional atual.

No âmbito das habilidades socioemocionais, a Competência 6, que aborda a empatia e a cooperação, dialoga com os conceitos de inteligência emocional propostos por Goleman (1995). O autor destaca que "a capacidade de entender e lidar com as emoções é essencial para o sucesso em todas as áreas da vida". Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento emocional ao processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos ferramentas para lidar com os desafios interpessoais (FILIPE *et al*, 2021).

Conforme Gonçalves e Deitos (2020) a Competência Geral 7, que trata do autoconhecimento e do autocuidado, é outra dimensão essencial abordada pela BNCC. Essa competência está diretamente relacionada ao desenvolvimento da

autonomia e da capacidade de tomar decisões conscientes. Freire (1996) enfatiza que "a educação deve promover a emancipação do indivíduo, capacitando-o a compreender e transformar sua realidade". Nesse sentido, o autoconhecimento se apresenta como uma base para a construção de uma vida mais plena e significativa.

Por outro lado, a implementação das competências gerais enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto educacional brasileiro. Estudos como o de Bardin (2011) apontam que muitos professores ainda têm dificuldade em traduzir as diretrizes da BNCC em práticas pedagógicas concretas. Isso ocorre, em parte, pela falta de formação continuada que permita aos docentes compreender e aplicar as competências gerais de forma integrada ao currículo.

Outro ponto crítico é a desigualdade estrutural entre as escolas, que impacta diretamente na implementação da BNCC. A Competência Geral 10, que aborda responsabilidade e cidadania, exige que as escolas sejam capazes de proporcionar aos alunos experiências que promovam a consciência socioambiental e a participação democrática. No entanto, Silva (2018) observa que "em contextos de vulnerabilidade social, muitas vezes faltam recursos básicos para implementar práticas pedagógicas alinhadas às competências gerais".

Filipe *et al* (2021) enfatizam que apesar dos desafios, iniciativas que promovem práticas interdisciplinares têm demonstrado resultados promissores. Por exemplo, a integração da Competência 4, que aborda o pensamento crítico, com atividades de educação ambiental tem sido eficaz em desenvolver uma visão sistêmica nos estudantes. Segundo Delors *et al.* (1996), "o aprendizado que conecta diferentes áreas do conhecimento é essencial para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo".

A colaboração entre escola e comunidade também se mostra fundamental para a efetivação das competências gerais. A Competência 9, que enfatiza o exercício da empatia e da colaboração, pode ser potencializada por projetos que envolvam parcerias com organizações locais e a participação ativa das famílias. Turnbull *et al.* (2007) destacam que "a inclusão da comunidade no processo

educativo contribui para criar um ambiente mais inclusivo e significativo para os alunos".

No que se refere à formação de valores éticos, a Competência Geral 8, que trata da valorização da diversidade, dialoga diretamente com os princípios de uma educação para a convivência. Freire (1996) argumenta que "a educação deve ser um ato de amor e respeito ao próximo", o que reforça a importância de práticas que promovam o respeito às diferenças e o combate às discriminações.

Diante do exposto, a análise evidencia que as competências gerais da BNCC possuem um enorme potencial transformador, mas sua implementação requer um esforço coletivo que envolva gestores, professores, famílias e alunos. Conforme Vygotsky (1991), "a aprendizagem ocorre por meio da interação social", o que reforça a ideia de que o sucesso das competências gerais depende de um trabalho colaborativo que valorize a pluralidade e o diálogo no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências gerais da BNCC representam uma proposta ambiciosa e essencial para a educação brasileira, ao buscar uma formação integral que articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Essa abordagem reflete a necessidade de preparar os estudantes para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto socioemocional. A ênfase na interdisciplinaridade e na transversalidade reafirma o compromisso de uma educação que ultrapassa os limites tradicionais das disciplinas escolares, formando cidadãos críticos e responsáveis.

No entanto, a implementação das competências gerais ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente e às condições estruturais das escolas. Muitos professores relatam dificuldades em compreender e operacionalizar as competências, o que evidencia a necessidade de programas contínuos de capacitação. Além disso, a carência de recursos,

principalmente em escolas públicas, compromete a realização de práticas pedagógicas inovadoras e integradoras, como as sugeridas pela BNCC.

Outro ponto crítico, é a sobrecarga curricular, que pode limitar a inserção efetiva das competências gerais no cotidiano escolar. É fundamental repensar a organização do currículo, de modo a equilibrar a profundidade dos conteúdos com a transversalidade das competências. Isso requer um planejamento pedagógico que favoreça a aprendizagem significativa, por meio de metodologias ativas, que promovam a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Apesar dos desafios, as competências gerais oferecem um referencial potente para uma educação que responda às demandas do século XXI. A valorização de aspectos como inteligência emocional, responsabilidade socioambiental e pensamento criativo aponta para uma formação que considera não apenas o desenvolvimento individual, mas também a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Nesse sentido, a BNCC representa uma oportunidade para alinhar o sistema educacional brasileiro aos objetivos globais de desenvolvimento e cidadania.

Para que essas competências sejam plenamente efetivadas, é necessário um esforço conjunto entre gestores, professores, estudantes e famílias, além do compromisso político com o investimento em educação. As competências gerais não devem ser vistas apenas como diretrizes normativas, mas como princípios transformadores, capazes de ressignificar práticas pedagógicas e ampliar horizontes educacionais. Assim, a BNCC se consolida como um marco no desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva, contribuindo para um futuro mais equitativo e humano.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos.**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em 20 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. **Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Fundamentos teóricos e ideológicos.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eccos/n52/1983-9278-eccos-52-e10678.pdf> - Acesso em 20 set. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maria Aparecida. **Inclusão e convivência com a diversidade: uma perspectiva educacional.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 73, p. 1-15, 2018.

TURNBULL, Ann; TURNBULL, Rud; WEHMEYER, Michael L.; SHOGREN, Karrie A. **Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools.** Upper Saddle River: Pearson, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A ECONOMIA SOLIDÁRIA: o papel do Estado, os Avanços, Desafios e Perspectivas

Asyha Gomes de Brito ³⁸

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir criticamente sobre as políticas públicas e a economia solidária. Nos últimos anos, a economia solidária ganhou relevância na formulação de políticas públicas no Brasil, destacando-se como uma estratégia para combater a pobreza e promover uma sociedade mais democrática e sustentável. O estudo analisa a economia solidária como um movimento social e um campo de políticas públicas, destacando seu potencial para gerar emprego e renda por meio de empresas associativas, especialmente cooperativas. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. A pesquisa aborda a participação social na cogestão das políticas públicas, a construção de uma agenda legislativa específica e a institucionalização de práticas democráticas. Embora tenham ocorrido avanços, como a criação de cadastros e programas nacionais, persistem desafios como a falta de reconhecimento legal e o acesso limitado a crédito e mercados. O sujeito da economia solidária no Brasil inclui cooperativas, associações, movimentos sociais e entidades governamentais, articulados por fóruns e conselhos nacionais, buscando ampliar a prática democrática e a justiça social.

Palavras-chave: Economia Solidária. Políticas Pública. Participação Social.

ABSTRACT

The objective of this article is to critically reflect on public policies and the solidarity economy. In recent years, the solidarity economy has gained relevance in the formulation of public policies in Brazil, standing out as a strategy to combat poverty and promote a more democratic and sustainable society. The study analyzes the solidarity economy as a social movement and a field of public policies, highlighting its potential to generate employment and income through associative companies, especially cooperatives. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The research addresses social participation in the co-management of public policies, the construction of a specific legislative agenda and the institutionalization of democratic practices. Although advances have been made, such as the creation of national registries and programs, challenges persist, such as the lack of legal recognition and limited access to credit and markets. The subject of the solidarity economy in Brazil includes cooperatives, associations,

³⁸**Mestrado:** en Administración de Empresa pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY -

social movements and government entities, articulated by national forums and councils, seeking to expand democratic practice and social justice.

Keywords: Solidarity Economy. Public Policies. Social Participation.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a questão territorial e a economia solidária têm ganhado cada vez mais centralidade tanto no campo na formulação de políticas públicas no país, representando um dos eixos centrais para a concepção e implementação de programas e projetos sociais.

Um dos principais desafios das sociedades contemporâneas, como aponta Vieira (2021), e particularmente das sociedades latino-americanas, é a redução da pobreza e da exclusão social e a construção de sociedades mais democráticas e sustentáveis. Em particular no Brasil, cada vez mais, as empresas associativas, particularmente as cooperativas, são vistas como uma forma de gerar empregos e riqueza coletiva, após o fracasso dos modelos socialistas baseados no controle do Estado, bem como das políticas desenvolvimentistas e neoliberais. Em 2001, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou uma resolução, reconhecendo o papel das cooperativas nas sociedades, o que impulsiona os governos a implementar políticas para promover esta fórmula empresarial. Em 2002, a Organização Internacional do Trabalho aprovou uma recomendação sobre a promoção de cooperativas (Recomendação 193/2002) que foi adotada por quase todos os governos do mundo.

Nesse contexto, as cooperativas e a economia social passaram a ser apoiadas por economistas de prestígio. Gaiger & Kuyven (2019), em suas investigações mostra que os países mais bem-sucedidos são aqueles que estabeleceram um sistema econômico plural, com três pilares principais: a empresa privada, o setor público e um terceiro setor da economia social, composto por cooperativas, mútuas e associações.

Na concepção de Singer *et al.* (2022), a este reconhecimento da economia social, deixa claro que as cooperativas e a economia social constituem hoje um objeto de investigação consolidado internacionalmente. Mas existem diferenças importantes entre os países na formação de um setor da economia social, na sua conceptualização (economia social, economia solidária, economia popular...) e nas relações que existem entre estas organizações, movimentos sociais e políticas públicas.

Conforme descreve Pupo (2021), o Brasil, têm se destacado na América Latina, e em termos de apoio governamental à economia social. Os desafios da experiência democrática são mais contundentes na medida em que a economia solidária reivindica a apropriação do Estado na coordenação e implementação de políticas públicas para o seu fortalecimento e para a expansão da economia solidária como uma experiência mais geral voltada para o todo da sociedade. Este processo de entrada da economia solidária nas estruturas do Estado, seja a nível local, regional ou nacional, exige uma revolução nas políticas públicas com a consequente radicalização da prática democrática nos processos de decisão que envolvem Governos e outras entidades heterônomas da estruturas do Estado.

O estudo procura enfatizar os seguintes elementos: a constituição do sujeito na participação social e os dilemas ou contradições quanto ao envolvimento do movimento social ou da sociedade civil na gestão das políticas públicas e na preservação de sua autonomia. Os diversos atores ou sujeitos da economia solidária, sua articulação ao Fórum Brasileiro de Economia Solidária, o surgimento de outras organizações nacionais representativas do cooperativismo solidário, a economia solidária como movimento social e a relação da economia com a Secretaria Nacional de Economia Solidária; a descrição dos mecanismos e métodos de participação e das contradições geradas pela sua institucionalização. A constituição dos Grupos de Trabalho partilhados entre o Fórum Brasileiro e a Secretaria Nacional, o Conselho Nacional de Economia Solidária e as Conferências Nacionais de Economia Solidária; o conteúdo das políticas públicas e os dilemas da ação de protesto na abordagem dos interesses dos envolvidos diretamente na

tomada de decisões em oposição à constituição de uma agenda pública para a sociedade como um todo.

Para analisar a prática autogerida da economia solidária, esta deve ser considerada como uma experiência de radicalização da democracia. Radicalização tanto no sentido da ênfase na democracia participativa e direta como na expansão das práticas democráticas nas relações e organizações econômicas. Assim, falamos de uma aproximação necessária entre a economia solidária e o conjunto de práticas, experiências e invenções democráticas. Não é por acaso que a economia solidária está relacionada com o contexto, ocorrido no final do século passado, das lutas democráticas e do empoderamento das classes trabalhadoras, dos povos e das comunidades na conquista da cidadania ou no reconhecimento do “direito de ter direitos”. O objetivo geral deste artigo é refletir criticamente sobre as políticas públicas e a economia solidária. Como objetivos específicos: discorrer sobre Economia Solidária no Brasil; descrever sobre a institucionalização de espaços públicos de participação; relatar a respeito da participação social na economia solidária no país.

2. QUEM É O SUJEITO DA ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL?

No caso brasileiro, Albuquerque (2010) coloca que a economia solidária pode ser entendida como parte de um processo histórico que se caracteriza pela ampla mobilização da sociedade em torno das lutas sociais que emergiram com força no final da década de 1970.

Por sua vez, Kuyven (2016) descreve que a economia solidária é um conceito utilizado para definir processos transformadores através da organização coletiva das atividades econômicas pelos trabalhadores que se associam e realizam atividades de autogestão. Alguns princípios que orientam o economia solidária são: a apropriação coletiva dos meios de produção, a gestão democrática, realizada pelos associados, nos processos de tomada de decisão e deliberações coletivas sobre os rumos da produção, na utilização dos excedentes e, também, na responsabilidade coletiva quanto a possíveis perdas da organização econômica.

No Brasil, Schmidt e Novaes (2013) menciona que a economia solidária surge como uma resposta dos trabalhadores à crise social causada pela estagnação econômica e pela reorganização do processo de acumulação capitalista. Assim, os trabalhadores desempregados podem pôr fábricas fechadas para funcionar e ativar a sua produção através de organização coletiva e autogerida; os agricultores familiares e os atingidos pela reforma agrária organizam cooperativas de crédito, produção e serviços para se oporem à subordinação e à agroindústria capitalista; As comunidades urbanas e rurais organizam coletivamente grupos de produção, compras coletivas e fundos de crédito solidário e rotativo; as populações de catadores de lixo (nos aterros e nas cidades) organizam suas atividades de coleta e reciclagem por meio de associações e cooperativas.

O reconhecimento da economia solidária como aclara Gaiger & Kuyven (2019), advém da diversidade de atividades e formas de organização e de sua crescente articulação em sistemas cooperativos, redes de produção e comercialização, complexos cooperativos e cadeias produtivas. Uma das principais diferenças entre a economia solidária e as empresas capitalistas é que esta última constitui uma sociedade de capitais; pelo contrário, na economia solidária são sociedades de pessoas.

Como questiona Gaiger (2014), no Brasil, quem são as pessoas que têm se organizado predominantemente com base nos princípios da economia solidária? Fundamentalmente, podemos afirmar que são aqueles que fazem parte da população que ao longo da história se organizaram social e politicamente para resistir à colonização, à subordinação ou à exclusão social e assim construir bases sociais e econômicas alternativas. Nesse caso, refere-se as cidades e comunidades tradicionais, agricultores familiares (camponeses) e trabalhadores rurais sem-terra, desempregados ou em condições precárias de trabalho, moradores de lixões e catadores de material reciclável, trabalhadores autônomos (artesãos), pessoas com deficiência ou sem deficiência com transtornos mentais. Em geral, estamos falando aqui da população mais marginalizada e pobre.

Nesse sentido, cabe considerar que segundo Singer *et al.* (2022), a economia solidária é, predominantemente, uma economia popular, ou seja, uma

economia do povo. A economia solidária é formada majoritariamente por agricultores familiares, camponeses, artesãos e catadores de materiais recicláveis. Encontram também um número representativo de empreendimentos solidários, como organizações associativas de pessoas com deficiência física ou mental, com transtornos; bem como presos ou pessoas libertadas do sistema penitenciário. Dessa forma, Albuquerque (2010) afirma que

[...] a economia solidária é constituída pelas classes populares, empobrecidas e excluídas pelo processo de acumulação econômica, razão pela qual os movimentos sociais estão organizados para lutar por mudanças societárias que promovam a democratização da sociedade brasileira (ALBUQUERQUE, 2010, P. 45).

Por outro lado, segundo o autor, pode identificar a economia solidária como uma proposta de organização das bases sociais de muitos movimentos populares surgidos nas lutas sociais recentes. Como exemplo, Schmidt e Novaes (2013) cita alguns casos:

[...] a cooperação econômica promovida pelo Movimento dos Sem-terra (MST), criado para dar viabilidade econômica aos assentamentos, por meio do fortalecimento da democracia participativa e da gestão dos próprios assentamentos e de seus “empreendimentos econômicos” criados para gerenciar a produção, o marketing e o consumo. O Sindicato Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e da Economia Solidária (Unicafes), que representa um conjunto de associações e cooperativas de crédito, produção, trabalho, comercialização e infraestrutura da agricultura familiar. Experiências autogestionárias (ocupações urbanas, cooperativas e associações habitacionais e mingas) como formas de organização voltadas ao fortalecimento da cidadania, à gestão democrática e à luta por moradia de qualidade, promovidas pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia e pela União Nacional pela Moradia Popular, estas são as principais organizações do movimento habitacional no país. A organização associativa e cooperativa de catadores de materiais recicláveis do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCMR). Uma das experiências de cooperação mais conhecidas é a de Belo Horizonte (Asmare), com mais de quinze anos de existência e que começou com a ação da Pastoral da Criança junto aos lixões. O MNCMR faz parte do Fórum Lixo e Cidadania, este é um exemplo de Fórum que reúne entidades governamentais, organizações e movimentos sociais (SCHMIDT e NOVAES, 2013, p. 47).

Outro exemplo vem do movimento sindical. Neste caso, tanto o sindicalismo dos trabalhadores rurais como o sindicalismo dos trabalhadores urbanos promovem a criação de organizações de economia solidária. Exemplos dessas organizações são:

[...] a União Nacional das Cooperativas de Agricultura Familiar e Economia Solidária (Unicafes) e o Sistema de Cooperativas de Crédito com Interação Solidária (Cresol). Ao mesmo tempo, no movimento sindical urbano vinculado à Central Única dos Trabalhadores (CUT), à Associação Nacional das Empresas Autogestionárias (Anteag), à Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT) e ao Sindicato e Solidariedade das Cooperativas e Empreendedores da Economia Social do Brasil (Unisol).

Como parte do movimento sindical, a Associação Nacional das Empresas Autogeridas (Anteag) foi criada em 1994 com o objetivo de apoiar e acompanhar as experiências dos trabalhadores de recuperação de empresas falidas por meio da autogestão. Geralmente, a recuperação das empresas falidas é uma iniciativa dos trabalhadores ligados ao movimento sindical, que através da autogestão encontraram uma alternativa laboral ou ocupacional para os trabalhadores diante do desemprego em massa.

Por sua vez, Vieira (2021) discorre que a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT) nasceu no final da década de 1990 como uma estratégia já incorporada pelas entidades da Central Única dos Trabalhadores para apoiar alternativas de organização dos trabalhadores num contexto de crise do próprio movimento sindical face ao desemprego e à crescente informalização do mercado de trabalho. Foi criado em 1999 para promover a constituição, o fortalecimento e a articulação do empreendedorismo autogerido, buscando a geração de trabalho e renda, por meio da organização econômica, social e política dos trabalhadores, inseridos em um processo de desenvolvimento sustentável e solidário. A União e Solidariedade das Cooperativas e Empresas da Economia Social do Brasil (Unisol) também surge no âmbito da Central Única dos Trabalhadores. Em 2000 sua gestão limitou-se ao ABC Paulista e em 2004 recuperou sua gestão em escala nacional. O objetivo da Unisol é organizar, representar e articular cooperativas, associações e outros empreendimentos autogeridos da economia solidária. Assim, o movimento sindical reconhece a cooperação autogerida como uma nova forma de organização dos trabalhadores para a sua incorporação nos processos produtivos, garantindo a sua representação sindical.

Importante também segundo Gaiger & Kuyven (2019), é a ação da pastoral social, das Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBS) e da ação política da Igreja baseada na teologia da libertação. Neste caso, a contribuição histórica mais

reconhecida é a Cáritas Brasil. A partir da década de 1980, a Cáritas Brasil com os Projetos Comunitários Alternativos (PAC) apoiou iniciativas de pequenas associações com a perspectiva de promover transformações sociais por meio da solidariedade comunitária e da prática da reciprocidade. A prática da reciprocidade se fortalece na experiência dos projetos comunitários na medida em que a metodologia de apoio é articulada com procedimentos de devolução de recursos aos fundos comunitários. A metodologia dos fundos rotativos solidários é uma das principais contribuições da Cáritas Brasil para o campo das finanças solidárias.

Por fim, conforme Singer *et al.* (2022), vale destacar a atuação de acadêmicos vinculados ao movimento docente e estudantil que, no interior das universidades brasileiras, constituíram as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares e outras iniciativas articuladas em torno da Rede de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares e da Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisa no Mundo do Trabalho (Unitrabalho). Esta base social, com seus movimentos e organizações, decidiu articular-se para a constituição do movimento da economia solidária. As ações decisivas nesse sentido estão presentes na constituição do Grupo de Trabalho de Economia Solidária Brasileira (GT-Brasileiro), na formação do Fórum Brasileiro de Economia Solidária e na recente articulação do cooperativismo solidário com a criação da União Nacional de Solidariedade. Organizações Cooperativas (Unicopas).

No início dessa articulação, em 2001, Pupo (2021) esclarece que doze entidades e redes nacionais formaram o GT Brasileiro, composto por: a Rede Brasileira de Socioeconomia Solidária (RBSES), o Instituto de Políticas Alternativas do Cone Sul (PACS), a Federação dos Órgãos de Assistência Social e Educacional (FASE), Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas Autogeridas (Anteag), Instituto Brasileiro de Análise Socioeconômica (Ibase), Cáritas Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST/Concrab), a Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (Rede ITCPs), a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS/CUT), a Unitrabalho, a Associação Brasileira de

Microinstituições de Crédito (Abricred) e por alguns gestores públicos como a Rede de Gestores de Políticas Públicas da Economia Solidária.

Dessa articulação como declara Singer (2023), emerge a reivindicação das ações do Governo Federal. No final de 2002, com a vitória do ex-presidente Lula da Silva, o GT brasileiro elaborou uma carta intitulada “Economia Solidária como Estratégia Política de Desenvolvimento”. A carta foi aprovada na I Plenária Brasileira de Economia Solidária. Na II Plenária, realizada durante o Fórum Mundial Brasileiro, em 2003, foi aprovado o documento “Do Fórum Social Mundial ao Fórum Brasileiro de Economia Solidária”. E, em junho de 2003, foi realizada a III Plenária Brasileira de Economia Solidária, que incluiu um processo preparatório de mobilizações em dezessete estados (províncias), e na qual foi instituído o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). Na III Sessão Plenária foram aprovadas a Carta de Princípios e a Carta da Plataforma de Luta.

A partir desse momento, a FBES assumiu a responsabilidade pela representação da sociedade civil no diálogo com o Governo Federal e especialmente com a Secretaria Nacional de Economia Solidária. Após a criação da FBES e do Senaes, foram realizadas duas Sessões Plenárias Nacionais no referido Fórum, em 2008 e 2011. A Sessão Plenária Nacional é a instância máxima de deliberação da FBES, pois gera as diretrizes políticas que norteiam a Coordenação Nacional. . e a Coordenação Executiva.

2.1. Institucionalização de espaços públicos de participação

Além desses espaços de cogestão “presencial”, entre o Senaes e o FBES, sobre a política nacional de economia solidária, Pupo (2022) descreve que a participação da sociedade civil conta com dois mecanismos mais amplos e de maior institucionalidade: o Conselho Nacional e as Conferências Nacionais. Segundo Schmidt e Novaes (2013), um conselho é:

[...] fundamentalmente político, institucionalizado, funcionando de maneira colegial; é autônomo, membro do poder público, de natureza deliberativa, composto por membros do Governo e da sociedade civil,

com finalidades de elaboração, deliberação e controle da execução de políticas públicas” (SCHMIDT e NOVAES, 2013, p. 51).

Como discorreu o autor citado acima, nem todos os conselhos são de natureza deliberativa, a maioria tem apenas caráter consultivo, ou seja, suas deliberações não obrigam o Estado a cumpri-las, porém, são recomendações ou propostas para agentes públicos.

No Brasil, com a Constituição de 1998, a participação social tornou-se uma exigência constitucional em algumas políticas como saúde, assistência social e educação. Esta exigência constitucional tornou-se regra em praticamente todas as políticas setoriais e temáticas. No caso da economia solidária, o Conselho Nacional está previsto na Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que em seu art. 30, inciso XIII, dispõe sobre o Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES). Esta mesma lei define as novas competências do Ministério do Trabalho e Emprego que estão na base da criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária. Contudo, o Conselho Nacional de Economia Solidária foi criado apenas três anos depois, em 2006, através Decreto nº 5.811/2006, que define o Conselho como o órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego, de caráter consultivo e proativo, que tem por objetivo dialogar e buscar consensos em torno de políticas e ações para fortalecer a economia solidária.

Os três anos que separam o dispositivo legal da instituição do Conselho segundo Pupo (2022), foram marcados por intensas discussões envolvendo a Senaes e a FBES sobre o caráter, os objetivos e a composição do Conselho; foi um debate longo e amplo que incluiu os fóruns estaduais e todos os órgãos gestores do Fórum Brasileiro.

Quanto ao caráter deliberativo do CNES, Vieira (2021) explica que parte do movimento entendia que um Conselho só poderia se configurar como um espaço participativo da sociedade civil que tivesse apenas caráter deliberativo. A Senaes, por sua vez, entendeu que não havia base institucional que garantisse o caráter deliberativo (tributário) das decisões do conselho.

Por fim, no que diz respeito à composição do Conselho, alguns temas foram objeto de intenso debate no diálogo entre a Senaes e o Fórum Brasileiro. Segundo

Gaiger & Kuyven (2019), um deles referia-se aos segmentos constituintes do Conselho. A primeira proposta apresentada pelo Conselho foi organizada em dois segmentos: organizações (governamentais ou não) representativas da economia solidária e organizações (governamentais ou não) que representassem outros temas ou interesses. Desta forma, o Conselho tornou-se um espaço de diálogo entre a economia solidária e outros setores, com o objetivo de ampliar a compreensão estratégica da economia solidária na política nacional e, especialmente, a sua contribuição para outras questões (desenvolvimento rural, desenvolvimento urbano, desenvolvimento sustentável, etc.).

Com a expansão do movimento da economia solidária e a crescente força política que os empreendimentos econômicos solidários assumiram como sujeitos desta nova economia que se desenvolve e se organiza no país, a definição dos segmentos que compõem o Conselho passou a ser uma instância tripartida: representantes do Governo (incluindo aqueles que atuam diretamente com as políticas da economia solidária, como ministérios e órgãos que atuam em outras questões), representantes de organizações, entidades ou movimentos sociais (incluindo aqueles que apoiam diretamente a economia solidária e organizações não governamentais). e empreendimentos econômicos solidários (incluindo entidades nacionais representativas de empreendimentos e outras indicadas pelo Fórum Brasileiro).

Como ressalta Singer *et al.* (2022), a participação da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) no Conselho não obteve consenso no debate. Isto é importante porque a economia solidária representa o surgimento de um novo cooperativismo de natureza solidária ou mais classista (organização autogerida de trabalhadores), enquanto a OCB representa o cooperativismo tradicional, de natureza empresarial e dirigido de acordo com os interesses dos grandes, cooperativas altamente profissionais. O Fórum Brasileiro argumentou contra a inclusão no Conselho, chegando até a mencionar sua não participação caso a OCB se juntasse a ele. Por sua vez, a posição da Senaes foi apoiar a integração da OCB no Fórum, uma vez que este, no que diz respeito ao espaço público, deveria conter

a representação de organizações com visões e propostas diferentes daquelas defendidas pela economia solidária.

Nas observações de Singer *et al.* (2022), a definição final foi a constituição de um Conselho bastante amplo, com 56 entidades divididas em três segmentos: Governo, empresas de economia solidária e entidades não governamentais de promoção e aconselhamento da economia solidária na seguinte proporção de representação: 18 representantes governamentais, 24 representantes empresariais e 17 organizações e movimentos sociais. O diálogo com o Fórum Brasileiro em relação ao Conselho Nacional terminou em 2005. A partir de então, o espaço privilegiado de diálogo foi o próprio Conselho, que prevaleceu sobre as relações diretas entre Senaes e FBES. Contudo, o FBES continuou sendo o principal interlocutor da Secretaria e a organização com maior representação no Conselho Nacional. Desde 2006, todas as políticas nacionais de economia solidária são alvo de debate no Conselho Nacional, que se posiciona através de moções (posicionamento político do Conselho sobre determinado assunto), recomendações (proposta ou sugestão aprovada e dirigida ao Governo) ou resoluções (deliberações do Conselho cuja validade se limita ao âmbito de atuação do próprio conselho).

2.2. Da participação às políticas públicas

A participação e mobilização social como expõem Singer *et al.* (2022), refere-se ao seu potencial para promover transformações efetivas ao nível dos Governos e, especialmente, nas estruturas do Estado. No caso da experiência brasileira, podemos afirmar que a participação social foi um importante mecanismo de cogestão da política pública de economia solidária, demonstrando assim a sua capacidade de elaboração política. Contudo, não teve a mesma força para construir uma nova instituição estatal mais favorável à economia solidária.

Pode afirmar segundo Vieira (2021), que hoje existe uma agenda legislativa clara para a economia solidária. Pode não estar completo, mas existem propostas e estratégias definidas para criar um ambiente institucional mais favorável ao

desenvolvimento da economia solidária cujas principais propostas estão sistematizadas no Plano Nacional de Economia Solidária.

No campo jurídico, Pupo (2021) aponta que a estratégia adotada pelo movimento da economia solidária é a democratização da legislação cooperativa. Isto inclui tanto a lei geral das cooperativas, que é uma das poucas leis pré-constitucionais ainda em vigor, como as leis nacionais que abordam o dispositivo constitucional de liberdade de organização e responsabilidade do Estado na promoção do cooperativismo com políticas específicas. Existe também uma agenda legislativa específica relativa às cooperativas de trabalho, sociais e de crédito. No caso das cooperativas de trabalho houve um avanço importante, com a publicação do Projeto de Lei 6606/19 (antigo PL 4685/12) que regulamenta as cooperativas de trabalho com a redução do número de pessoas necessárias à sua constituição e a criação de um Programa Nacional de Fomento e, pelo menos ao mesmo tempo, exige que as cooperativas garantam padrões mínimos de proteção e segurança social aos seus membros. No campo da identidade da economia solidária, conforme Coraggio (2011, p. 49):

[...] além de toda a mobilização nacional que ocorreu para a realização do mapeamento nacional da economia solidária, em 2014 foi instituído o Cadastro Nacional de Empreendimentos Econômicos Solidários (Cadsol). O Cadastro é a identidade dos empreendimentos econômicos solidários. Os empreendimentos cadastrados neste Cadastro passam pela análise de uma comissão local, para então receberem a Declaração de Empreendedorismo Econômico Solidário (Dcsol), documento emitido via Internet e que pode facilitar o reconhecimento dos empreendimentos para acesso a políticas de apoio. a economia solidária.

Nesta área também está implementado o Sistema Nacional de Comércio Justo e Solidário. Segundo Gaiger & Kuyven (2019), no domínio da legislação, o eixo central da agenda é a aprovação de uma lei nacional sobre a economia solidária.

Contudo, Gaiger & Kuyven (2019) discorre ainda, que é no domínio das políticas públicas que a participação social da economia solidária obteve algumas conquistas evidentes. Uma delas é a inclusão da economia solidária nos planos nacionais de desenvolvimento. Esses planos são elaborados pelo governo federal a cada quatro anos e são chamados de “Planos Plurianuais”. Desde o Governo de

Lula Da Silva, a elaboração dos Planos Plurianuais baseou-se nas deliberações das conferências e conselhos nacionais. A economia solidária foi consolidada nos Planos Plurianuais através da instituição de programas específicos e pela crescente incorporação da economia solidária como tema transversal em diversos programas temáticos como desenvolvimento rural, social, cultural e direitos humanos, meio ambiente, étnico. igualdade, juventude, mulheres, etc. Além disso, podemos afirmar que todas as ações do Senaes foram elaboradas e implementadas a partir deste processo de cogestão participativa com a FBES, Conselho Nacional e Conferências Nacionais.

Portanto, é necessário reconhecer que a participação social ainda não apresentou força política suficiente para promover a institucionalização de políticas que permitam enfrentar adequadamente os problemas e desafios propostos pela economia solidária ao Governo Federal. A democratização da legislação cooperativa é muito lenta e sufocada pela ação das cooperativas tradicionais e empresariais. A possibilidade de reconhecimento de uma nova figura jurídica no direito brasileiro para o reconhecimento da economia solidária tem poucas possibilidades de tramitação no Congresso brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo consistiu em refletir criticamente sobre as políticas públicas e a economia solidária no Brasil. Houve a compreensão de que, a economia solidária ao longo dos anos foi marcada por inúmeras dificuldades e contradições para a sua definição, conceitos, até mesmo sua delimitação, entretanto passou a ser situado como o setor que inclui as unidades econômicas ligadas a atividades de todos os setores e que podem estar presentes em todas as fases do processo produtivo. Além disso, em cada país ou região, é tratado com terminologias diferentes e facilmente confundidas. Ou seja, a expressão não está isenta de ambiguidades, pois convive com expressões de diversos tipos, tais como: setor voluntário, filantrópico, não monetário, sem fins lucrativos, interesse social, terceiro setor, ONG, economia solidária, economia sociais e outros que, embora

procurem descrever realidades semelhantes, nem sempre delimitam o mesmo campo de atuação. Embora nos últimos anos se possa notar o aumento de estudos e interesse pelo tema, a superação de fronteiras e meios para defini-lo e quantificá-lo.

O entendimento sobre a Economia Solidária se revela como uma alternativa viável e necessária diante dos desafios socioeconômicos contemporâneos, promovendo uma reorganização das relações de produção e consumo com base na cooperação, autogestão e sustentabilidade. Esse modelo resgata práticas ancestrais e experiências históricas de resistência, adaptando-as às dinâmicas atuais para fortalecer trabalhadores e comunidades em contextos urbanos e rurais.

Houve a compreensão durante o estudo, de que no Brasil, a Economia Solidária assumiu papel estratégico na promoção do desenvolvimento local sustentável e na inclusão social, configurando-se como uma resposta às crises econômicas e aos modelos excludentes de desenvolvimento. A criação de redes de cooperação, cooperativas e associações evidencia o potencial transformador dessas práticas, que priorizam as necessidades humanas e ambientais acima da lógica do lucro. A institucionalização desse movimento por meio de políticas públicas, como o mapeamento e registro dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), reflete seu impacto e expansão. O envolvimento de milhares de trabalhadores em iniciativas autogestionárias demonstra que a Economia Solidária não é apenas uma alternativa econômica, mas também um projeto ético e político de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Conclui-se que a Economia Solidária, ao desafiar as estruturas tradicionais de produção e consumo, promove uma nova forma de desenvolvimento baseada na solidariedade e no bem comum. Sua continuidade depende do fortalecimento de políticas públicas, do apoio institucional e da mobilização social, consolidando-a como uma estratégia para a construção de um futuro mais sustentável e humano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. **O desenvolvimento social do Brasil: balanço dos anos 1900-2010 e agenda para o futuro**. Rio de Janeiro: Josa e Olympio Editora, f. 104, 207 p, 2010.

CORAGGIO, José Luis **Economia social e solidária**. Obra antes do capital, Alberto Acosta e Esperanza Martínez (eds.), FLACSO/Abya Yala, Quito, 2011.

GAIGER, L. I., & KUYVEN, P. **Dimensões e Tendências da Economia Solidária No Brasil. Sociedade E Estado**, 34(3), 811–834, 2019. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S0102-6992-201934030008](https://doi.org/10.1590/S0102-6992-201934030008) Acesso, 2024.

GAIGER, Luiz et alii. **A economia solidária no Brasil: uma análise de dados nacionais**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2014.

GAIGER, Luiz Inácio; KUYVEN, Patrícia. Dimensões e Tendências da economia solidária no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34. 811 p, 01 setembro 2019.

KUYVEN, Patrícia. **Efeitos da economia solidária sobre a geração de renda e a redução da pobreza: um estudo de dados nacionais**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

LIANZA, Sidney; HENRIQUES, Flávio Chedid. **A economia solidária na América Latina: realidades nacionais e políticas públicas**. 1 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, f. 102, 2011. 204 p. (Pró Reitoria de Extensão UFRJ). Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/livro_vers_o_digital.pdf. Acesso, 2024.

PUPO, Carolina Gabriel de Paula. **Finanças Solidárias no Brasil: Bancos Comunitários, Moedas Locais E A Força Dos Lugares**. São Paulo, 2022. 412 p Tese (Geografia) - Universidade de São Paulo, SÃO PAULO, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-15062022-191912/publico/2022_CarolinaGabrielDePaulaPupo_VCorr.pdf. Acesso, 2024.

SCHMIDT, Carlos; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Economia solidária e transformação social: rumo a uma sociedade para além do capital?** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

SCHMIDT, Carlos; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Economia solidária e transformação social: rumo a uma sociedade para além do capital?** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

SINGER, Paul *et al.* **Economia solidária: introdução, história e experiência brasileira**. Editora Unesp, v. 3, f. 117, 234 p, 2022.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento e política**: Reflexões sobre a crise dos anos 1960. 2023.

VIEIRA, P. C. **Uma abordagem sobre a Economia Solidária No Brasil**. Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 41, 2021. obtido de <https://ojs.lettras.up.pt/index.php/sociologia/article/view/10694>. Acesso, 2024.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: uma reflexão sobre a relação qualidade de vida no trabalho e a sustentabilidade da empresa

Bianca Cesar Alyrio³⁹

RESUMO

As empresas de hoje estão percebendo que o sucesso não depende apenas da obtenção de lucros, mas que é preciso contribuir com todos que delas participam para torná-las mais competitivas e enfrentar um mundo cada vez mais globalizado. Para conseguir isso, devem empreender ações de responsabilidade social corporativa (RSE); No entanto, existe confusão sobre o conceito e algumas empresas que afirmam ser socialmente responsáveis não o são completamente. O objetivo da pesquisa foi fazer uma análise a qualidade de vida no trabalho como estratégia de responsabilidade social corporativa interna nas empresas. O tipo de pesquisa foi descritivo, qualitativa e bibliográfica. Os resultados mostraram que as empresas em geral vêm cumprindo parcialmente as situações de segurança e higiene, porém carece de medidas que promovam o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e, ao mesmo tempo, a gestão de recursos humanos deve trabalhar com ferramentas que permitam flexibilidade e negociação eficaz para que possam ser obtidos resultados ótimos. Por isso, há que ter sempre presente que a responsabilidade social implica uma relação sustentável e proativa com os trabalhadores (envolvendo-se constantemente) e antecipando as suas necessidades, porque não é um ato de caridade, mas sim de fortalecimento de um conceito de compromisso, mas muito além, definindo essas ações como estratégias para a sustentabilidade da empresa.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Corporativa. Qualidade de Vida no Trabalho.

ABSTRACT

Today's companies are realizing that success does not depend solely on making a profit, but that they must contribute to making them more competitive and facing an increasingly globalized world. To achieve this, they must undertake corporate social responsibility (CSR) actions; however, there is confusion about the concept and some companies that claim to be socially responsible are not completely so. The objective of the research was to analyze the quality of life at work as a strategy for internal corporate social responsibility in companies. The type of research was descriptive, qualitative and bibliographic. The results showed that companies in general have been moderately complying with safety and hygiene conditions, but lack measures to promote work-life balance and, at the same time, human resources management must work with tools that allow flexibility and effective negotiation so that optimal results can be obtained. Therefore, it is important to

³⁹**Doutorado:** em Ciências da Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY -

always remember that social responsibility implies a sustainable and proactive relationship with employees (constantly getting involved) and anticipating their needs, because it is not an act of charity, but rather of strengthening a concept of commitment, but much more, defining these actions as strategies for the sustainability of the company.

Keywords: Corporate Social Responsibility. Quality of Life at Work.

1. INTRODUÇÃO

A Responsabilidade Social Empresarial segundo Neto e Mazza (2015) tornou-se uma nova forma de gerir e fazer negócios, na qual a empresa garante que suas operações sejam sustentáveis tanto econômica, social e ambientalmente, reconhecendo os interesses dos diferentes grupos com quem se relaciona e buscando a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade das gerações futuras. É uma visão empresarial que integra o respeito pelas pessoas, pelos valores éticos, pela comunidade e pelo ambiente com a gestão da própria empresa, independentemente dos produtos ou serviços oferecem, do setor a que pertence, da sua dimensão ou nacionalidade.

A Responsabilidade Social Corporativa como esclarecem Alfenas e Ruiz (2015) agem na dimensão social das empresas diante dos seus funcionários internos, em primeira instância, e diante de todos os demais grupos de interesse (stakeholders) da empresa, em segunda instância. Essa extensão social faz com que a empresa vá além apenas do produto ou serviço que tem para oferecer, para fazer com que as pessoas ocupem um lugar importante para a organização.

A responsabilidade social como destacam Brunstein, Domenico e Silva (2020), ajuda a aproximar e manter funcionários engajados e produtivos. As pessoas gostam de fazer parte de uma empresa da qual se possam orgulhar, que partilhe os seus valores, que goze de bom nome na praça e que contribua ativamente para a construção de um futuro melhor para todos.

Funcionários felizes geralmente têm melhor desempenho do que aqueles que estão insatisfeitos com seus empregos. Quase 60% dos trabalhadores que se orgulham da responsabilidade social da sua empresa, estão comprometidos com

os seus valores e trabalham ativamente para os objetivos da sua organização. As empresas que demonstram interesse em gerar impacto positivo em suas comunidades atraem e retêm talentos com alto nível de comprometimento, o que favorece sua produtividade e reduz a rotatividade de pessoal (FERNANDES DO NASCIMENTO, & ARAÚJO PESSOA, 2013).

O destaque a ser dado sobre a “Qualidade de vida no trabalho” segundo Patrus, Roberto *et al.* (2013), é um diferencial que ecoa mais entre os membros de empresas, instituições ou organizações. É um significado que à medida que as gerações avançam se torna mais importante entre a nossa força de trabalho.

Falando sobre os antecedentes do conceito de “Qualidade de Vida no Trabalho”, conforme Minayo e Gualhano (2019), percebe-se como certas práticas constituem um avanço em relação ao desenho tradicional do trabalho, baseado principalmente na administração de pessoal; que focou principalmente na especialização e eficiência na execução de pequenas tarefas; portanto, à medida que evoluiu, passou a ser utilizada a “divisão total do trabalho”, constantemente acompanhada de uma hierarquia bastante rígida, além da padronização do “trabalho” para atingir determinados objetivos de eficiência. Através desta prática, pretendia-se reduzir custos através de colaboradores que executavam tarefas repetitivas e praticamente “não qualificadas”.

Antagonicamente, Barros (2012) deixa claro que o termo “Qualidade de vida no trabalho” pode ser compreendido como uma contradição entre certas prioridades fundamentais, como ser “produtivo” e ser “humano”. E os temas que se verifica frequentemente entre os interessados neste assuntos são inquiridos: Como satisfazer as “necessidades” humanas dos trabalhadores ao “custo mínimo” para a empresa? Como não ultrapassar as exigências de pessoal sem sacrificar os resultados que a organização deseja alcançar ? E por fim, como aumentar a satisfação das pessoas com o seu trabalho?

Somando-se à saúde dos trabalhadores nas empresas, o mais importante é entender que o objetivo básico é criar um ambiente excelente para os colaboradores. Outro conceito relacionado a esse importante tema, que tem um

tom mais inovador entre os novos empreendedores é o do “salário emocional”, que enfatiza os aspectos não econômicos que o colaborador pode obter da empresa, onde o objetivo é estimular positivamente a imagem que o colaborador tem do seu ambiente de trabalho e aumentar sua produtividade, além de satisfazer necessidades pessoais, familiares ou profissionais.

Por isso, há que ter sempre presente que a responsabilidade social implica uma relação sustentável e proativa com os colaboradores (envolvendo-se constantemente) e antecipando as suas necessidades, porque não é um ato de caridade, mas sim de fortalecimento de um conceito, de compromisso, mas muito além, definindo essas ações como estratégias para a sustentabilidade da empresa.

Diante do exposto, propõe-se esta pesquisa com o objetivo analisar a qualidade de vida no trabalho como estratégia de responsabilidade social corporativa interna nas empresas. O tipo de pesquisa foi descritivo, qualitativa e bibliográfica. Como objetivos específicos: discorrer sobre a qualidade de vida no trabalho; apontar a importância da responsabilidade social corporativa interna e a qualidade de vida no trabalho; descrever as condições de segurança e higiene na qualidade de vida no trabalho; expor o equilíbrio entre vida pessoal e profissional e a qualidade de vida no trabalho.

2. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Molina et al. (2018) e Fernández (2005) descrevem a qualidade de vida no trabalho (QVT) como um conceito multidimensional e complexo para determinar exatamente, pois contém envolver o valores, o crenças, histórias de vida e aspectos cultural de cada indivíduo, bem como o valor que ele atribui a cada uma das necessidades humanas, portanto, torna-se subjetivo e tem estreita relação com o nível de satisfação e bem-estar alcançado. Para o centro de atenção para os trabalhadores tudo o que se relaciona com as condições de segurança, higiene e conforto ou bem-estar é de particular interesse. Gibson (2006) e Rivero (2012) definem a qualidade de vida no trabalho como “uma filosofia”, que abrange todos o esforços por aumentar o produtividade e melhorar participação, a preservação

da dignidade dele e a eliminação de aspectos disfuncionais do ambiente de trabalho, bem como a concepção do trabalho, o respeito pelos direitos fundamentais e o equilíbrio entre ele trabalho e a vida dos funcionários e qualquer um de seu familiar. Então mesmo, tendo as melhores condições segurança e higiene no trabalho nesse senso eles cumprem uma função preventiva em primeira ordem, de evitar e nesse caso atenuar a aparência de problemas de saúde e deficiência.

Dessa forma, para Carneiro (2004) a qualidade do emprego refere-se ao peso dos chamados contratos especiais, ou precários e baseia-se na ideia de que o contrato normal é aquele celebrado por tempo indeterminado e a tempo inteiro. Em particular, a estabilidade no emprego é considerada um fator básico de qualidade, entre outros elementos como a remuneração. e o condições de segurança e higiene no trabalho. O autor destaca que esses fatores influenciam na qualidade de vida. Portanto dependerá de vários elementos subjetivos e pessoais de cada um dos trabalhadores. Porém, existem elementos que são essenciais para que o trabalhador tenha uma percepção positiva do seu trabalho.

Neste sentido, cada um dos componentes da qualidade de vida aborda determinadas áreas relevantes de avaliação que, embora sejam nomeadas de formas ligeiramente diferentes, Fernández (2005) aponta as dimensões como aspectos fundamentais da qualidade de vida dentre elas as condições de segurança e higiene, medidas de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal e direitos fundamentais.

Como expõem Araújo & Pessoa (2013), a qualidade de vida no trabalho (QVT) baseia-se em uma percepção expressa pelos funcionários de uma organização sobre seu grau de satisfação ou insatisfação com o ambiente em que trabalham, o que resulta em uma avaliação do grau de bem-estar e desenvolvimento que essas condições geram nos recursos humanos, da mesma forma quando é negativo, em termos gerais, impacta o funcionamento ideal da empresa.

Os antecedentes do QVT remontam ao início do século XX (BARROS, 2012), época da história em que predominavam as economias capitalistas industrializadas, ou seja, o modelo administrativo e produtivo era o do fordista, organização e manufatura em massa, abordagem norte-americana que se baseava nos aspectos administrativos de Taylor. Portanto, é necessário afirmar que a gestão estava focada, em particular, na divisão de tarefas e na excessiva especialização das atividades, além do rigoroso controle da eficiência no cumprimento de tarefas pré-definidas, enquadradas nas estruturas organizacionais tradicionais. Para granados (2011):

[...] Nesse sentido, pode-se concluir que esta teoria baseou seus princípios no aumento dos níveis de eficiência e produtividade dos funcionários, tendo como objetivo a redução de custos e, portanto, a qualidade de vida no trabalho (QVL) foi considerada uma variável importante para questões de gestão (pelo menos não na proporção de produtividade, eficiência e uso de tempo e recursos) (GRANADOS, 2011, p. 87).

Essa posição segundo o autor citado acima, resultou em uma tendência de alto absenteísmo, desmotivação, alta rotatividade de pessoal e abandono de empregos, uma vez que a força de trabalho não era vista como parte de um todo, mas como mais uma ferramenta que tinha para atingir metas

Deste modo, de acordo com Espinosa e Morris (2002), as empresas em pouco tempo atingiram a deterioração organizacional em todas as suas dimensões, de modo que passam a ser instituídas, que nascem novas correntes de pensamento administrativo, especialmente aquelas baseadas na importância das pessoas em uma organização. É a partir deste momento que na história da administração e dos estudos organizacionais o conceito de qualidade de vida no trabalho começa a ser construído e dimensionado em termos de importância, de modo que na década de sessenta organizações como o Ministério do Trabalho dos Estados Unidos e a Fundação Ford introduz e faz uso deste conceito tal como o conhecemos hoje.

Segundo Alfenas e Ruiz (2015), o estudo da qualidade de vida no trabalho é fundamental pois, ele pretende responder às necessidades de um ambiente de trabalho cada vez mais exigente, uma vez que parece retroceder neste conceito, dado que um número cada vez maior de empresas opta por estruturas e formas de gestão que se baseiam na desumanização das relações laborais em busca de níveis

mais elevados de competitividade, produtividade e posição no mercado. No âmbito desta tendência, ganha cada vez mais força a importância que os estudos sobre a temática da qualidade de vida no trabalho adquirem nas novas formas de gestão empresarial e de recursos humanos atuais. Foram realizadas extensas pesquisas nas quais se conclui que a QVT deve ser um dos elementos mais importantes dentro das organizações, pois ao promover o bem-estar dos trabalhadores é possível encurtar a lacuna e assim garantir a produtividade das empresas.

Para Jokinen e Heiskanen (2013), a QVT é composta por cinco variáveis principais: a forma como as empresas resolvem conflitos trabalhistas, a influência trabalhista, o controle de supervisão, a abertura social no local de trabalho e, portanto, por último, as recompensas intrínsecas ao trabalho que os funcionários recebem; todos se refletem de maneiras específicas em situações e condições de trabalho específicas.

Portanto, segundo Gutierrez e Vilarta (2007), a qualidade de vida no trabalho é um fenômeno bastante lento que pode ser estudado por meio de comparações estatísticas, correlações e estudos qualitativos. Porém, embora a QVT tenha melhorado desde a sua criação, ainda existe relativa confusão, principalmente para a gestão de algumas empresas, como aquelas que possuem uma estrutura muito rígida e com alto grau de relutância a mudanças, principalmente naquelas que gerenciam a produção tradicional sistemas como os industriais; nas que prestam serviços, o nível de adoção desta filosofia é maior.

Diante disso, o destaque da QVT está na construção sólida da relação social e psicológica que existe entre uma empresa e seu pessoal. Para Grote e Guest (2017), a qualidade de vida no trabalho deve ser considerada parte integrante do desenvolvimento do pessoal, no âmbito das políticas empresariais e do estabelecimento e respeito dos direitos humanos básicos, de modo que envolva cada um dos aspectos que afetam seu comportamento, como, por exemplo, o desempenho no trabalho, o sistema de trabalho, as políticas corporativas, os métodos de liderança e gestão, as estratégias organizacionais ou a eficácia e produtividade. Por sua vez, Hernandez-Vicente *et al.* (2017) propõem que a cultura

organizacional, o apoio social, a saúde organizacional e a saúde dos funcionários são os aspectos que representam as dimensões mais importantes para medir a qualidade de vida em um determinado ambiente de trabalho.

2.1. Responsabilidade social corporativa interna e a qualidade de vida no trabalho

De acordo com Carneiro (2004), da segunda metade do século vinte; a consideração dos trabalhadores para além do mero recurso econômico e material, fez com que se tornasse essencial ter em conta não só o bem-estar geral da sociedade, em suma, algo externo, mas também a importância da esfera interna das organizações. Em consequência, o autor explica que surgiu uma nova fase da responsabilidade social corporativa especialmente dedicada ao ambiente interno, denominada Responsabilidade Social Corporativa Interna (RSCI), definindo-a como:

[...] o interesse que uma empresa tem em contribuir para o aumento da economia e do progresso social baseado no respeito pelos direitos humanos e pelos direitos laborais fundamentais, através das suas áreas de influência, mais diretamente entre os seus colaboradores, fornecedores e clientes" (SCAVONE & VIEGAS, 2017, p. 760).

Nesta ordem de ideias, Guédez (2006) destaca também que a RSCI é um conjunto de estratégias que permite identificar, atender, antecipar e superar as necessidades, expectativas e capacidades dos grupos de interesse internos. Trata-se, então, de ações de responsabilidade social inerentes à atividade específica da organização e que afetam o grupo de interesse mais próximo do seio da organização, basicamente os seus trabalhadores.

A partir da abordagem de incentivo ao trabalho e criação de ambientes saudáveis para as atividades profissionais, Kim e Ryu (2015) enfatizam o quão vital é estabelecer relações diretas entre variáveis como, por exemplo, a saúde física e mental do trabalhador, o desempenho profissional em termos desempenho e entrega de resultados.

Para Alves, Cicera e Giuliani (2013) esses componentes são a geração de relacionamentos interpessoais, as competências individuais, a formação gerencial, a integração, o grau de participação e o valor do trabalho.

Segundo Fernández (2005), a gestão de recursos humanos está alinhada com políticas dirigidas para melhorar as condições de trabalho e a relação com os trabalhadores. Neste sentido, inclui aspectos como: responsabilidade, atribuição de remunerações, equilíbrio, trabalho-família-lazer, contribuindo para a qualidade de vida dos colaboradores e participação e integração dos colaboradores na tomada de algumas decisões onde a sua opinião é importante.

Nessa ordem de ideias, Granjo (2008) propõe que a gestão de recursos humanos do perspectiva de o RSI, suponha funções essenciais como o acolhimento e formação dos trabalhadores, a motivação dos colaboradores, a prevenção de riscos profissionais, a avaliação dos postos de trabalho, a gestão das remunerações, entre outras que, no seu conjunto, são fatores determinantes para assumir uma liderança eficaz e promover um processo de implementação de responsabilidade social corporativa direcionado para os interesses internos.

Nesse sentido, Evans e Lindsay (2008) explicam que a gestão de recursos humanos consiste naquelas atividades destinadas a fornecer e coordenar o pessoal de uma organização. Essas atividades incluem determinar as necessidades de recursos humanos, projetar sistemas de trabalho, recrutar, selecionar, treinar, desenvolver, conselho, motivação, incentivos e outros assuntos relacionados com ele, bem-estar dos funcionários.

Segundo Santos *et al.* (2013, p.31-44), “o RSI gerencia de forma social, sustentável, ética, humanista e solidária os recursos humanos de um empresa”. Por último, deverá ser dada especial ênfase à definição de políticas internas de gestão do capital humano, que visem garantir à empresa uma maior qualidade de vida profissional, exigindo proporcionalmente maior empenho, lealdade e eficiência do trabalhador nas tarefas desempenhadas.

No papel mediador da qualidade de vida no trabalho, do esforço no trabalho e da atratividade do trabalho na relação entre capital psicológico e desempenho no trabalho (THO, PHONG, & QUAN, 2014), os recursos humanos são recursos-chave da empresa (CAMPBELL, COFF, & KRYSCYNSKI, 2012). No entanto, nem todos os tipos de recursos humanos são fontes de vantagem competitiva, uma

vez que entre os tipos de recursos humanos que podem criar uma vantagem competitiva para as empresas, o capital psicológico é fundamental.

Qualidade de vida no trabalho refere-se ao bem-estar dos funcionários (SIRGY, EFRATY, SIEGEL, & LEE, 2001). Diversas definições diferentes de qualidade de vida no trabalho podem ser encontradas na literatura (MARTEL e DUPUIS, 2006). Sirgy *et al.* (2001, p. 242) definem:

[...] qualidade de vida no trabalho como a satisfação dos funcionários com uma variedade de necessidades por meio de recursos, atividades e resultados derivados da participação no local de trabalho. A atratividade do trabalho é outro fator profissional que desempenha um papel importante na qualidade de vida profissional dos profissionais de marketing. A atratividade do trabalho reflete “o grau em que um trabalho é excitante, desafiador e proporciona uma sensação de realização” (CHRISTEN *et al.*, 2006, p.141).

Quando os funcionários percebem que o trabalho que realizam é atraente, ficam mais dispostos a realizá-lo. Portanto, consideram atrativo que estimule a capacidade de trabalhar e gere interesse em cumprir a tarefa atribuída, aumentando assim a satisfação no trabalho. Esta atratividade é também reforçada para colaboradores com elevados níveis de capital psicológico, pois não hesitam em assumir qualquer trabalho desafiante, persistem e adaptam-se sempre a cada tarefa a cumprir e são menos propensos a abandonar tarefas difíceis ou a ficar entediados com tarefas simples (THO *et al.*, 2014).

2.2. Condições de segurança e higiene e a qualidade de vida no trabalho

Referindo-nos aos postulados de Fernández (2005), a empresa deverá proporcionar aos seus colaboradores condições de trabalho seguras e higiênicas, que lhes garantam um determinado nível de saúde de acordo com o conhecimento atual existente no setor e a legislação nacional vigente que tal efeito é aplicável. O referido afirma que, em primeiro lugar, através da análise contínua e prolongada e do controle ao longo do tempo da interação do trabalhador com o ambiente em que vai exercer o seu trabalho, as doenças com maior probabilidade de serem

sofridas pelo trabalhador podem ser diagnosticadas. Além disso, devem ser estabelecidas normas para preservar a inteireza física e mental do colaborador.

Por sua vez, Chiavenato (2005) define segurança no trabalho como o conjunto de medidas técnicas, educacional, médico e psicológico funcionários para evitar acidentes e eliminar o condições inseguro do atmosfera, e para instruir para o trabalhadores sobre a necessidade de implementação de práticas preventivas, fundamentais para o crescimento satisfatório do trabalho.

Segundo Dessler (2003), é importante se destacar isto que o estabelece a Lei Orgânica do Trabalho para Trabalhadores (LOTT), já que procura criar para o instituições, padrões e diretrizes de o políticas, e o organismos que podem garantir para trabalhadores:

[...] condições segurança, saúde e bem-estar, num ambiente de trabalho adequado e favorável à prática de exercício de faculdades físico e mental, de promoção de segurança e saúde no trabalho, evitando acidentes e doenças profissionais, com reparação integral dos danos sofridos e o impulso e o incentivo à melhoria de programas para o lazer, do tempo grátis e descansar (DESSLER, 2003, p. 73).

Para o autor, a higiene no trabalho está conectada ao check-up e precaução para evitar a ocorrência de doenças ocupacionais. A Lei Orgânica de Prevenção, Condições e Ambiente de Trabalho, normaliza isto seguindo as suas determinações, ou seja, qualquer empregador, em cumprimento do dever geral de prevenção, deve estabelecer políticas e executar ações que permitam: a identificação e documentação das condições de trabalho existentes no ambiente laboral que poderia afetar a segurança e a saúde no trabalho.

Sendo assim, Evans e Lindsay (2008) coloca que deve haver na empresa a avaliação dos níveis de insegurança das condições de trabalho e a manutenção de um registro atualizado dos mesmos, conforme o disposto nos padrões técnicos que regulam o assunto. Ele deve também controlar as condições trabalho inseguro, estabelecendo o controle na fonte ou origem como prioridade.

No momento a segurança e higiene industrial é regulamentado para através da, Lei Orgânica de Prevenção, Condições e Ambiente de Trabalho e do seu Regulamento (LOPCAT), cujo objetivo é garantir aos trabalhadores condições

de prevenção, saúde, segurança e bem-estar no trabalho. Qualquer organização, seja da sociedade civil comercial ou de qualquer outra natureza, está obrigada a cumprir o disposto na LOPCAT e no seu Regulamento, uma vez que o que dá origem a obrigação é a relação de dependência trabalho que existe entre vários trabalhadores com o seu empregador. Para avaliar este indicador são consideradas políticas de reconhecimento, avaliação e controle das condições de trabalho nas empresas.

2.3. Equilíbrio entre vida pessoal e profissional e a qualidade de vida no trabalho

Quanto ao impacto que a gestão individual tem no equilíbrio entre vida pessoal e profissional, Olson-Buchanan & Boswell (2006), em seu estudo sobre funcionários administrativos de uma universidade pública, constataram que o efeito da implementação de estratégias de integração de domínios O equilíbrio não é absoluto, mas depende da direção em que a integração é aplicada. Indivíduos que preferem integrar a vida pessoal com o trabalho alcançam um menor nível de conflito, mas aqueles que preferem integrar o trabalho com a vida pessoal tendem a aumentá-lo. Da mesma forma, indivíduos que implementam estratégias que implicam alta integração entre domínios, embora sem qualquer direcionalidade, apresentam um grau muito elevado de conflito como consequência da interferência contínua entre domínios (KOSSEK, LAUTSCH & EATON; 2006). Contudo, importa referir que a integração dos domínios também manifesta efeitos positivos ao permitir um certo enriquecimento entre eles, nomeadamente no sentido do trabalho para a vida pessoal (MCNALL, SCOTT & NICKLIN, 2015). Muitas vezes, por exemplo, os indivíduos utilizam soft skills aprendidas no ambiente de trabalho para lidar com divergências ou trocas de opiniões que surgem no ambiente familiar. Bulger *et al.* (2007) ao estudar uma amostra de colaboradores em relação de dependência,

[...] expressaram a necessidade de compreender os diferentes aspectos da gestão individual, com base na força dos limites estabelecidos entre ambos os domínios, como um determinante central que impacta a realização efetiva do trabalho, equilíbrio de vida (BULGER *et al.*, 2007, p. 49).

Os autores descobriram que uma fraca capacidade de flexibilizar os limites do trabalho (quando os indivíduos não permitem que questões pessoais interfiram na sua vida profissional) e uma maior permeabilidade do domínio da vida pessoal (quando os indivíduos permitem que ocorram transbordamentos psicológicos ou comportamentais) do domínio do trabalho preveem interferência no direcionamento do trabalho para a vida pessoal, potencialmente gerando maiores conflitos. Da mesma forma, é importante considerar que a disponibilidade para flexibilizar estes limites difere entre homens e mulheres. As mulheres estão mais dispostas a relaxar os limites do domínio do trabalho para permitir a interferência do domínio da vida pessoal, e estão muito menos dispostas a aceitar que o excesso aconteça ao contrário (MATTHEWS & BARNES-FARRELL, 2010).

Nessa linha, indivíduos que possuem baixo controle sobre os limites estabelecidos em ambos os domínios tendem a vivenciar maiores conflitos do que aqueles com alto controle sobre eles (KOSSEK *et al.* 2012). Estes resultados realçam a necessidade de investigar o grau de controle que os indivíduos exercem sobre os limites que estabelecem e as diferenças de género, com vista a alcançar uma maior compreensão dos efeitos da gestão individual do equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Por outro lado, estudou-se a influência exercida pela identificação do indivíduo com os papéis na gestão das estratégias individuais que implementa, gerando impactos diretos no alcance do equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Quanto mais o indivíduo se identifica com um determinado papel, maior é a probabilidade de aplicar estratégias individuais que integrem esse papel nos outros domínios (WINKEL & CLAYTON, 2010) e menos disposto estará a abandoná-lo (MATTHEWS, BARNES-FARRELL e BULGER, 2010). Por exemplo, se o indivíduo se identifica mais com a função profissional, é provável que ele ou ela permita que questões relacionadas com o trabalho se infiltrem no domínio da vida pessoal, como levar trabalho para casa ou atender chamadas de trabalho durante as atividades da sua vida pessoal.

Na verdade, segundo Methot & Lepine (2016), há evidências empíricas que mostram que os indivíduos gerem ativamente os seus limites como forma de proteger o seu domínio preferido:

[...] Os indivíduos tendem a estabelecer estratégias que lhes permitam manter ambos os domínios separados, protegendo um deles, em particular aquele que normalmente lhes traz um maior nível de satisfação e que contribui para alcançar um melhor equilíbrio (METHOT & LEPINE, 2016).

Desta forma, uma elevada identificação com um papel está relacionada com reações menos negativas a repercussões indesejadas para o outro papel, tendo menos dificuldade em fazer transições ou concessões em favor do papel com o qual se identifica mais fortemente (HECHT & ALLEN, 2009). No entanto, Matthews *et al.* (2010) destacam a importância de gerenciar cuidadosamente essas transições, pois sua maior frequência ou repetitividade acaba provocando maior integração entre os domínios e, portanto, pode levar a maiores níveis de conflito, principalmente naqueles indivíduos que buscam manter a separação entre os domínios de o trabalho e a vida pessoal.

Da mesma forma, foi encontrada uma forte relação entre casais que partilham questões de trabalho e o grau de preferência para integrar ambos os domínios. Especificamente, os cônjuges que compartilham local de trabalho ou ocupação apresentam maior integração entre domínios do que aqueles que não compartilham nenhum aspecto profissional (HALBESLEBEN, ZELLARS, CARLSON, PERREWE & ROTONDO, 2010; METHOT & LEPINE, 2016). Esta integração entre domínios faz com que os papéis, empregos ou ocupações partilhados pelos cônjuges influenciem a relação do casal, que acaba por oscilar entre o apoio laboral que prestam um ao outro e um certo esgotamento emocional (HALBESLEBEN *et al.* 2010). Seguindo esta linha, se as preferências do indivíduo e do seu parceiro estiverem alinhadas, nomeadamente no sentido da separação entre domínios, consegue-se um certo distanciamento psicológico que ajuda a reduzir os níveis de stress, promovendo o alcance do equilíbrio entre vida profissional e pessoal (HAHN & DORMANN, 2013).

Por outro lado, o tipo de estratégia utilizada também influencia o estresse vivenciado e o distanciamento psicológico do funcionário após sua hora de

trabalhar. Nesse sentido, táticas que envolvem o uso de artefatos tecnológicos para a realização de atividades laborais a partir de casa estão associadas negativamente ao distanciamento psicológico do trabalho fora do horário de trabalho (PARK *et al.* 2011), gerando exaustão em indivíduos. No entanto, a utilização de comunicações eletrônicas, em particular, tem efeitos diferentes dependendo do tom da comunicação e do tempo necessário. Por exemplo, Butts, Becker & Boswell (2015) esclarece que:

[...] quando a comunicação é utilizada para fornecer informações positivas, há um efeito favorável, pois causa felicidade nos indivíduos. Em contrapartida, para os indivíduos com maior preferência pela segmentação entre domínios, é mais provável que experimentem maior conflito entre vida profissional e pessoal, uma vez que a comunicação eletrônica requer mais tempo de atenção. No caso dos indivíduos que preferem a integração, não são evidentes efeitos negativos devido à exigência de mais tempo de comunicação (BUTTS, BECKER & BOSWELL, 2015).

Segundo os autores, estes indivíduos admitem que a utilização de dispositivos móveis para realizar comunicações pode ser útil para satisfazer simultaneamente exigências provenientes de ambos os domínios, tendo conseqüentemente o potencial de reduzir possíveis conflitos entre a vida profissional e a vida pessoal (DERKS *et al.* 2016).

Pelo contrário, estratégias que envolvem a implementação de táticas físicas preveem certo distanciamento psicológico e baixa necessidade de recuperação, pois geram pausas temporárias nas demandas de trabalho que evitam a exaustão emocional. No entanto, especificamente as táticas físicas que unem o escritório e a casa tendem a criar sentimentos de ansiedade, estresse e frustração nos indivíduos, demonstrando que nem todas as táticas físicas impactam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional da mesma forma (MUSTAFA & GOLD, 2013).

Concluindo, a literatura empírica destaca a necessidade de estudar o fenômeno levando em consideração os diferentes aspectos que influenciam a gestão individual do equilíbrio, como as características das estratégias e táticas utilizadas, a capacidade dos indivíduos em mantê-las ao longo do tempo, preferências em relação à segmentação/integração de domínios e outros fatores que podem influenciar sua eficácia. Embora tenham sido alcançados alguns

progressos na compreensão do fenômeno, ainda há necessidade de estabelecer resultados mais firmes no que diz respeito à eficácia da gestão individual na obtenção do equilíbrio adequado entre o trabalho e a vida pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir o artigo, concluiu-se que a qualidade de vida no trabalho tem como definição a satisfação e o bem-estar que o colaborador mostra com o local e o ambiente de trabalho. É um termo que abarca várias situações que se integram no funcionário, através do trabalho e sob a sua própria percepção, são supridas as seguintes necessidades pessoais: apoio institucional ao trabalho, segurança no trabalho, integração no trabalho, satisfação com o mesmo, bem como ser alcançado através da sua atividade laboral, do desenvolvimento pessoal alcançado e da gestão do seu tempo livre.

Acredita-se que a qualidade de vida no trabalho é um processo dinâmico e contínuo em que a atividade laboral é organizada de forma objetiva e subjetiva em seus aspectos operacionais relacionais para contribuir para o desenvolvimento mais completo do ser humano. Então acrescenta-se ainda que o construto da QVT tenta conciliar os aspectos do trabalho relacionados com a experiência do trabalhador e os objetivos organizacionais integrados em dois grupos: a) aspectos relacionados com o ambiente onde o trabalho é realizado e b) aspectos que têm a ver com o experiência psicológica dos trabalhadores. Por esse motivo, considera-se que a QVT deve considerar condições objetivas, como segurança e higiene no trabalho, remuneração e liderança (QVT objetiva), bem como condições subjetivas do trabalhador a respeito de como você percebe fatores objetivos de acordo com suas percepções e experiências no trabalho (QVT psicológico).

Verificou-se também que a meta da QVT está centralizada em alcançar uma maior humanização do trabalho através da concepção de trabalho mais ergonômico, classes de trabalho mais seguras e saudáveis, bem como organizações mais ativas, democráticas e participativas, que tenham condições de

satisfazer as necessidades e demandas de seus colaboradores, bem como oferecer-lhes chances de crescimento na profissão assim como na sua vida pessoal.

Em referência a importância da responsabilidade social corporativa interna e a qualidade de vida no trabalho observou-se que uma definição de responsabilidade social corporativa pode ser considerada completa se incluir o conjunto de obrigações que as empresas têm com a sociedade como um todo de forma integral, representando as categorias econômicas; o aspecto jurídico; impacto ambiental e respeito pelo meio ambiente; o desempenho ético e discricionário do desempenho dos negócios. Estas categorias não são de forma alguma mutuamente exclusivas, nem cumulativas ou aditivas, não ensinam intencionalmente a continuidade com as questões econômicas, por um lado, e as preocupações sociais, por outro.

Evidenciou-se por conseguinte que a responsabilidade social é um tema desafiador devido às atuais condições do país, se for considerada uma necessidade para as empresas conhecerem ou implementarem essas novas formas de entender as obrigações em geral, ou se a interferência ou penetração da responsabilidade for simplesmente apreciada como um novo sistema social de normas, que inclui o respeito ao comum e ao cotidiano, sendo também a responsabilidade ambiental outro componente, que somado a outras vicissitudes, parece ter criado um rastro de atraso social no país.

Dessa forma, identificou-se desta maneira que o alcance interno da responsabilidade social abarca o bem-estar dos trabalhadores, uma vez que tem como referência especificamente à gestão dos recursos humanos, à proteção da saúde e à segurança no trabalho, bem como à gestão da mudança. Em resumo, as práticas socialmente responsáveis vão de encontro primeiramente nos trabalhadores. Abrem uma forma de gerir a mudança e conciliar o desenvolvimento social com o aumento da competitividade

Sobre as condições de segurança e higiene na qualidade de vida no trabalho concluiu-se que, os programas de higiene e segurança no trabalho visam garantir condições pessoais e materiais de trabalho capazes de manter um

determinado nível de saúde dos trabalhadores, bem como desenvolver a conscientização sobre a identificação de riscos, prevenção de acidentes e doenças ocupacionais em cada perspectiva do trabalho. Além disso, a gestão de recursos humanos tem vindo a centrar-se no indivíduo como parte fundamental da organização e indispensável para atingir os objetivos por ela propostos, visando alcançar maior produtividade e benefício econômico.

Portanto, verificou-se que uma das razões para direcionar os esforços da organização para o seu capital humano é a crescente preocupação com a prevenção dos riscos profissionais e de saúde dos trabalhadores, bem como a importância de gerar e manter elevados níveis de motivação entre os trabalhadores, fatores que facilitam um ambiente de trabalho propício ao alcance dos objetivos propostos pela organização. A experiência mostra que uma ação decisiva na melhoria das condições de trabalho, com a participação e empenho dos trabalhadores, promove a qualidade, criando o clima de confiança mútua que todo investimento em recursos humanos oferece, o que significa por parte dos trabalhadores que a qualidade e a produtividade não são pensadas à sua custa, mas contando com eles.

Por conseguinte, é preciso ter em mente que as condições de trabalho da empresa representam um elemento fundamental no seu desempenho para o trabalhador. As condições ótimas no ambiente de trabalho proporcionam um elevado grau de satisfação e motivação, reduzem ao mínimo os riscos de acidentes, incidentes e/ou doenças profissionais, aumentam a produtividade, permitem a maximização dos lucros associados à manutenção da fiabilidade operacional e da harmonia com o meio ambiente. A segurança é da responsabilidade de todos, no entanto, cada supervisor é responsável pela segurança da sua área, embora exista na organização uma entidade de segurança para aconselhar todas as áreas. Isto posto, para implementar uma metodologia adequada que permita a avaliação de riscos em um ambiente de trabalho, é necessário defini-los como fatores ou condições que se encontram no ambiente de trabalho e podem colocar em risco a vida ou a saúde, ou causar desconforto e incômodo aos trabalhadores

Ao analisar o equilíbrio entre vida pessoal e profissional e a qualidade de vida no trabalho, observou-se que os interesses pessoais ou familiares não coincidem com os profissionais e os trabalhadores veem-se obrigados a fazer certos sacrifícios na sua vida pessoal para conseguir um emprego ou manter o que têm.

Verificou-se que é importante referir que o bem-estar do trabalhador se reflete, uma vez que obtém uma excelente qualidade de vida profissional, onde pode conciliar e cumprir as suas responsabilidades profissionais e pessoais, por isso é importante que as empresas se preocupem com o equilíbrio que os colaboradores poderão ter nestes dois aspectos, pois isso contribuirá positivamente para o objetivo da empresa.

REFERÊNCIAS

ALVES, D., CIRERA, O. Y GIULIANI, A. **Vida con calidad y calidad de vida en el trabajo**. Invenio, 16(30), 145-163.2013.

BULGER, C., MATTHEWS, R. & HOFFMAN, M. **Gerenciamento de limites de trabalho e vida pessoal: Força de limites, equilíbrio entre trabalho/vida pessoal e o continuum de segmentação-integração**. Journal of Occupational Health Psychology, 12(4), 365-375. 2007.

BUTTS, M., BECKER, W. & BOSWELL, W. **Botões de atalho e sumidouros de tempo: os efeitos da comunicação eletrônica durante o tempo fora do trabalho nas emoções e no conflito trabalho-não trabalho**. Academy of Management Journal, 58(3), 763-788.2015.

CAMPBELL, B., COFF, R. Y KRYSCYNSKI, D. **Repensando a vantagem competitiva sustentada do capital humano**. Academy of Management Review, 37(3), 376-395.2012.

CARNEIRO, M. **Responsabilidade social corporativa interna: A nova fronteira dos Recursos Humanos**. Editorial ESIC. Espanha.2004.

CHIAVENATO, I. Comportamento Organizacional. **A dinâmica do sucesso nas organizações**. México. Publicação Thomson. Convenção 111. 2005

DERKS, D., BAKKER, A., PETERS, P. & VAN WINGERDEN, P. **Uso de smartphone relacionado ao trabalho, conflito trabalho-família e desempenho de papel**

familiar: o papel da preferência de segmentação. Human Relations, 69(5), 1045-1068.2016.

DESSLER, G. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Prentice Hall, 2003.

ESPINOSA, M., Y MORRIS, P. **Calidad de vida en el trabajo: percepciones de los trabajadores.** Cuadernos de Investigación. Dirección del Trabajo.2002

EVANS, J. E LINDSAY, W. **Administração e Controle de Qualidade.** Publicação de aprendizagem Cengage. México. 2008

FERNANDES DO NASCIMENTO, L., & ARAÚJO PESSOA, R. W.. **Qualidade de vida no trabalho: uma questão de Responsabilidade Soci al.** Revista Eletrônica De Administração, 13(3), 587–611. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/39964>. Acesso, 2024.

FERNÁNDEZ, R. **Administração de responsabilidade social corporativa.** Coleção Empresarial Thompson Editorial, Madri, Espanha. 2005

GIBSON, J. **Fundamentos de gestão e administração de negócios,** McGraw-Hill Publishing.México. 2006

GRANADOS, I. **Calidad de vida laboral: história, dimensiones y beneficios.** Revista *IIPSI*, 14(2), 13.2011 Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion psicologia/v14 n2/pdf/a14v14n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n2/pdf/a14v14n2.pdf). Acesso 2024

GRANJO, J. **Como fazer um Plano Estratégico de Recursos Humanos.** Publicação Netbiblio. Espanha. 2008

GROTE, G. Y GUEST, D. (2017). **The case for reinvigorating quality of working life research.** Human Relations, 70(2), 149-167.2017 <https://doi.org/10.1177/0018726716654746> Acesso 2024

GUÉDEZ, Víctor. **Ética y práctica de la responsabilidad social empresarial.** Editorial Planeta. Venezuela.2006

GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R. **Qualidade de vida em propostas de intervenção corporativa.** Campinas, SP: IPES Editorial, 2007.

HAHN, V. & DORMANN, C. **O papel dos parceiros e filhos no distanciamento psicológico dos funcionários do trabalho e bem-estar.** Journal of Applied Psychology, 98(1), 26-36. 2013.

HALBESLEBEN, J., ZELLARS, K., CARLSON, D., PERREWÉ, P. & ROTONDO, D. **O efeito moderador dos relacionamentos de casal vinculados ao trabalho e da**

integração trabalho-família no relacionamento de apoio instrumental do cônjuge-exaustão emocional. Journal of Occupational Health Psychology, 15(4), 371-387. 2010.

HECHT, T. & ALLEN, N. **Um exame longitudinal do construto de força de limites trabalho-não trabalho.** Journal of Organizational Behavior, 30(7), 839-862. 2008.

HERNÁNDEZ-VICENTE, I., LUMBREARAS-GUZMAN, M., MÉNDEZ-HERNÁNDEZ, P., ROJAS-LIMA, E., CERVANTES-RODRÍGUEZ, M. Y JUÁREZ-FLORES, C. (2017). **Validación de una escala para medir la calidad de vida laboral en hospitales públicos de Tlaxcala,** 59(2).2017 doi: <https://doi.org/10.21149/7758>. Acesso 2024

JOKINEN, E. Y HEISKANEN, T. **Is the measured good quality of working life equivalent to strategically strong HRM system?** Procedia-social and behavioral sciences, 81, 131-141.2013 doi: <https://doi.org/10.1016/jj.sbspro.2013.06.401>. Acesso 2024

KIM, M. Y RYU, E. **Structural equation modeling of quality of work life in clinical nurses based on the culture-work-health model.** Journal of Korean Academy of Nursing, 45(6), 879-889.2015 doi: <https://doi.org/10.4040/jkan.2015.45.6.879>. Acesso 2024.

KOSSEK, E. & LAMBERT, S. **"Bolsa de estudos trabalho-família": voz e contexto.** Lawrence Erlbaum Associates Publishers.2005

KOSSEK, E., RUDERMAN, M., BRADY, P. & HANNUM, K. **Perfis de gerenciamento de limites trabalho-não trabalho: Uma abordagem centrada na pessoa.** Journal of Vocational Behavior, 81(1), 112-128. 2012

MARTEL, J. Y DUPUIS, G. **Qualidade de vida no trabalho: problemas teóricos e metodológicos, e apresentação de um novo modelo e instrumento de medição.** Social Indicators Research, 77, 333-368. 2006. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-004-5368-4> Acesso 2024

MATTHEWS, R. & BARNES-FARRELL, J. **Desenvolvimento e avaliação inicial de uma medida aprimorada de flexibilidade de limites para os domínios de trabalho e família.** Journal of Occupational Health Psychology, 15(3), 330-346. 2010.

MCNALL, L., SCOTT, L. & NICKLIN, J. **Afetividade positiva e preferências de limites são importantes para o enriquecimento trabalho-família? Um estudo de trabalhadores de serviços humanos.** Journal of Occupational Health Psychology, 20(1), 93-104. 2015.

METHOT, J. & LEPINE, J. **Perto demais para o conforto? Investigando a natureza e o funcionamento das preferências de segmentação de papéis de trabalho e não trabalho.** Journal of Business and Psychology, 31(1), 103-123. 2016.

MOLINA ALEMÃO, JO e outros. (2018). **Análise de qualidade de Vida profissional e competitividade nas empresas de serviços turísticos.** Negócios 3C: Pesquisa e Pensamento Crítico, 7(2), 44-67.2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2018.070234.44-67> /Acesso 2024

MUSTAFA, M. & GOLD, M. '**Acorrentado ao meu trabalho**'? Estratégias para gerenciar limites temporais e físicos entre teletrabalhadores autônomos. Revista de Gestão de Recursos Humanos, 23(4), 413-429.2013.

PARK, Y., FRITZ, C. & JEX, S. **Relações entre segmentação trabalho-casa e distanciamento psicológico do trabalho:** o papel do uso da tecnologia de comunicação em casa. Journal of Occupational Health Psychology, 16(4), 457-467. 2011.

RIVERO J. **Qualidade De Vida Trabalho Do Funcionários Trabalhador De O De Leste Núcleo De Sucre,** Universidade de Oriente Núcleo de Sucre Faculdade de Ciências Sociais Departamento de Serviço Social. Ano 2012.

SANTOS, A. B. J.; SANTOS. B. G.; FERREIRA, C. N. S.; OLIVEIRA, M, S.; SOUZA, R. V. MENEZES, M. B. C. O papel dos benefícios e incentivos na satisfação do colaborador e nas estratégias das empresas. Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n.17, p.31-44, 2013.

SCAVONE, G. M., VIEGAS, J. C. **Contabilidade Superior.** Buenas Prácticas de Gobierno. Editorial Osmar Buyatti, 1ª ed., Buenos Aires, Argentina, 2017. 8,

SIRGY, J., EFRATY, D., SIEGEL, P. Y LEE, D.-J. **Uma nova medida de qualidade de vida no trabalho (qwl) baseada em teorias de satisfação de necessidades e transbordamento.** Pesquisa de Indicadores Sociais, 241-302.2001

THO, N. PHONG, N. Y QUAN, M. **Capital psicológico y desempeño de los profesionales del marketing.** Revista de Administración de Empresas de Asia y el Pacífico, 6(1), 36-48.2014. doi: <https://doi.org/10.1108/APJBA-04-2013-0026>

WINKEL, D. & CLAYTON, R. **Transição entre papéis de trabalho e família como uma função da flexibilidade de limites e saliência de papéis.** Journal of Vocational Behavior, 76(2), 336-343. 2010.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS AMPARADO PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Liliane Belz dos Reis ⁴⁰

RESUMO

Este estudo procurou apresentar como objetivo: discorrer a respeito da análise da construção da identidade profissional do professor de Biologia amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Centrou-se na (re)constituição da identidade profissional do professor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e na sua relação com os saberes profissionais presentes na fase de inserção profissional. Explorar essas relações envolveu o desenvolvimento de um estudo, descritivo, qualitativo-interpretativo a partir de uma abordagem do Projeto do Político Pedagógico, onde se cruzaram a prática profissional. Diante da informação recolhida, reconhece-se a importância dos contextos de inserção na (re)constituição da identidade e no compromisso que os professores assumem com o ensino de Biologia e a docência como profissão. Os contextos particulares em que ocorre a prática e a formação docente fornecem elementos significativos que o professor acrescenta à definição da sua identidade profissional, ao mesmo tempo que molda o seu perfil. Concluindo, que o projeto Político Pedagógico deve trazer o norte para alicerçar a identidade do professor, direcionar sua prática pedagógica, uma vez que este tem papel central dentro da instituição de Ensino superior; na construção da identidade profissional, trazendo resultado satisfatório na sua condução profissional, que deve ir de encontro com a sua formação, com a prática de ensino almejando resultados satisfatório no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ciências Biológicas. Projeto Político Pedagógico. Identidade.

ABSTRACT

The general objective of this study sought to present the following objective: to discuss the analysis of the construction of the professional identity of the Biology teacher supported by the Pedagogical Political Project (PPP). It focused on the (re)constitution of the professional identity of the teacher of the Bachelor's Degree in Biological Sciences, and its relationship with the professional knowledge present in the professional insertion phase. Exploring these relationships involved the

⁴⁰**Graduação:** em Enfermagem – Faculdade Adventista de Enfermagem – São Paulo. **Pós-graduação:** Gerência Hospitalar – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Mestrado:** em Administração de Empresas. Universidad de Desarrollo Sustentable. **Doutorado:** em Ciencias de La Educación na Universidad de Desarrollo Sustentable. lilianebelz@gmail.com

development of a descriptive, qualitative-interpretative study based on an approach of the Pedagogical Political Project, where professional practice intersected. Based on the information collected, the importance of the insertion contexts in the (re)constitution of identity and in the commitment that teachers assume with the teaching of Biology and teaching as a profession is recognized. The particular contexts in which teacher practice and training occur provide significant elements that the teacher adds to the definition of his/her professional identity, while shaping his/her profile. In conclusion, the Political Pedagogical Project should provide guidance to support the teacher's identity and direct his/her pedagogical practice, since he/she has a central role within the higher education institution; in the construction of professional identity, bringing satisfactory results in his/her professional conduct, which should be in line with his/her training and teaching practice, aiming for satisfactory results in the academic space.

Keywords: Higher Education. Biological Sciences. Political Pedagogical Project. Identity.

1. INTRODUÇÃO

A construção da identidade profissional tem sua gênese no olhar para os significados sociais da profissão, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de sua forma de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus conhecimentos, de suas angústias e angústias, do significado que ser professor tem em sua vida (PRATA-LINHARES, PIMENTA e GONÇALLO, 2017).

Ambrosini (2012) descreve a identidade profissional docente como uma construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos que inclui o compromisso pessoal, a vontade de aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a disciplina que ensinam bem como sobre o ensino, experiências passadas, bem como sobre vulnerabilidade profissional.

Nóvoa (2017), ao falar sobre identidade docente, alerta que ser e sentir-se professor não é um fato, não é uma propriedade, não é um produto, mas sim um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de modos de ser e estar na

profissão. Por sua vez, Pimenta & Lima (2017) sustenta que a formação da identidade profissional docente, realiza-se um processo relacional, político e social que se dá em um extenso espaço temporal, no qual as experiências escolares, sua percepção sobre a docência e o primeiro contato com a profissão.

Nesta perspectiva política e social, Souza (2012) sustenta que a identidade profissional tem a ver com o conjunto de atributos (externamente ou assumidos internamente) que diferenciam um grupo de outros, como modos de identificação socialmente reconhecidos no seu trabalho. No entanto, explica que cada professor apresenta diferenças devido a uma multiplicidade de aspectos, entre os quais cita: as origens sociais, a participação num ou outro tipo de formação, as experiências nas escolas, a própria história da profissão ou o reconhecimento social da docência e sua função. Em outra perspectiva, Schaffel (2007) sustenta que a identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, comprometimento e satisfação no trabalho dos professores, que é um fator importante para se tornar um bom professor.

Por outro lado, Pipitone e Carneiro (2017) ressaltam que as instituições de ensino necessitam de diretrizes regulatórias, com eixos estruturais à luz dos compromissos e finalidades da educação, que orientam a vida educativa docente, no seu processo de formação e na firmação da sua identidade no ambiente acadêmico. Segundo Veiga (2004), a regularização de normas, de planejamento que descreve os objetivos e caminhos para garantir o alcance do que se propõe a formação docente, deve estar amparado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como a avaliação dos eixos estruturais do Ensino Superior, que implica pensá-los de forma articulada, interdependente e complementar. Isso leva a enfrentar questões teóricas e práticas, no contexto acadêmico.

A reflexão sobre a busca da identidade do professor na área de Biologia e os seus eixos estruturais, não pode ser entendida como um problema isolado e descontextualizado. Portanto, pensar essa ciência e seus eixos, é uma tarefa que precisa ser avaliada.

A Ciência Biológica constitui um vasto campo de conhecimento. Tradicionalmente, o estudo da Biologia, no nível do Ensino Superior, tem sido impactado pelo fenômeno das especializações, produzindo um aumento incessante do corpo de conhecimentos. É por isso que Castro (2011), consideram a identidade profissional um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências; para Alarcão (2020), a identidade docente também deve ser definida como um estado de conflito, uma vez que as determinações pessoais, sociais e históricas que a constituem são objeto de constantes críticas e reflexões individuais e coletiva, que envolve o currículo e os programas atuais, que devem estar assegurados no PPP.

Assim, o PPP de Biologia deve amparar e direcionar suas práxis pedagógicas, os princípios, as diretrizes que cercam a identidade e formação dos professores, ao mesmo tempo, deve relacionar os conhecimentos da Biologia que emanam do exercício da prática e aspectos profissionais (conhecimentos, competências e habilidades sobre o que é ensinado), que se entrelaçam no resultando, em particular na forma ensinar, de compreender e assumir o ensino das Ciências Naturais e a forma de se comprometer com essa Ciência.

Tendo em conta o exposto, o fato de considerar o professor de Licenciatura em Ciências Biológicas, como um profissional reflexivo, segundo Tardif (2014), implica também assumir que a sua identidade epistemológica, está ligada às crenças e concepções assumidas sobre a natureza do conhecimento das ciências naturais, o que significa aprender e ensinar. Todos estes elementos respondem a visões pessoais construídas que se combinam na forma como os professores interpretam, compreendem e orientam as suas atividades profissionais asseguradas no PPP da instituição. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em discorrer a respeito da análise da construção da identidade profissional do professor de Biologia amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Como objetivos específicos que traz a sustentação para a pesquisa compreende em discorrer sobre a construção da identidade profissional; descreve a respeito da identidade profissional do professor de Licenciatura em Ciências Biológicas.

2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como afirma Imbernón (2017), as identidades pessoal e profissional estão, no campo do ensino, intimamente ligadas. As experiências que ocorrem no dia a dia das salas de aula, primeiro como aluno e depois como educador, as experiências próprias e dos colegas, e a realidade das escolas, entre outros fatores, contribuem para as identidades docentes. Afinal, a identidade pessoal nada mais é do que as experiências que acontecem e moldam como professores, e essa mesma realidade é o que se reflete no trabalho profissional.

Nesta tarefa também entram em jogo as metodologias, os conteúdos, as finalidades educativas, as concepções e decisões sobre a avaliação, o contexto da sala de aula, entre outros elementos; influências, condicionamentos, obstáculos e sinergias se estabelecem entre eles. Esse conjunto de interações, como menciona Abreu (2013), que dá origem a um determinado funcionamento, é considerado um sistema didático que deve ser assegurado no PPP da instituição. Na visão de Veiga (2009):

[...] Os PPP são instrumentos de trabalho pautados nos direitos e na participação plena dos professores em atividades e programas baseados em seus interesses, com vistas à melhoria da qualidade educacional, permitindo também uma aproximação significativa entre o aluno e o professor. O professor também tem uma função muito importante, pois através de sua ajuda, atenção, planejamento e conhecimento sobre o desenvolvimento progressivo do acadêmico, intercederá de forma significativa e participativa nesse processo de ensino-aprendizagem (VEIGA, 2009, p. 79).

Nesse entendimento, segundo a autora, em conformidade com o que consta do Currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas, pode-se afirmar que os Projetos Políticos Pedagógicos emergem da transformação que se dá à educação a partir da abordagem teórico-metodológica construtivista, que afirma, por meio de sua própria experiência ser capaz de construir a melhoria da qualidade educacional, por meio de uma aproximação significativa entre o aluno e o professor, na construção do aprendizado. Portanto, o PPP servirá como meio indispensável na construção dessa aprendizagem.

Cada professor, então, a partir de sua identidade profissional, segundo Santiago (2016), fazendo parte desse sistema, constrói e coloca em prática o seu perfil formador. Numa perspectiva que não parte da consideração da identidade profissional, cada professor deve conduzir sua prática. Na visão de Levandovski (2019):

[...] para cumprir os objetivos do ensino de Biologia, os professores selecionam determinados conteúdos, programam diferentes atividades, preparam materiais e recursos, ou seja, tomam uma série de decisões sobre o que ensinar e como fazer. Estas decisões e estratégias respondem a um modelo, e o fato de apenas um certo número de professores afirmarem optar por modelos como o construtivista, não deve levar a acreditar que os restantes não o têm, mas sim que é de natureza implícita (LEVANDOVSKI, 2019, p. 56).

Embora a constituição da identidade profissional docente se deva a um processo particular de cada indivíduo, a investigação realizada neste campo conseguiu estabelecer alguns aspectos que têm impacto nas representações que cada professor configura sobre a profissão e, portanto, sobre a identidade que se constrói ao longo da formação profissional. Assim, a identidade é concebida como uma construção, além de um estado de ser.

Para Antiquiera (20180), será o professor quem interpretará a proposta curricular e a colocará em prática, para o que serão decisivas as suas concepções epistemológicas particulares. Entende também que, no aspecto prático, as propostas curriculares que constam no PPP, que serão avaliadas pelos professores do ponto de vista do seu planejamento. Em cada professor em exercício existe uma interação íntima entre a sua projeção de trabalho e sua identidade profissional.

O processo de tornar-se professor, como menciona Alarcão (2014), ocorre a constituição e (re)constituição de sua identidade profissional. São mediadas por influências diversas (biografia pessoal, formação inicial e prática docente), que interagem com a identidade construída nos processos de socialização antes e durante a inserção profissional. Essa intersecção pode resultar na (re)construção da identidade docente ao confrontar a atitude conservadora característica da profissão com as demandas sociais que merecem atitudes mais ativas do corpo docente.

Somados aos aspectos anteriores, segundo Imbernón e Colén (2015), a identidade profissional depende de componentes como a autoimagem, o reconhecimento social, o grau de satisfação com o trabalho, relações sociais no local de trabalho, atitude face à mudança, competências profissionais e expectativas futuras na profissão.

Outro componente da identidade profissional segundo Pimenta & Lima (2017), é o reconhecimento social da profissão. Este reconhecimento é intrínseco ao trabalho, ou seja, dependente dos progressos e conquistas daqueles que são o centro do trabalho docente, os alunos, e ao mesmo tempo extrínseco quando combinado com as expectativas, realidades, estereótipos e condições do trabalho docente, ou seja, as representações e imaginários sociais que circundam a profissão.

Magalhães Júnior e Pietrocola (2011) também menciona o grau de satisfação com o trabalho como componente da identidade profissional, o que, nas palavras destes autores, condiciona o compromisso com a profissão. Este componente depende do cruzamento de múltiplas variáveis como a motivação para a carreira profissional, a atitude pessoal e o estado emocional do professor, que também estão relacionadas com o reconhecimento que os outros dão ao seu trabalho. Segundo os autores, esse componente se diferencia em duas dimensões: a referente ao desempenho profissional, geralmente proporcionado pelo reconhecimento dos alunos e a relativa às condições de trabalho do local onde atuam.

Um quarto componente da identidade profissional segundo Schaffel (2007), refere-se:

[...] às relações sociais que estabelece na instituição onde atua. As interações ali geradas são produto das culturas profissionais que compõem a instituição, onde as relações com colegas e alunos funcionam como estímulo para o trabalho. Em relação à importância desses aspectos na formação da identidade profissional docente, o autor menciona que as relações pessoais valores compartilhados, aceitação mútua, abertura pessoal, ajuda ou apoio contribuem para a reafirmação da identidade profissional (SCHAFFEL, 2007, p. 45).

Somados aos aspectos descritos acima, como alude o autor, à atitude frente à mudança como mais um componente da identidade profissional do professor, que se refere à resistência do professor às transformações que as mudanças sociais trazem consigo, e que vem dada por fatores pessoais como como: crenças, atitudes e percepção sobre as mudanças vivenciadas em sua prática.

Castro (2011) menciona as expectativas futuras na profissão como parte da identidade profissional. Este autor considera que as expectativas pessoais e profissionais constituem uma representação antecipada dos momentos ou situações desejadas pelos professores, que têm efeitos motivacionais, contribuindo para dar energia e proporcionar grande comprometimento com as situações presentes, como mecanismo para atingir objetivos futuros.

Além dos componentes anteriores, Rocha (2013) ressalta as competências profissionais como um elemento importante da identidade dos professores. O autor refere-se ao termo 'competências', referindo-se a situações-problema que ocorrem diariamente na sala de aula e que exigem a mobilização do conhecimento docente para a tomada de decisões relevantes e eficazes.

Ao analisar os saberes e saberes do professor da área de Licenciatura em Ciências Biológicas, na constituição de sua identidade, Souza (2012) chama a atenção para o fato de que, os alunos sabem muito sobre ser professor, mas não se identificam como professores, admitir a importância de determinados conhecimentos para o funcionamento da profissão, mas sem questionar seus significados. Relacionando estas duas questões conhecimento e identidade Tardif (2004) considera que:

[...] O conhecimento dos professores é o seu conhecimento e está relacionado com as suas pessoas e as suas identidades, com a sua experiência de vida e a sua história profissional, com as suas relações com os alunos da sala de aula e com os restantes atores escolares do centro, etc. (TARDIF, 2004, p. 10).

O autor citado acima, sobre o saber do professor e o seu desenvolvimento profissional, menciona a confluência de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e de formação profissional, nas decisões dos professores, que se

apoiam em diversas fontes. Esse conhecimento, segundo Tardif (2004), é temporário no sentido de que é progressivamente construído e dominado durante um período de aprendizagem variável.

Na perspectiva de Alarcão (2020), o conhecimento disciplinar refere-se ao conhecimento sobre a disciplina que é ministrada; conhecimento curricular aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que norteiam o ensino; o conhecimento experiencial é aquele que é validado pela prática (incorporando a experiência individual e coletiva na forma de hábitos, habilidades, conhecimentos e atitudes), e o conhecimento da formação profissional é o conhecimento atualizado, transmitido pelos centros de formação de professores.

Portanto, ressalte-se que o conhecimento experiencial funciona como ponto de encontro entre o conhecimento proveniente da formação inicial e da pesquisa, com aquele que faz parte da história de vida pessoal e do processo de formação escolar. Therrien (1995 citado por Nunes, 2001) alerta que esse conhecimento se transforma e passa a fazer parte da identidade do professor, tornando-se elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizado como conhecimento original.

2.1. Identidade profissional do professor de Licenciatura em Ciências Biológicas

No que se refere à identidade particular dos professores formados em Ciências Biológicas, vale reconhecer os fatores, as situações, entre outros, que diferenciam o seu processo de inserção na docência e como isso se relaciona com a sua identidade como professor.

Nas últimas décadas, foram encontrados na literatura alguns trabalhos e pesquisas que abordam os problemas dos professores formados em Ciências Biológicas em suas primeiras experiências profissionais. Pesquisas como as Magalhães Júnior e Pietrocola (2011), Antiqueira (2018), entre outros, indicaram

alguns fatores relacionados à formação nesse área que podem ter implicações na identidade profissional docente.

Nestes estudos, como destaca Abreu (2013), emergem aspectos baseados no PPP como: motivação para a carreira, concepções de ciência, visões epistemológicas sobre o ensino e aprendizagem, grau de domínio dos conhecimentos disciplinares, papel da didática das ciências no ensino, utilização de atividades práticas e finalidade. da educação científica, que passam a moldar a identidade que os professores (re)constroem na sua inserção profissional. As concepções dos professores sobre estes aspectos passam a fazer parte da sua identidade, na medida em que a sua construção advém dos processos de socialização, seja na formação, nas experiências que vivenciam.

Outro fator que deve ser respaldado pelo PPP, segundo Levandovski (2019), diz respeito as concepções que os professores de Ciências Biológicas têm sobre o que é ciência, o que na maioria das vezes está relacionado à existência de um método padronizado composto por uma sucessão de etapas que orientam a produção do conhecimento científico. Concepções como o conhecimento que explica a realidade e de seu funcionamento, como mecanismo de busca da verdade, como verificação de fenômenos micro e macroscópicos, além da visão de as ciências como conhecimento objetivo, que contribuem para a construção de imaginários sobre a atividade científica, que condicionam o modo de pensar do professor, a visão de ciência que projeta aos seus alunos e a finalidade da educação científica que ministra.

Essas concepções como esclarece Justina (2010), têm, da mesma forma, estreita relação com a imagem da ciência fortalecida no âmbito acadêmico, geralmente tradicionalista, onde os professores tendem a repetir comportamentos, metodologias e estratégias observadas naqueles que foram seus professores de Ciências Biológicas, gerando tensões entre novos paradigmas de ensino e formas tradicionais de levar a educação científica para a sala de aula. Nas explicações de Barroso (2022), além da sua concepção de ciência, as visões epistemológicas que os docentes de Ciências Biológicas devem:

[...] possuir sobre o ensino e a aprendizagem da área estão relacionadas à identidade que o professor deve buscar na sua formação. Refere-se à forma como os professores concebem o que deve ser ensinado em Ciências e como os alunos adquirem esse conhecimento, representando assim uma estrutura, um método ou um mecanismo que torna o conteúdo científico ensinável, permitindo a sua divulgação em sala de aula (BARROSO, 2022, p. 78).

A partir das abordagens do autor, a experiência do professor na aprendizagem de conteúdos científicos está relacionada à noção que ele construiu sobre como estes devem ser ensinados, o que leva esses professores a fortalecerem a ideia de que a tarefa é responsabilidade do professor transmitir fatos e informações referentes aos princípios e teorias científicas, deixando de lado outras atividades que não conseguiu diferenciar em sua formação contínua. Diante dessa situação, esses pressupostos podem ser transformados dentro dos diálogos reflexivos desenvolvidos em torno das experiências de ensino de Ciências em sala de aula, desencadeando mudanças na sua identidade como professor.

Outro aspecto que pode estar relacionado com a identidade profissional dos professores nesta área conforme Antikeira (2018), é o seu “domínio” e “confiança” no conhecimento disciplinar; relacionado a esta questão, na inserção profissional surgem questões sobre como ensinar conhecimentos que não são dominados e que em certos casos implicam alguma dificuldade para o professor iniciante, seja pela natureza do conteúdo ou pela sua falta de prática.

Dessa forma, Santiago (2016) descreve que o desenho e a aplicação de atividades práticas ou laboratoriais se destacam entre os anseios desses professores, que geralmente são motivados pela necessidade de romper a desconexão entre o conteúdo científico, suas formas de representação e sua aplicação na vida cotidiana.

No contexto dessa ciência, Levandovski (2019) coloca que, os professores iniciantes de Ciências Biológicas, revelam uma série de problemas e preocupações que esses professores adquirem quando se deparam com o exercício da profissão, que geralmente coincidem com os problemas apontados por alguns autores há várias décadas: controle da disciplina, interação com pais,

colegas e diretores de ensino, desconhecimento das políticas educacionais e insuficiência de tempo para o bom cumprimento de suas tarefas diárias. Vista desta forma, a constituição e (re)constituição identitária dos professores que iniciam a docência depende também de aspectos assegurados no PPP, relacionais e outros relativos à disciplina que lecionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe por objetivo discorrer a respeito da análise da construção da identidade profissional do professor de Biologia amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Compreendeu que a identidade docente, como interação entre o biográfico e o relacional, encontra nos processos de socialização o cenário que faz com que os professores se identifiquem através do reconhecimento de outros que compartilham a mesma prática.

Como consideração final, nota-se que a construção da identidade profissional não pode ser extrínseca aos processos de formação docente não pode ficar à deriva; embora não dependa inteiramente da instituição formadora, tem a responsabilidade social de acompanhar este processo de forma mais direta. Este apoio deve ser transversal ao currículo universitário, fortalecendo-se desde o ingresso até a licenciatura, e mesmo depois, contribuindo para que a prática seja um processo de reflexão constante e intencional. Este fato permitir minimizar o choque com a realidade, característico da transição de aluno para professor, ajudando a fazer face aos impactos que este fato poderá ter na dimensão pessoal e profissional dos iniciantes. Em relação ao tema em questão, cabe também explorar como o estabelecimento de dispositivos de apoio aos professores pode favorecer a identificação de ensino mais plural e aberta, mais relevante para o contexto.

Compreendeu-se, que o ambiente em que se desenvolve a docência, é resultante do impacto das condições externas do trabalho no mundo interno dos professores, atuando como força geradora ou inibidora no processo de qualificação, que deve ser sustentado assegurado no PPP, assim como o

comprometimento com a própria formação, a construção de identidade profissional e desenvolvimento de eficácia em sala de aula.

Portanto, a reconstrução docente da identidade profissional, deve ser com base na identificação das necessidades implícitas ou explícitas dos seus alunos. A potencial influência dos alunos, entendida como uma contribuição para a construção da identidade dos professores de Biologia.

Compreende-se também, que a formação da identidade profissional se realiza em um processo relacional, político e social. Deve levar em conta o contexto, os aspectos relacionais, políticos e sociais como contribuições para a construção da identidade. Com o exposto, fica evidente que o professor de Biologia no exercício do ensino da constituição da sua identidade, se constitui como um ator que contribui para a construção de cidadãos críticos e livres, capazes de tomar decisões, produto de capacidades reflexivas mediadas por conhecimentos construídos em sua relação com outros.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ireneide Gomes de. **Projeto político pedagógico e educação ambiental: da concepção tecnicista á prática crítico-reflexiva sustentável**. 2013. 110 f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) - Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais do Centro de Tecnologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão**. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). Coordenação, supervisão e liderança: escola, projetos e aprendizagens. Porto: Universidade Católica Editora, p. 22-35, 2014.

ALARCÃO, Isabel. **Didática: que sentido na atualidade?** Revista Cocar, Belém, Edição Especial n. 8, p. 11- 27, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 2024.

AMBROSINI, B. B. **Aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências Biológicas atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS**. 2012, 142fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ANTIQUERA, Lia Maris Orth Riter. **Biólogo ou professor de Biologia?** A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. Revista docência do ensino superior, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>. Acesso em: 2024.

BARROSO, J. **Administração e política educacional.** Um percurso de investigação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2022. [e-book]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/55557> Acesso em: 2024.

CASTRO, S. M. V. de et al. **Biólogo ou professor de biologia:** um estudo entre estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas. Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, 2011.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja.** Barcelona: Grao, 2017.

IMBERNÓN, F. Y COLÉN, M. T. (2015). **Los vaivenes de la formación inicial del profesorado.** Una reforma siempre inacabada. Tendencias Pedagógicas, 25, 57-76. 2015. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160> Acesso, 2024.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della *et al.* **A percepção de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas sobre a pesquisa na área de Ensino de Ciências.** Rev. electrón. investig. educ. cienc., Tandil, v. 5, n. 2, p. 20-30, dic. 2010. Disponible en <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662010000200003&lng=es&nrm=iso>. accedido en 04 nov. 2024.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **A Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: uma análise do Projeto Pedagógico de curso a partir da Matriz do Saber** - Londrina, 2019. <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LEVASDOVSKI-Ana-Rita-Tese.pdf> Acesso em: 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; PIETROCOLA, M. **Atuação de Professores Formados em Licenciatura Plena em Ciências.** Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.4, n.1, p.175-198, maio. 2011.

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad Pesqui [Internet]. 2017. Oct;47(166):1106–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2024.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. **Estágio e docência.** Cortez, 2017.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti; CARNEIRO, Emerson Alves. **Análise do Projeto Pedagógico de um Curso de Ciências Biológicas Face às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 285–292, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n3p285-292. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3836>. Acesso em: 2024.

PRATA-LINHARES, M.; PIMENTA, M. A. A.; GONÇALLO, R. L. A. **Educação Superior no Brasil: Desafios e Expectativas dos Professores Iniciantes**. Revista E-Curriculum (PUCSP), v.15, n.1, p. 615-639, 2017.

ROCHA, L. D. **Avaliação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG na perspectiva de seus egressos**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.13, n. 28, p.76-98, jan/jun. 2013.

SANTIAGO, Eliete; **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana**. Educar em Revista, núm. 61, julio-septiembre, pp. 127-141 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil, 2016.

SCHAFFEL, S. L. **A identidade profissional em questão**. In: V. M. F. CANDAU (org.). Reinventar a escola. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 102-115, 2007.

SOUZA, J. F. **Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2012.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109> Acesso, 2024.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar?** In: Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, p. 13-45, 2004.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARA CONTROLE DO MEIO AMBIENTE

Bruna Silva dos Santos Moreira ⁴¹

RESUMO

O Planejamento Estratégico é um processo que leva o capital humano a estabelecer metas organizacionais, definir estratégias e políticas para atingir essas metas, desenvolver planos para garantir a implementação das estratégias e assim obter os objetivos desejados. Os objetivos do planejamento Estratégico são a manutenção e preservação do ambiente urbano, ou seja, admitir uma relação entre o ser humano e o meio ambiente. Este pensamento, trazido à realidade, permite reverter ou evitar possíveis efeitos como: degradação do solo, do ar e da água, produzida pelos atuais modelos de desenvolvimento das grandes cidades, que ao longo do tempo se tornaram insustentáveis. Empresas com desenvolvimento sustentável são aquelas capazes de obter benefícios financeiros e redução de custos operacionais devido à eliminação de poluentes e resíduos. Este estudo apresenta como objetivo: discorrer a respeito do planejamento estratégico visando o controle do meio ambiente a avaliação que empresários e executivos fazem dos investimentos em conservação ambiental e seu conteúdo estratégico. A investigação envolveu uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. Os resultados indicam que as empresas com foco na conservação ambiental apresentam a sensibilidade para o consumidor relacionar à qualidade ecológica dos produtos. O desenvolvimento sustentável tem como premissa o avanço da qualidade de vida das pessoas e constitui uma nova forma de desenvolvimento social, que estabelece um vínculo equilibrado entre a sociedade e o meio ambiente.

Palavras-chave: Planejamento. Estratégico. Meio Ambiente. Empresas.

ABSTRACT

Strategic Planning is a process that leads human capital to establish organizational goals, define strategies and policies to achieve these goals, develop plans to ensure the implementation of strategies and thus obtain the desired objectives. The objectives of Strategic Planning are the maintenance and preservation of the urban environment, that is, to admit a relationship between human beings and the environment. This thought, brought to reality, allows reversing or avoiding possible effects such as: degradation of soil, air and water, produced by the current development models of large cities, which over time have become unsustainable. Companies with sustainable development are those capable of obtaining financial

⁴¹Doutorado: Administración Educacional- Universidad de Desarrollo Sustentable.

benefits and reducing operating costs due to the elimination of pollutants and waste. This study aims to discuss strategic planning aimed at environmental control, the assessment that businesspeople and executives make of investments in environmental conservation and their strategic content. The investigation involved bibliographic, qualitative and descriptive research. The results indicate that companies focused on environmental conservation show sensitivity for consumers to relate to the ecological quality of their products. Sustainable development is based on the premise of improving people's quality of life and constitutes a new form of social development that establishes a balanced link between society and the environment.

Keywords: Planning. Strategic. Environment. Companies.

1. INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico faz parte da gestão global de uma organização que consiste na forma como os recursos organizacionais e financeiros disponíveis são utilizados para atingir os objetivos ambientais que fazem parte dos objetivos globais (COSANO & ACOSTA, 2009).

Conseqüentemente, a relevância ou consideração do conhecimento ecológico nos processos de gestão e planejamento estratégico dependerá que os diferentes atores participantes do processo tenham conhecimento e consciência da relevância e utilidade de considerar o conhecimento ecológico e a vantagem de utilizar estratégias de gestão, as ferramentas disponíveis no contexto organizacional e a criatividade para estabelecer critérios que promover ações concretas.

Para Arce (2018), a tendência atual em questões ambientais é que a dimensão ambiental seja parte intrínseca da estratégia corporativa das empresas. Ou seja, o mais adequado hoje é ter uma estratégia empresarial que inclua, além de todos os componentes tradicionais, os aspectos ambientais como parte crítica do sucesso da empresa.

O Banco Mundial em Steer en Armesio *et al* (2001), considera como um dos princípios para alcançar a sustentabilidade ambiental, incorporar aspectos ambientais desde o início nas estratégias setoriais, onde cada um dos elementos que compõem o quadro societal estão comprometidos com a ideia de que tudo está relacionado ao meio ambiente, que cada ação tem um impacto em direção à sustentabilidade ou à extinção.

Dentre eles, Carriazo, Perez e Gaviria (2020) destacaram-se: o agravamento das mudanças climáticas globais, a redução da camada de ozônio associada aos CFCs, os resíduos tóxicos, a perda de habitat, a contaminação de águas superficiais e subterrâneas, a disponibilidade de água doce, a intensificação da degradação ambiental em países em desenvolvimento, desperdício de energia, perdas de solo e desertificação, marginalização.

Neste contexto, a gestão ambiental, amplamente entendida como o campo que procura equilibrar a procura dos recursos naturais da Terra com a capacidade do ambiente natural, deve responder a essas exigências numa base sustentável (Colby In Moncayo, 2003), esta emergente como o elemento principal na procura pela sustentabilidade ambiental. Seu principal objetivo é conciliar as atividades humanas e o meio ambiente, por meio de instrumentos que estimulem e viabilizem essa tarefa, que pressupõe a modificação do comportamento do homem em relação à natureza, devido à atual situação de degradação da natureza.

Desta forma, o objetivo do estudo procura discorrer a respeito do planejamento estratégico visando o controle do meio ambiente a avaliação que empresários e executivos fazem dos investimentos em conservação ambiental e seu conteúdo estratégico

2. CONCEITO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento estratégico tem como conceito o processo no qual uma organização gera políticas e planos que orientam a ação institucional com o

objetivo de alcançar um futuro desejado, as diretrizes e metas devem ser levadas em consideração, bem como a disposição de recursos físicos, financeiros e humanos em atividades pré-determinadas, coordenadas com seus objetivos (ARCE, 2018).

Nesse sentido, foi determinado que os países que apresentam maior desenvolvimento utilizem intensamente o planejamento estratégico para a criação de diretrizes e medidas que orientem as atividades governamentais e o desenvolvimento nacional, por outro lado, os países que compõem o bloco América Latina, durante o desenvolvimento do século XX acumularam uma longa história de fracassos no que diz respeito aos processos de planejamento, o que tem a sua razão de ser na fragilidade das suas instituições e no seu enfoque inadequado, somado a isto não costuma dar a devida importância a este aspecto, sua aplicação sendo reduzida na gestão pública e nas políticas nacionais (ZARATE, 2021).

Da mesma forma, na perspectiva de Díaz e Villafuerte (2022) , a aplicação setorial do planejamento estratégico permite a melhoria dos procedimentos e atividades realizadas, otimizando os esforços que devem ser feitos para a obtenção de metas, como no sistema educacional, onde é evidente que o planejamento estratégico permite que as instituições que prestam o serviço educacional sejam mais eficientes e produza mudanças em cada área que compõe a instituição, conseguindo o alinhamento destas com a missão e visão organizacional, em benefício dos usuários do serviço educativo.

Verifica-se segundo Mensah (2020), que a aplicação do planejamento estratégico produz uma melhoria na qualidade das instituições de Ensino Superior em países em desenvolvimento. Por fim, como constatação, determinou-se que o planejamento estratégico é crucial para melhorar a gestão da qualidade das instituições de Ensino Superior, permitindo a coordenação e o trabalho em equipe dos grupos de interesse para atingir os objetivos comuns, tendo em conta as tendências, desafios e oportunidades existentes para alcançar o desejado cenário futuro.

Estendendo-se com as pesquisas mais relevantes a nível internacional, verifica-se que o autor Sudarsono *et al.* (2020), apresenta o objetivo do seu estudo de identificar os determinantes e benefícios do planejamento estratégico de sistemas de informação para o ensino superior. Oferecendo como contribuição que o planejamento estratégico é um importante determinante da qualidade dos sistemas de informação utilizados no ensino superior, através dos quais se consegue a coordenação dos diversos sistemas que compõem as instituições de ensino, melhorando seu desempenho, eficácia, eficiência, sua flexibilidade e as capacidades que apresentam para atingir os objetivos institucionais.

Verifica-se que, segundo Jalal e Murray (2019), sobre identificar a importância da aplicação do planejamento estratégico no Ensino Superior. Estabelecendo como contributo que ao implementarem o planejamento estratégico, as instituições de Ensino Superior poderão superar os desafios e dificuldades que surgem no contexto onde se desenvolvem, no entanto, é necessário gerir a negligência e o desconhecimento nas fases cruciais deste processo, uma vez que poderá fazer com que os objetivos almejados, bem como a visão e missão institucional, não sejam cumpridos, exigindo um profundo conhecimento da realidade e compreensão dos indicadores internos e externos às organizações, identificando os objetivos que se pretendem cumprir, bem como apoiar a alocação de recursos para alcançar os resultados desejados, utilizando a visão e a missão como norteadores no processo de planejamento.

Verifica-se que também existem muitos autores que, através de suas pesquisas, podem gerar grandes contribuições sendo o primeiro Minério *et al.* (2020), cuja pesquisa tem como objetivo investigar o planejamento estratégico como ferramenta de gestão nas empresas e os benefícios que eles obtêm. Após desenvolver o seu processo de investigação, o referido autor chega à conclusão de que:

[...] o planejamento estratégico é um instrumento fundamental para qualificar os métodos de tomada de decisão, com o objetivo de serem mais eficientes. Suas dimensões são planejamento, organização, direção e controle, sendo elemento fundamental para melhorar a qualidade de seus produtos e reduzir custos internos, diferenciação de produtos e

crescimento de participação de mercado, com efeitos nos lucros finais das organizações no que diz respeito aos investimentos necessários. para a sua realização, bem como o cumprimento dos objetivos internos (MINÉRIO *et al.*, 2020, p. 76).

Como se pode verificar pelas pesquisas acima, também existem autores que podem fornecer informações relevantes e precisas, que são capazes de gerar contribuições em estudos científicos. Nesse sentido, Narduchi (2021), em sua pesquisa realizou uma análise para determinar a ligação entre planejamento estratégico e gestão administrativa para escolas. Para isso, foi desenvolvida uma análise básica, com escopo descritivo correlacional e desenho não experimental, que permitiu ao autor chegar à conclusão de que o planejamento estratégico teve alto impacto na gestão administrativa da escola. Ou seja, ao melhorar os processos de determinação de objetivos, criação de estratégias, atribuição de recursos, direção e monitorização, consegue-se um efeito positivo na qualidade da gestão a nível administrativo das escolas.

Além disso, o autor Trinidad (2021), com o desenvolvimento de sua pesquisa, busca estabelecer modelos de planejamento estratégico e de gestão nas empresas, o que sejam aplicados no processo de planejamento. Para realizar sua pesquisa utilizou o instrumento do questionário e do checklist, o que lhe permitiu chegar à conclusão de que a gestão é considerada deficiente quando a empresa não atinge os objetivos propostos, em decorrência da falta de planejamento estratégico, pois se for utilizado o referido planejamento, os gestores poderão formular de forma estruturada os diferentes sistemas que lhes permitem gerir adequadamente a empresa.

O planejamento estratégico tem uma relação especial com o processo de gestão, atualmente na perspectiva de Ore *et al.* (2020), todas as empresas, independentemente da área em que se dedicam, devem implementar a implementação da abordagem estratégica, pois o objetivo desta é dar direção ao capital humano e desta forma, os objetivos podem ser alcançados, estabelecendo políticas e estratégias para o seu cumprimento, desenvolvendo e executando projetos ou planos que garantam as metas ou objetivos almejados.

A abordagem estratégica tem especial relevância no crescimento da empresa, por isso é importante que os empresários apliquem esta ferramenta de gestão na tomada de decisões e precisamente nesse sentido, Escalante (2021) acrescenta que a utilização correta de uma abordagem estratégica pode permitir às empresas para satisfazer as novas necessidades que possam surgir, permitirá à empresa adaptar-se aos períodos de crise que possam surgir. Um exemplo disso é a crise do COVID-19 que o mundo atravessou, grande parte das empresas tiveram que fechar as portas porque não conseguiram se adaptar às novas necessidades da sua clientela.

Além disso, cabe destacar que há especial importância na realização do planejamento estratégico, pois segundo Chávez (2018) isso proporciona grande ajuda para o crescimento e melhoria da competitividade empresarial, também mantém a empresa na vanguarda e aberta a novos desafios que possam surgir, permite inovar, principalmente nestes tempos de globalização e de avanços tecnológicos recorrentes, pois isso exige maior preparação por parte dos empresários e trabalhadores dos diversos setores, além disso, é necessário um maior nível de qualificação e eles precisam antecipar as necessidades sociais e. mesma entidade.

2.1. Teorias sobre planejamento estratégico

Observa-se a existência de diversificadas abordagens ao planejamento estratégico, as quais se fundamentam com base em bases epistemológicas. Em relação às teorias sobre planejamento estratégico, segundo Tur-Viñes e Monserrat (2015), confirma-se a existência de diversas abordagens quanto à abordagem estratégica, entre elas temos:

A Teoria da ação é delineada por Von Clausewitz e utiliza o conceito de plano estratégico como o conjunto de ações que se destinam a dar uma resposta. Na perspectiva de Del Espino e Navas (2018) , esta teoria centra-se no plano estratégico como aquele instrumento que traduz os objetivos políticos no campo da ação bélica. Além disso, especifica-se que a estratégia é a atualização que se faz

no plano e varia de acordo com os novos dados que são apresentados, dependendo também do contexto e que é de extrema relevância para que seja incorporada ao planejar e contribuir para alcançar os objetivos estratégicos.

Na teoria em questão segundo Krieger (2014) , a estratégia é tomada como o cálculo permanente responsável pela atualização do plano em seus modos de operação, em virtude daqueles novos dados que podem ser gerados de acordo com o contexto e que precisam ser incluídos no plano, pois permitem facilitar e sustentar as diretrizes necessárias para alcançar os objetivos estratégicos.

A Teoria do planejamento estratégico situacional delineado por Carlos Matus e denominado pela sigla PES, estabelece um triângulo através do qual se pode estabelecer a governança de uma empresa ou instituição de origem pública ou privada, oferecendo a possibilidade de instituir um sistema de correlações entre os três conceitos (3). , que são: a) O projeto de governo b) governabilidade ec) capacidade de governo. Somado a isso, Gutiérrez *et al.* (2021) considera que esta teoria dá maior atenção ao que deveria ser e não ao que deve ser, por isso é considerada mais do que um simples processo em que devem ser especificadas as metas e objetivos a serem alcançados em espaços ou períodos concretos. para alcançar a situação futura planeada. Em virtude disso, esta teoria é considerada fundamental para qualquer tipo de organização, pois contribui para o exercício da alta administração.

A Teoria do planejamento interativo de Ackoff , é responsável por fornecer uma tipologia de acordo com quatro (4) perspectivas temporais, sendo elas: reativista, inativista, pró-ativista e interativista. Para o autor não existe um estado puro; pelo contrário, ele indica que juntas as quatro (4) perspectivas configuram tons que contribuem para o tratamento dos problemas.

No que diz respeito à teoria institucional, segundo Salazar (2014), verifica-se que o ambiente institucional é responsável pela mediação entre os sistemas organizacionais e as tendências motivacionais, que se traduzem em comportamento e isso tem consequências em toda a organização em geral. quando

o ambiente de trabalho não é bom, é quando surge um desentendimento que dificulta o correto desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas, que se não for corrigido imediatamente poderá afetar a gestão institucional. Eles trazem o conceito para a realidade que as instituições de ensino vivenciam, pode-se verificar que os pontos fortes e fracos que cada indivíduo possui impactam no processo de ensino, aprendizagem e inter-relação entre os membros da instituição de ensino, por isso os formulários devem ser estabelecidas ou estratégias que permitam melhorar o clima institucional e, assim, favorecer o nível educacional oferecido pela instituição.

Quanto à fase de análise e diagnóstico, verifica-se que é ela quem se encarrega de identificar a situação que está gerando um problema, segundo Sainz (2017) , é quem descreve os problemas que são detectados para estabelecer sua significado. Por sua vez, o autor considera que o desenvolvimento do plano estratégico não poderia ser realizado sem o cumprimento de cada uma das etapas acima mencionadas, pois todas elas são necessárias para a criação do plano. Relativamente a esta primeira fase do plano estratégico, corresponde àquela em que a informação é recolhida de forma ampla e rigorosa, será útil e servirá de base para o estabelecimento de um diagnóstico posterior.

Dentro da análise externa que deve ser realizada é necessário incluir alguns fatores, que segundo Quinche (2008) são os seguintes: políticos e jurídicos, econômicos e financeiros, sociais, culturais e demográficos, tecnológicos, ecológicos ou ambientais. No que diz respeito à análise interna, deve ser realizada uma análise extremamente minuciosa para determinar as competências que distinguem o estabelecimento de outro, identificar os recursos que dispõe, estabelecer a ordem de importância dos problemas que a empresa apresenta, apontar as reais causas do Em geral, deve ser realizada uma auditoria exaustiva que permita uma análise aprofundada do estado da instituição.

Quanto à fase de planejamento, é aquela que possui uma política educacional e de planejamento, portanto se concentra na criação de um projeto educacional, no qual possam ser estabelecidos os sinais de identidade, valores e

crenças que a instituição de ensino possui, da mesma forma. delinear a visão e missão, isto corresponde a elementos de vital importância para a atividade geral da instituição de ensino uma vez que serão os princípios orientadores pelos quais esta se orientará. Segundo Arce (2018) , eles também serão regidos pelas diretrizes traçadas pelo Ministério da Educação, aplicáveis a todas as instituições de ensino do país. Nesta fase de planejamento, o que se busca é estabelecer a capacidade e a competitividade da instituição, que lhe permita atuar de forma eficaz e gerar um sucesso retumbante que gere um desenvolvimento sustentável.

Adicionalmente, é necessário indicar que o planejamento educacional é aquele que oferece a possibilidade de efetivar o processo de ensino a partir do Sistema Educacional Nacional, segundo Carriazo *et al.* (2020) visa estabelecer a fase de planejamento como meio de proporcionar uma educação de qualidade. Através do planejamento educacional, podem ser estabelecidos os propósitos, objetivos e metas da educação. Através deste tipo de planejamento é possível estabelecer metas e os meios para obtê-las, também constitui uma ferramenta fundamental para a ação do professor, pois proporciona a capacidade de estabelecer objetivos que se deseja alcançar em cada uma das atividades que será desenvolvido dentro da sala de aula.

Por fim, no que diz respeito à fase de implementação do planejamento estratégico, verifica-se que Del Pilar *et al.* (2016) menciona que é a fase que tem grande importância porque aqui são executados aqueles planos que foram previamente estruturados, cada etapa realizada deve ser cuidada para cumprir o que foi afirmado nas fases anteriores.

2.2. Planejamento estratégico e a sustentabilidade

A gestão ambiental dentro das organizações tem sido um processo lento de aprender fazendo, que adquiriu uma dinâmica diferente desde a Cúpula da Terra (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992). Com um ponto significativo a partir da promulgação da Lei do Meio Ambiente onde é definida sobre a gestão ambiental, e são estabelecidos os instrumentos que permitem sua realização de fato.

Para cumprir o disposto na Lei Ambiental, é necessário incluir a dimensão ambiental no Sistema de Gestão e Gestão Empresarial, pois isso provoca a obtenção da máxima eficiência nas empresas brasileiras.

Nesse sentido, González (2007) afirma que os processos de produção e serviços têm a finalidade de prevenir, reduzir e eliminar os impactos negativos que esses processos causam ao meio ambiente, bem como a proteção e preservação dos recursos naturais sobre os quais se desenvolve a produção de bens e serviços são apoiados. Isto traz benefícios econômicos significativos, uma melhor imagem empresarial, maior utilização de matérias-primas, reforço das medidas de segurança nas operações de processo, bem como redução de riscos para os trabalhadores (OCHOA, 2016).

As estratégias ambientais são atividades que visam gerar consciência para o ecossistema, bem como ações concretas que consigam reduzir os problemas ambientais com resultados mensuráveis, evitando a poluição por todos os meios.

A constante expansão da economia global, juntamente com a irracionalidade dos atuais modelos de desenvolvimento socioeconômico, constitui a causa fundamental da deterioração ambiental do planeta. Alguns autores como Gil Rodríguez *et al.* (2020) destacam também a incidência do desenvolvimento técnico-científico como outra das causas que ao longo dos anos trouxe consigo uma deterioração do ambiente, provocada principalmente pela exploração insustentável dos recursos naturais para a produção de bens e serviços, sem pensar na qualidade de vida das gerações futuras.

No planejamento estratégico ambiental, o papel da gestão ambiental é reconhecido como um elo essencial no planejamento estratégico das organizações, pois contribui para o seu compromisso permanente em assumir um comportamento ético com o meio ambiente, o que contribui para a economia, ao desenvolvimento social e cultural e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade de vida dos seus trabalhadores, da comunidade local e da sociedade em geral.

Segundo Cosano e Acosta (2009), a gestão ambiental faz parte da gestão global de uma organização que consiste na forma como os recursos organizacionais e financeiros disponíveis são utilizados para atingir os objetivos ambientais que fazem parte dos objetivos globais.

A gestão ambiental empresarial como assegura Macabinguil (2022), deve basear-se nos princípios da sustentabilidade, nesse sentido, este trabalho enfatiza a importância do Sistema de Gestão Ambiental nas empresas, baseado em uma gestão ambiental adequada visando estabelecer políticas e objetivos da dimensão ambiental, a fim de mitigar os impactos negativos que as atividades produtivas empresariais podem causar ao meio ambiente, reforçar a base produtiva através da utilização cada vez mais racional dos recursos naturais com que opera, melhorando os níveis de eficiência econômica e apostando no contributo para o desenvolvimento social.

Trindade (2021)s considera que a gestão ambiental é um processo através do qual se desenvolve um conjunto de atividades, mecanismos e ações para minimizar o consumo de matérias-primas e materiais, resíduos e poluição, o que implica reduzir os impactos negativos ao meio ambiente e aumentar os níveis de satisfação social e ambiental e, portanto, a qualidade de vida dos seres humanos no planeta.

Incorporar a dimensão ambiental no pensamento estratégico das organizações deve ser uma meta para as empresas. Hoje, a grande maioria das empresas incorporou estratégias ambientais nos seus sistemas de gestão abrangentes como um imperativo dos novos tempos e com vista à competitividade. Estes têm o desafio de gerir adequadamente o ambiente, demonstrando cada vez mais uma gestão ambientalmente responsável, onde avaliam o impacto das suas atividades com o objetivo de promover a proteção ambiental e contribuir para o desenvolvimento sustentável. Alcançar o exposto, implica conciliar as atividades humanas e o meio ambiente por meio de instrumentos que estimulem e viabilizem essa tarefa, o que pressupõe a modificação das relações com os recursos ambientais (CABALÉ & CALVES, 2013).

Tudo isto mostra a necessidade de incorporar a dimensão ambiental na estratégia de gestão da organização, o que permite desenvolver o compromisso e a responsabilidade em relação à redução do consumo de matérias-primas, à melhor gestão dos resíduos e à redução dos níveis de poluição, o que, por sua vez, contribui à otimização e simplificação do processo de tomada de decisão, alcançando maior coerência e facilidade de gestão ambiental, bem como a redução de custos, desempenho econômico, competências e formação dos membros da organização com base na obtenção da sustentabilidade.

A proteção do ambiente e dos recursos naturais é considerada uma prioridade global, para garantir a Sustentabilidade global do Ambiente. Os países da América Latina e do Caribe possuem aspectos muito marcantes em seu patrimônio natural, como possuir a maior biodiversidade do planeta e possuir importantes recursos naturais. Garantir o livre fluxo de comércio e investimento nas atividades econômicas vinculadas a esses recursos, nas rotas de acesso ao petróleo bruto e às jazidas minerais, bem como o acesso ao potencial genético presente na enorme biodiversidade existente no Hemisfério Sul, especialmente na América Latina, constituem objetivos centrais na estratégia de segurança nacional da maioria dos países industrializados.

Portanto, observou-se que as questões que implicam o Desenvolvimento Sustentável são cada vez mais importantes nos planos estratégicos. É uma questão de cultura e estratégia, a crescente relevância dos relatórios não financeiros, por isso é necessário compreender, avaliar, quantificar e reportar sobre o impacto e o valor. São cada vez mais relevantes para os grupos de interesse da empresa com maior exigência de coerência com valores, missão, visão e propósito. É um claro elemento cultural de diferenciação e posicionamento no mercado que nem todas as empresas conseguirão alcançar que os produtos sejam sustentáveis, mas outra coisa é que as empresas e os seus modelos de negócio podem realizar ou seja. poupança e redução de custos através da economia circular, simbiose industrial, eficiência energética, melhorar o impacto na sociedade e no ambiente e ao mesmo tempo gerar melhorias nos custos negócios. Diversificação e novas oportunidades

de negócios para crescimento, pois transformará muitos modelos de negócios e é um grande espaço para inovação e desenvolvimento de novas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência ao primeiro objetivo que tratou sobre o planejamento estratégico, concluiu-se que o planejamento estratégico é um importante instrumento de gestão nas instituições públicas, o que é apoiado pelo grande número de estudos que têm sido feitos a este respeito, que determinam que a utilização do planejamento estratégico dentro destas organizações permite uma melhoria significativa no alcance dos objetivos institucionais, orientando os processos relacionados com a formulação de metas, a programação de atividades, alinhada com a sua concretização, a afetação de recursos, os processos de monitorização e controle, e a verificação da melhoria contínua que se consegue neste âmbito.

Evidenciou-se também que o planejamento estratégico consiste na utilização dinâmica de especificações externas, selecionando oportunidades que envolvam e desenvolvam competências internas com o objetivo de cumprir a missão da organização e criar valor para os seus stakeholders. Assim, a abordagem estratégica, considerada como ferramenta de gestão empresarial, apoia a tomada de decisões e funciona como um guia para enfrentar situações futuras, permitindo-lhe adaptar-se às novas mudanças, tornando-se eficiente e eficaz.

Por conseguinte, um plano estratégico é um instrumento estruturado que permite concretizar a visão da empresa, proporcionando uma imagem e as ações a realizar em tempos futuros a favor da entidade, ainda que esse momento possa ser imprevisível.

De acordo com o último objetivo que foi descrever o planejamento estratégico e sustentabilidade destaca-se que as empresas que queiram ter modelos competitivos terão que gerar um impacto social positivo na sociedade

com novas fórmulas de inovação e desenvolvimento sustentável, implementando modelos de boa governança corporativa e estruturando projetos ambientais colaborativos, economia circular, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e transição verde, inovação e negócios desenvolvimento com triplo impacto.

Compreende-se assim, que significa ter que reforçar a proposta de valor integrando a sustentabilidade de forma transversal em todas as áreas da organização, na estratégia da empresa e no seu modelo de governo corporativo. Tudo isso impulsionado por diferentes vetores de mudança.

Portanto, a adoção de um papel ativo na compreensão e gestão destas questões será fundamental para a sobrevivência das empresas a longo prazo, bem como para garantir uma vantagem competitiva num mercado cada vez mais sensibilizado para a adoção de um papel responsável e empenhado na materialização da sua transformação. o modelo de negócio, alavancando na criação de valor sustentável e dando espaço a uma visão de longo prazo que permita uma verdadeira integração das questões não financeiras. Consequentemente, as organizações com visão e capacidade para aproveitar as oportunidades proporcionadas pelos desafios associados à sustentabilidade serão aquelas com maior probabilidade de liderar cada um dos setores em que competem.

REFERÊNCIAS

ARCE, J. **Planejamento estratégico e orçamento conforme equipe administrativa da unidade executora 002 da Superintendência Nacional de Registros Públicos.** Chiclayo, Peru. Documento online, disponível: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14717/Arce_RJM.pdf?sequence=1&isAllowed=y . 2018

CABALÉ, E., & CALVES, S. **El desarrollo sostenible en la actividad de la construcción.** En C. Gómez Gutiérrez & A. Gómez Sal, Referencias para un análisis del desarrollo sostenible (pp. 111-119). Universidad de Alcalá.2013.

CARRIAZO, C., PEREZ, M. E GAVIRIA, K.. **O planejamento educacional como ferramenta fundamental para uma educação de qualidade.** *Utopia e Práxis*

Latino-Americana , 25 (3), 87-94. Documento online, disponível: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>. 2020.

CASTRO TORRES, A. S., & SUYSUY CHAMBERGO, E. J. Herramientas de gestión ambiental para reducir el impacto de los costos ambientales en una empresa de construcción. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 82-88. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1817>. 2020.

CEVALLOS UVE, G. E., CAMPOS TUFIÑO, M., & NEVARES GARCÍA, J. B. Relación gestión ambiental-competitividad territorial bajo el enfoque de la prospectiva estratégica. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 9(25). <https://www.eumed.net/rev/delos/25/gestion.html>. 2016

CHÁVEZ, N.. **Importância do planejamento estratégico no ambiente atual**. *Revista El Buzón de Pacioli* (104), 5-12. Documento online, disponível: <https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/SiteAssets/Paginas/numeros/Pacioli-104-eBook.pdf> . 2018.

COSANO S. y ACOSTA T. . “**La gestión ambiental, herramienta para el replanteamiento estratégico de la empresa en Contribuciones a la Economía**”. <http://www.eumed.net/ce/2009a/>

DEL ESPINO, B. E NAVAS, D. **Planejamento estratégico local e avaliação do desenvolvimento urbano sustentável integrado em cidades de médio porte**. *Gestão e análise de políticas públicas* (20), 143-163. Documento online, disponível: <https://www.redalyc.org/journal/2815/281557789010/281557789010.pdf2018>

DEL PILAR, C., ANGARITA, J., PÉREZ, L., & OCHOA, A.. **Modelo de planeamento estratégico para o turismo rural sustentável**. *Multiciências* , 16 (3), 267-276. Documento online, disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/904/90453464005.pdf> .2016.

DÍAZ, A. E VILLAFUERTE, C. **Planejamento Estratégico da Educação**. *Redalyc.org* , 13 (2), 161-171. Documento online, disponível: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681> 2022

ESCALANTE, R.. **Conexão ESAN**. Documento online, disponível: Disponível: <https://www.esan.edu.pe/conexion-esan/cual-es-la-importancia-del-planeamiento-estrategico-en-el-sector-b2b>. 2021

GIL RODRIGUEZ, Alfredo ; PELL DEL RIO, Silvia Miriam e VALDES, Damián . **Guía metodológico para gestão ambiental: uma proposta cubana**. *Rev. Cubana Edu. Superior* [on-line]. 2020, vol.39, n.2 Epub 01-ago-2020. ISSN0257-4314.2020.

GONZÁLEZ, F. *Acerca de los procesos productivos*. CIGEA, La Habana, Cuba.2007.

GUTIÉRREZ, J., ROMERO, J., HERNÁNDEZ, L., & VEGA, F. **Planejamento estratégico situacional: um processo metódico-prático**. *Revista Venezuelana de Gestão*, 26 (94), 762-777. Documento online, disponível: <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612017/29069612017.pdf> 2021

JALAL, A., & MURRAY, A. **Planejamento estratégico para o ensino superior: Um novo modelo para um processo de planejamento estratégico para o ensino superior**. *Journal of Higher Education Service Science and Management (JoHESSM)*, 2(2). Documento online, disponível em: <https://joherd.com/journals/index.php/JoHESSM/article/view/31/12>. 2019.

JIMÉNEZ, G. Roberto . **“Estrategia y Sistema de Gestión Ambiental”**.2002

KRIEGER, M.. **O processo de investigação, ação no desenvolvimento do planejamento estratégico participativo das organizações públicas, sua aplicação ao PEIP - Juntos 2020**, da FCE-UNER. *Ciências Administrativas*, 03-11. Documento online, disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511651380002>. 2014

LABRADOR MACHÍN, O., BUSTIO RAMOS, A., HERNÁNDEZ, J. R., & CIONZA VILLALBA, E. L. C. (2019). **Gestión de la capacitación y capacitación para una mejor gestión en el contexto socioeconómico cubano**. *Cooperativismo y Desarrollo*, 7(1), 64-73. <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/222>. 2019.

MACABINGUIL, MR (2022). **Efeitos do Planejamento Estratégico e da Gestão Estratégica em Escolas Secundárias: Uma Revisão de Literatura**. Documento online, disponível em: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4056442>. 2022.

MENSAH, J. (2020). **Melhorando a gestão da qualidade em instituições de ensino superior em países em desenvolvimento por meio do planejamento estratégico**. *Asian Journal of Contemporary Education*, 4(1), 9-25. Documento online, disponível em: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2020.41.9.25> 2020.

MINÉRIO, H., OLORTEGUI, E., & PONCE, D. (2020). **O planejamento estratégico como instrumento de gestão nas empresas: revisão bibliográfica**. *Revista Científica Pakamuros*, 8(4), 31-44. Documento online, disponível: <http://190.119.95.85/index.php/pakamuros/article/view/147/127>

MONCAYO, E. **“New theories and Conceptual Approaches on Regional Development: ¿Towards a New Paradigm?”**. *Revista de Economía Institucional en línea*. Vol. 5, No. 8. Bogotá, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012459962003000100003&lng=en&nrm=iso. 2003

NARDUCHI, LD (2021). **Planejamento estratégico e gestão administrativa no IE 21544-651** Horacio Zevallos Gamez - La Villa. Documento on-line do repositório

Unjpsc,
disponível: <https://repositorio.unjpsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/5628/LILIANA%20DEL%20PILAR%20NARDUCHI%20HUAYANAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.2021.

NEGRÃO C. Rachel. “**Gestión ambiental**”. II Curso Internacional de Aspectos Geológicos de Protección Ambiental. Instituto de Geociencias de la UNICAMP. Brasil.2003

OCHOA, A. N.. **Estrategia para la Gestión de la Educación Ambiental en el Sector Empresarial del municipio Holguín**. [Tesis de Maestría, Universidad de Holguín].2016

ORE QUIROZ, Harold; OLÓRTEGUI LÓPEZ, Edson Jair; PONCE YACTAYO, Dora. **Planeamiento estratégico como instrumento de gestión en las empresas: Revisión bibliográfica**. *Revista Científica Pakamuros*, [S. l.], v. 8, n. 4, 2023. DOI: [10.37787/zzg09z21](https://doi.org/10.37787/zzg09z21). Disponível em: <https://revistas.unj.edu.pe/index.php/pakamuros/article/view/119>. 2023

SAINZ, J. **O plano estratégico na prática (Quinta ed.)**. Madri, Espanha: ESIC. Documento online, disponível: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=69YzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA101&dq=theories+about+strategic+planningots=z3uAjtvtXjt&sig=30kiagx4TbInIfuhp1z5A-UvJHU#v=onepage&q=theories%20sobre%20el%20planamiento%20strategico&f=false> 2017.

SALAZAR, S.. **Proposta de gestão educacional baseada na teoria do planejamento estratégico para melhorar o clima institucional da IE Nº82048**. Cajamarca, Peru. Documento online, disponível: <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/6151/BC-345%20SALAZAR%20YZQUIERDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.2014

SUDARSONO, BG, LESTARI, SP, BANI, AU, & ABD RAHMAN, AB . **Realização dos benefícios e determinantes do planejamento estratégico de sistemas de informação para o ensino superior na Indonésia usando revisão sistemática da literatura**. *Journal of Advanced Research in Dynamical & Control Systems* , 12 (6), 2552-2563. Documento online, disponível em: <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12I6/S20201214>. 2020

TRINDADE, R. **Construção de um instrumento para compreensão dos modelos de planejamento estratégico e gestão escolar**. *Amanhecer da ciência*. *Revista de pesquisa científica da Unidade de Pós-Graduação da Faculdade de Educação* , 59-69. Documento online, disponível: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/download/975/1128/2256>. 2021.

TUR-VIÑES, V., & MONSERRAT, J.. **O plano estratégico de comunicação. Estrutura e funções. Razão e Palavra** (88). Documento online, disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731046.pdf> . 2015

ZÁRATE, GE . **Planejamento estratégico e prospectivo no âmbito do Decreto Legislativo nº 1.088 atualizado: Uma revisão sistemática. Revista Ibero-Americana de Educação, Especial 1** . Documento online, disponível: <https://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/155/342>. 2021

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: Práticas Metodológicas e Estratégias Educativas

Liliane Belz dos Reis ⁴²

RESUMO

A formação profissional pedagógica da especialidade de Ciências Biológicas em sua análise histórica revela transformações que respondem às necessidades do Ensino Superior e do desenvolvimento dos professores a partir da formação profissional, cujo modo de atuação contribui para a formação integral das novas gerações, no contexto da educação para o desenvolvimento acadêmico, pois no processo de formação do aluno é necessário que os professores utilizem estratégias didáticas que favoreçam a formação do futuro profissional dessa área. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O objetivo deste estudo consiste em analisar as práticas metodológicas e estratégias educativas do profissional de Ciências Biológicas amparadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Os resultados do estudo apontam que é essencial como garantia da qualificação asseguradas pelo PPP constante da prática pedagógica e melhorias para o ensino e aprendizagem, que estão associados ao papel do professor e ao seu impacto na aprendizagem significativa, em trabalhar e aperfeiçoar as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências nos alunos proporcionando as habilidades necessárias para criar experiências educacionais significativas e envolventes para os acadêmicos em Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Formação Profissional Pedagógica. PPP. Ciências Biológicas. Práticas Metodológicas. Estratégias Educativas.

ABSTRACT

The historical analysis of professional pedagogical training in the specialty of Biological Sciences reveals transformations that respond to the needs of Higher Education and the development of teachers based on professional training, whose mode of action contributes to the comprehensive training of new generations, in the context of education for academic development, since in the process of training students it is necessary for teachers to use teaching strategies that favor the training of future professionals in this area. A qualitative, descriptive and bibliographic study was developed. The objective of this study is to analyze the methodological practices and educational strategies of the Biological Sciences professional supported by the Pedagogical Political Project (PPP). The results of the study indicate that it is essential to guarantee the qualifications assured by the PPP

⁴²**Graduação:** em Enfermagem – Faculdade Adventista de Enfermagem – São Paulo. **Pós-graduação:** Gerência Hospitalar – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Mestrado:** em Administração de Empresas. Universidad de Desarrollo Sustentable. **Doutorado:** em Ciencias de La Educación na Universidad de Desarrollo Sustentable. lilianebelz@gmail.com

constant in pedagogical practice and improvements for teaching and learning, which are associated with the role of the teacher and their impact on meaningful learning, to work on and improve pedagogical strategies for the development of skills in students, providing the necessary skills to create meaningful and engaging educational experiences for academics in Biological Sciences.

Keywords: Professional Pedagogical Training. PPP. Biological Sciences. Methodological Practices. Educational Strategies.

1. INTRODUÇÃO

As práticas docentes, ao longo de sua história, como esclarece Imbernón e Colén (2015), transformaram a prática pedagógica por meio do exercício profissional da docência, utilizando a pesquisa não apenas como meio de produção de conhecimento, mas também a sistematização de experiências de ensino e aprendizagem como espaço para compreender e promover a inovação educacional a partir de um modelo epistemológico baseado na ação-reflexão-ação-reflexão que visa responder aos problemas educativos presentes nos espaços convencionais e não convencionais onde o acontecimento educativo é gerado e desenvolvido.

Nesse sentido, para realizar uma abordagem, Nóvoa (2017) ressalta que compreensão, interpretação e transformação da realidade socioeducativa, o aluno da carreira docente dispõe de uma grande variedade de abordagens, métodos, técnicas, estratégias e instrumentos investigativos que, quando utilizados de forma adequada, geram ações contextualizadas que impactem significativamente não só a realidade onde devem atuar, mas também afetam o desenvolvimento e a consolidação das competências investigativas que fazem parte do seu perfil de graduação.

O estudo da formação pedagógica profissional na especialidade de Ciências Biológica é analisado neste estudo no contexto da evolução da formação pedagógica profissional no país amparado pelo PPP. Particulariza as características gerais desta formação profissional às necessidades do professor de Biologia, daí o

seu caráter humanístico, desenvolvimentista e interdisciplinar (PIPITONE e CARNEIRO, 2017).

O professor de Biologia como descreve Levandovski (2019), é o profissional da educação que, a partir do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina acadêmica, educa, instrui e orienta a transformação de jovens e adultos, a partir do conhecimento dos problemas complexos que o ser humano enfrenta no seu cotidiano que afetam a qualidade de vida e que requerem a participação de conteúdos biológicos para sua identificação, compreensão e possível solução a partir do tratamento adequado do relação ciência-valor, no contexto da educação para o desenvolvimento sustentável.

Para isso, requer um pensamento flexível e criativo que lhe permita adaptar a prática pedagógica às particularidades dos alunos e da escola. Para Souza-Júnior (2017), requer uma sólida formação humanística que se expresse em valores apoiados no PPP da instituição, na ética pedagógica profissional e na bioética, que estimule uma percepção adequada da relação entre a natureza e o ser humano e oriente a ação responsável pelo cuidado da saúde, do meio ambiente e pela sustentabilidade.

Desta forma, inserida no PPP a prática profissional, tornou-se uma área promotora do desenvolvimento amplo, sistemático, reflexivo, complexo e dinâmico, da prática pedagógica desenvolvida por meio da formação continuada. Nesse sentido, diversos problemas são abordados através do PPP da instituição de ensino, como: estudos sobre desempenho, estratégias e metodologias, sistemas de avaliação de aprendizagem, uso de tecnologias de comunicação e informação, estratégias pedagógicas sob abordagem interdisciplinar e outros que vislumbrem as condições de prática educacional na área de Ciências Biológicas. A concepção teórico-metodológica da formação profissional pedagógica da especialidade Biologia como opina Trivelato e Silva (2014), é o resultado de um processo gradual, da carreira docente e vai evoluindo ao longo do trabalho, a partir da lógica da continuidade, da ruptura e da transformação, pela sua melhoria contínua.

Em relação ao exposto, propõe-se como objetivo deste estudo analisar as práticas metodológicas e estratégias educativas do profissional de Ciências Biológicas amparadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Como objetivos específicos discorrer sobre a formação de professores de Ciências Biológicas e suas competências; descrever sobre as práticas Metodológicas e Estratégias Educativas.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SUAS COMPETÊNCIAS

As competências segundo Tardif (2003), são um conjunto de conhecimentos, qualidades, habilidades, sentimentos e valores que permitem um desempenho adequado dos indivíduos no ambiente onde atuam; O desenvolvimento de competências é específico de cada pessoa e a constrói como ser social com todos os demais sujeitos.

Schön (2000) afirma que as competências são aprendidas, durante o desenvolvimento da vida e na sociedade, sua construção é possível por meio da comunicação e interação com as pessoas, do ensino e da vivência no contexto sociocultural. Estabelecem que para desenvolver competências e habilidades é necessário qualificação e a execução de tarefas estabelecidas por outros. Além disso, afirmam que as competências são cognoscíveis e são objetos de construção. isso implica em ética.

Alarcão (2020) sustenta que as competências podem se manifestar em comportamentos a qualquer momento. Da mesma forma, expressa que são comportamentos psicoafetivos, cognitivos e motores que permitem aos indivíduos executarem efetivamente uma função na organização ou local onde atuam.

Como explica Imbernón (2017), expressam que as competências dos alunos são um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que os alunos são capazes de alcançar ao final do processo educacional e são aqueles procedimentos que lhes permitirão continuar aprendendo de forma autônoma. O desenvolvimento

de competências exige a aplicação do modelo pedagógico integrador que inclui a promoção de conhecimentos.

Da mesma forma, Pimenta (2008) destaca que é importante para a formação de competências que o professor desenhe e execute atividades promotoras de aprendizagem, que na sua perspectiva orientem a prática formativa dos alunos para a integração de conhecimentos, levando em consideração os ritmos de aprendizagem, suas condições e recursos pessoais de forma a garantir que os alunos obtenham uma aprendizagem orientada para resultados e satisfação pessoal e profissional.

Tardif (2003) afirma que para desenvolver as competências dos alunos é necessário que o professor questione:

[...] saiba quais? Em que medida? Quando? onde? é preciso utilizar estratégias para promovê-los; além disso, ressaltam que são procedimentos de avaliação que devem ser utilizados, pois a avaliação é o critério do que se aprende e se não for avaliado não se desenvolve. Da mesma forma, afirmam que para a aplicação de competências devem ser estabelecidos critérios de qualidade e resultados de aprendizagem de natureza acadêmica e profissional (TARDIF, 2003, p. 145).

Além disso, segundo o autor, o aluno deve ser apresentado a uma cultura de responsabilidade e qualidade, que seja autônomo, capaz de se autoavaliar e de fazer julgamentos de valor.

Como discorre Schön (2000), no processo de formação do aluno é necessário que os professores utilizem estratégias didáticas, que favoreçam a formação do profissional da educação; neste sentido, o professor deve ser investigador, facilitador, explorador, criativo, comunicador, inovador, tolerante, organizado e cooperante com os seus colegas e alunos; essas competências são transcendentais porque proporcionam aos alunos conhecimentos e valores.

A respeito da formação de professores de Biologia Gianotto e Diniz (2010), delineiam esta particularidade, numa análise com abordagem histórico-lógica do desenvolvimento do ensino, que deve levar em conta as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas na instituição.

Quanto à formação profissional pedagógica da especialidade Biologia, Trivelato e Silva (2014), apontam que esta deve se basear no desenvolvimento científico-tecnológico das ciências biológicas. O processo de ensino-aprendizagem de Biologia tem uma abordagem explicativa, produtiva e integrativa que contribui para a compreensão da integridade biológica dos organismos, das relações estabelecidas nos ecossistemas, do equilíbrio da biosfera e dos problemas relacionados com a Biologia, que afetam a qualidade da Biologia, vida do ser humano e harmonia com a natureza, e suas soluções no contexto do desenvolvimento sustentável, que deve estar amparada no PPP da instituição.

O desenvolvimento da formação profissional pedagógica na especialidade Biologia é entendido como o processo através do qual se produzem mudanças nas dimensões educativas e instrutivas da formação a partir da sua melhoria contínua. A sua análise revela as tendências que o caracterizam, que surgiram em resposta aos problemas profissionais identificados nas diferentes etapas pelas quais passou o processo, conforme expresso a seguir.

2.1. Práticas Metodológicas e Estratégias Educativas

O desenvolvimento das ciências biológicas nos séculos XX e XXI tem provocado a quase contínua desatualização dos conteúdos de ensino. A seleção e concepção de disciplinas biológicas para o currículo Malanchen (2015), coloca que é um processo complexo, que evoluiu em duas tendências opostas: diferenciação e integração. A primeira é caracterizada pela “apresentação tradicional dos assuntos biológicos” baseada no sistema de conhecimento de um ramo das ciências biológicas. A segunda caracteriza-se pelo desenho das disciplinas a partir do estabelecimento de relações entre ramos das ciências biológicas que compartilham o objeto de estudo, mas o analisam sob diferentes perspectivas, o que favorece a formação de generalizações biológicas por meio do estabelecimento de relações entre os conceitos principais.

No desenvolvimento da formação profissional pedagógica na especialidade Biologia, a atividade prática na formação profissional pedagógica

deve estar em consonância com o PPP da especialidade Biologia que para Teodoro e Campos (2016):

[...] conjunto de tarefas relativas aos objetos naturais ou às suas representações, através da utilização de diversas técnicas e instrumentos que garantem a observação, a experimentação e o controlo dos resultados (TEODORO e CAMPOS, 2016, p. 64).

Os autores expressaram no desenho curricular da formação profissional pedagógica a partir do PPP da Biologia e com isso na aplicação do método científico e na atividade prática que deve ser trabalhada desde o trabalho no laboratório de Biologia, em sala de aula, como forma de assimilação do conteúdo, de acordo com o desenvolvimento das ciências biológicas.

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2006), as políticas públicas de educação exigem programas de formação que otimizem o desempenho docente, que seja assegurado no PPP, no que diz respeito as metodologias utilizadas pela maioria dos professores, que promovem a aprendizagem significativa, que considerem os diversos estilos de aprendizagem, a ativação de processos cognitivos e as novas tendências da didática.

Consequentemente, Echalar, Paranhos e Guimaraes (2020), mencionam que são evidentes dificuldades para os professores aplicarem estratégias a situações diferenciadas, por exemplo, diante da acentuada desmotivação do aluno para a aprendizagem, baixos níveis de desempenho, entre outros.

As estratégias didático-pedagógica, segundo Krasilchik e Cunha (2015), deve estabelecer a relação no ensino e na aprendizagem, que é fundamentalmente no ato educativo; onde o professor tem o papel de mediador e deve focar não apenas na transmissão do conteúdo, mas em empregar diferentes estratégias que permitam ao aluno assimilar o conhecimento de forma racional e eficaz; nesse sentido, os autores destacam que a metodologia empregada como competência implica ensinar num processo dialético entre o sujeito e a realidade onde se desenvolve.

Como apontam Marandino, Selles e Ferreira (2019), apontam que os professores devem facilitar aos alunos, o uso de uma variedade de estratégias e

recursos que lhes permitam identificar o que estão aprendendo e como estão aprendendo; desta forma, é o aluno quem escolhe a forma mais eficaz de utilizar o seu recursos cognitivos, que são os mecanismos internos, que permitem a tradução de um estímulo sensorial em uma representação mental e em uma atividade motora correspondente. Dentro deste contexto, destacam que o professor é um mediador pedagógico e deve estimular os alunos a aprenderem e despertar neles a necessidade e o interesse de colocar em funcionamento o seu potencial cerebral, para que possam assimilar o aprendizado. Um aspecto importante para alcançar uma mediação pedagógica eficaz é conseguir um clima adequado na sala de aula, que estimule os alunos a desenvolverem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de Biologia.

Na Carreira docente de Ciências Biológicas, correspondente ao Projeto Político Pedagógico deve ser assegurado segundo Nascimento (2019), as experiências de ensino baseadas no método científico e utilizar as diferentes estratégias de ensino. O PPP deve cristalizar uma relação essencial: a ligação entre o trabalho de campo e o trabalho laboratorial na formação profissional pedagógica da especialidade Biologia. Nos planos de estudos, que possa ratificar a importância da atividade prática em laboratório e aumentado o número de horas/aula para a mesma.

Na visão de Carneiro e Pipitone (2017), uma contribuição do Projeto Político Pedagógico da instituição, é determinar que a prática pedagógica permite vincular os conteúdos das disciplinas acadêmicas com a forma como se manifestam na natureza, mas, além disso, deve possuir uma abordagem profissional, que se expressa na preparação do aluno, nos aspectos organizacionais desta atividade, para o seu posterior desenvolvimento na Universidade.

No Projeto Político Pedagógico segundo Abreu (2013), deve também contemplar a implementação de práticas de campo, ligadas às estratégia e métodos amparados no uso de tecnologias de informação e comunicação, com base no trabalho científico-metodológico interdisciplinar. Deve existir o consenso sobre a importância da prática do trabalho-pesquisa para o alcance do objetivo da

formação pedagógica profissional na especialidade Biologia. Dentro do PPP deve haver o desenho curricular que contemple essas premissas.

Outro ponto fundamental que deve estar assegurado no PPP diz respeito conforme Ramos *et al.* (2021), à prática docente concretizada no Plano de Formação de Professores, concebido a partir do vínculo estudo-trabalho, sustentado pelos recursos pedagógicos. Centrado na prática da formação e servir de quadro de referência para a preparação de professores. Este plano de formação deve desenvolver as competências pedagógicas profissionais junto aos acadêmicos.

A concepção da prática docente no PPP, segundo Schoeninger (2018), traz consigo um alicerce para a formação e desenvolvimento de competências profissionais, bem como o equilíbrio entre o acadêmico, trabalho e investigação. Proporciona o modelo prático de formação docente, pautado pelas disciplinas psicopedagógicas e pela Metodologia de Ensino de Biologia. Incluiu práticas docentes em instituições de ensino do primeiro ao quinto ano, com aumento gradativo da complexidade das tarefas, desde a familiarização com os conteúdos básicos iniciais da graduação, até a responsabilidade de dirigir o processo de ensino-aprendizagem de Biologia.

A necessidade de transformação da situação do Ensino Superior, a aplicação do conceito de universalização e a mudança no modelo de formação pedagógica escolar e profissional, está na constituição de um Projeto Político Pedagógico bem estruturado centrado na prática, apoiado na utilização de tecnologias de informação e comunicação, cuja principal atenção caminha na preparação teórica dos egressos.

Em relação ao exposto, a necessidade de formação pedagógica do professor universitário está ligada, entre outras variáveis, à necessidade de profissionalização do ensino universitário, à consideração da tarefa docente como uma realidade complexa, difícil e desafiadora, à exigência de excelência em uma cultura de qualidade institucional, a relação entre a qualidade do ensino e a formação pedagógica do professor, e a “complementaridade” entre a formação

nas disciplinas que leciona, por um lado, e os procedimentos que facilitam a sua aprendizagem, por outro. Além de ser planejada, executada e assegurada no PPP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do desenvolvimento da formação pedagógica profissional da Ciências Biológica revela uma tendência educacional geral para a melhoria contínua do processo. No contexto desta tendência emergem: a concepção de disciplinas biológicas integradoras, que privilegiam a abordagem profissional pedagógica e investigativa dos conteúdos de ensino, o estabelecimento do vínculo teoria-prática através da atividade prática tanto de laboratório de Biologia, como prática de campo na melhoria das tendências educacionais que caracterizam a formação pedagógica profissional da especialidade Biologia no país.

Compreende que, as Instituições de Ensino Superior passam por uma série de transformações, entre as quais a formação pedagógica dos professores universitários ocupa um lugar primordial, pois constitui uma peça fundamental de mudança nas universidades, onde hoje os profissionais que têm são formados a missão de promover o desenvolvimento social, científico e tecnológico da sociedade em sentido geral.

A formação pedagógica dos professores universitários em Ciências Biológica, é um requisito necessário, mas não suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. É necessária, pois o domínio das ciências e de seus processos que poderá garantir a formação integral do corpo docente, mas, ao mesmo tempo, deve incluir a interação sistêmica entre os subsistemas do conhecimento acadêmico: assegurar a formação no PPP da instituição, alicerçar o ensino empírico, teórico e metodológico como componentes do processo de ensino educacional onde o metodológico merece atenção especial. Estes subsistemas lançam as bases para a aquisição de experiência nos modos de atuação, enquanto conhecimentos necessários sem os quais não é possível adquirir

competências e hábitos profissionais, pelo que a formação pedagógica adequada dos professores contribui para o cumprimento deste objetivo.

REFERENCIAS

ABREU, Ireneide Gomes de. **Projeto político pedagógico e educação ambiental: da concepção tecnicista a prática crítico-reflexiva sustentável**. 2013. 110 f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) - Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais do Centro de Tecnologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

ALARCÃO, Isabel. **Didática: que sentido na atualidade?** Revista Cocar, Belém, Edição Especial n. 8, p. 11- 27, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 2023.

CARNEIRO, Emerson Alves; PIPITONE, Maria Angélica Penatti. **Análise do Projeto Pedagógico de um Curso de Ciências Biológicas Face às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 18, n. 3, p. 285-292, 2017. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3836>. Acesso, 2020.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PARANHOS, Rones de Deus; GUIMARAES, Simone Sendin Moreira. **A formação de professores de Biologia no contexto das pesquisas acadêmicas brasileiras**. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 29, e 7985, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972020000100201&lng=pt&nrm=iso>. Epub 02-Mar-2020. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7985>.

GIANOTTO DEP, DINIZ RE da S. **Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência**. Ciênc educ (Bauru) [Internet]. 2010;16(3):631-48. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300009>. Acesso, 2024.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja**. Barcelona: Grao, 2017.

IMBERNÓN, F. Y COLÉN, M. T. **Los vaivenes de la formación inicial del profesorado**. Una reforma siempre inacabada. Tendencias Pedagógicas, 2015. 25,

57-76. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>

KRASILCHIK, M.; CUNHA, A. M. O. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência.** São Paulo, 2015.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **A Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: uma análise do Projeto Pedagógico de curso a partir da Matriz do Saber** / Ana Rita Levandovski. - Londrina, 2019. <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LEVASDOVSKI-Ana-Rita-Tese.pdf> Acesso em: 2020.

MALANCHEN, Júlia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2019.

NASCIMENTO, Vagner Teixeira do. **Breve análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Públicas da Paraíba.** TCC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba- Ciências Biológicas. CAMPINA GRANDE - PB 2019.
<https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/21002/PDF%20-%20Vagner%20Teixeira%20do%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Acesso em: 2024.

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad Pesqui [Internet]. 2017. Oct;47(166):1106–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2023

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor.** São Paulo: FDE, 1998.

PIMENTA. Selma Garrido. (org.). **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo. Cortez, 2008.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti; CARNEIRO, Emerson Alves. **Análise do Projeto Pedagógico de um Curso de Ciências Biológicas Face às Diretrizes Curriculares Nacionais.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 285–292, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n3p285-292. Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3836>.
Acesso em: 2020.

RAMOS, Maria Tereza Rocha; DE SOUZA, Patricia Diana Edith Belfort; MONTEIRO, Camargo Ortiz. **A gestão educacional e a inclusão da temática ambiental nos PPPs de escolas públicas municipais**. Revista Educação, v. 44, n. 3, p. e31728-e31728, 2021.

SCHOENINGER, Fernanda Patrícia; AMARAL, Anelize Queiroz; BOENO, Rosangela Maria. **Ambientalização Curricular e a Dimensão Política da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná**. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade v. 4, 2018.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA-JÚNIOR, Antônio. **Saberes mobilizados na prática docente do ensino de ciências com o tema transversal meio ambiente**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017. Disponível em: Acesso em: 2024.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rio de Janeiro: ANPED. 2003.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. **A produção acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): base institucional e tendências temáticas e metodológicas**. Revista brasileira de pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 521-549, ago. 2017.

TEODORO, Natália Carrion; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **O professor de Biologia e dificuldades com os conteúdos de ensino**. Revista da SBEnBio, Campinas, v. 9, n. 1, p. 5.390-5.401, 2016.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ORÇAMENTOS PARTICIPATIVOS, UMA ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO ENTRE CIDADÃOS

Eduardo José Dias⁴³

RESUMO

O estudo tem por objetivo descrever sobre o Orçamento Participativo como uma estratégia de diálogo entre cidadãos e autoridades públicas, destacando seu papel na consolidação da democracia participativa. O Orçamento Participativo permite que a população influencie diretamente na alocação de recursos públicos, sendo amplamente adotado e discutido globalmente. Essa prática vincula representatividade e participação, elementos essenciais em uma democracia. Porém, são grandes os desafios relacionados à efetivação da participação cidadã, como acesso à informação pública e transparência nos processos governamentais. A participação cidadã permite um maior controle social e engajamento nas políticas públicas, fortalecendo a democracia. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. O resultado do estudo apontou que o Orçamento Participativo se destaca como um processo em que os cidadãos influenciam diretamente nas decisões orçamentárias, promovendo inclusão e transparência na gestão pública.

Palavras-chave: Orçamento Participativo. Ferramenta. Estratégia de Diálogo. Participação Cidadã.

ABSTRACT

The study aims to describe the Participatory Budget as a strategy for dialogue between citizens and public authorities, highlighting its role in consolidating participatory democracy. The Participatory Budget allows the population to directly influence the allocation of public resources, and is widely adopted and discussed globally. This practice links representation and participation, essential elements in a democracy. However, there are major challenges related to the implementation of citizen participation, such as access to public information and transparency in government processes. Citizen participation allows for greater social control and engagement in public policies, strengthening democracy. A bibliographic, descriptive and qualitative study was developed. The result of the study indicated that the Participatory Budget stands out as a process in which citizens directly influence budgetary decisions, promoting inclusion and transparency in public management.

Keywords: Participatory Budget. Tool. Dialogue Strategy. Citizen Participation.

⁴³**Doutorado:** em Direito Público - Universidad de Desarrollo Sustentable.

1. INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1980, no Brasil conforme esclarece Bezerra (2017), o Orçamento Participativo foi implementado pela primeira vez como uma política pública, que permite aos cidadãos desenharem junto com as autoridades a forma como o orçamento público deve ser implementado, ganhou repercussão em outros países, tornando-se uma das formas mais utilizadas e debatidas de democracia participativa.

Com uma grande variação quanto ao nível de participação cidadã Bogo e Silva (2023) ressaltam que o Orçamento Participativo passou a permitir vincular dois conceitos: representatividade e participação, que são parte fundamental de um sistema democrático. Assim como tornou-se uma ferramenta fundamental, que permitiu a participação da população de forma efetiva.

A participação dos cidadãos na visão de Oliveira (2020), é essencial, pois devemos também ter em conta que esta nem sempre pode ser visto, muito menos tornado efetivo na realidade cotidiana. Daí surge a questão de como garantir que essa participação ocorra; imediatamente ligada a esta premissa está a necessidade de ter acesso à informação pública e, conseqüentemente, devem perguntar novamente, como deve ser promovido e exercido o direito à informação pública? O que fornecerá o material essencial para o debate público? Diante desse binômio, costuma-se pensar em métodos ou técnicas para favorecer ou estimular esses direitos.

Em primeiro lugar, Torres e Grazia (2003), discorre que é necessário especificar que a forma como atualmente entendemos que representação e participação se combinam, não foi a mesma ao longo da história. Na Grécia antiga a representação e a participação formavam a mesma ideia, quem gozava de cidadania participava e discutia os assuntos públicos diretamente na assembleia, só que para alguns cargos em regime rotativo os representantes eram eleitos entre os próprios cidadãos. Mais tarde, durante a Idade Média, a relação entre representação e participação mudou notavelmente, pois prevalecia a ideia de que o monarca era um representante de Deus, e a participação, especialmente a partir

da Carta Magna inglesa, ficava restrita à opinião da nobreza em alguns assuntos de estado.

Só no século XIX, com a expansão do sufrágio que termina no século XX com a concessão deste direito às mulheres, é que se consolida a ideia moderna de democracia representativa, em que os representantes elegem pelo voto aqueles que detêm propriedade dos poderes Executivo e Legislativo. E é justamente no momento do exercício desse direito que a participação se combina para formar a representação.

Uma das características do sistema democrático na sociedade contemporânea segundo Silberschneider (2022), é a existência de partidos políticos como entidades que, entre outras funções, têm a finalidade de ser o elo entre as reivindicações dos cidadãos e do governo. Contudo, atualmente, existe a percepção dos cidadãos, na maioria dos países, de que estes nem sempre respondem aos interesses públicos, mas sim aos de uma elite no governo.

Dois dos valores fundamentais da democracia são a abertura e a sua natureza inclusiva. A abertura é entendida como três aspectos: falta de sigilo, publicidade das informações e transparência nos processos. Por seu lado, a democracia é inclusiva porque é composta por dois aspectos, representação e participação. Diante disso, é preciso considerar que o exercício da cidadania na democracia não se esgota, portanto, no momento do sufrágio, que é um dos pontos-chave entre a representação e a participação, mas sim que existem outros instrumentos como consulta popular, plebiscito, referendo, controladoria social, audiências públicas, orçamento participativo, entre outros, que permitem o diálogo entre representantes (governo) e cidadãos para enriquecer a ação governamental.

Em qualquer sociedade, Porto e Rena (2024), destacam que a participação cidadã representa um envolvimento direto com o Estado e gera uma visão mais próxima dos assuntos realizados na Administração Pública. Entre as formas de participação cidadã estão a iniciativa de lei, bem como a colaboração dos cidadãos na prestação de serviços ou no desenvolvimento de políticas públicas. Portanto, a

participação cidadã é concebida como a organização de cidadãos que têm motivos comuns e que se unem para facilitar a realização dos seus objetivos ou exigir o respeito por os seus direitos, além de permitir a construção da democracia ao incluir as suas próprias aspirações, possibilidades e realidades, por vezes não alcançadas através da representação daqueles que nos governam. O objetivo do estudo compreende descrever a respeito do orçamentos participativos que envolve a estratégia de diálogo entre cidadãos

2. ORÇAMENTO PARTICIPATIVO

O orçamento participativo pode ser definido conforme Rezende e Cunha (2014, p. 23) como “um dispositivo que permite que cidadãos não eleitos participem na concepção ou distribuição de fundos públicos.” Especificando seus elementos, é necessário que, para que uma política governamental ou política pública seja considerada um orçamento participativo, estejam presentes os seguintes elementos:

- a) A discussão sobre a alocação de recursos públicos;
- b) Em espaço jurídico-político específico (município ou delegação, estado, etc.);
- c) Que seja o resultado de um processo deliberativo.

Este último ponto é relevante, segundo Rezende e Cunha (2014) para diferenciar o orçamento participativo de outras experiências tradicionais de participação, pois se não houver um diálogo entre quem governa e quem é governado, que permita determinar ou influenciar a alocação de recursos, não pode ser considerado como tal.

Na opinião de Conti (2010), é necessário realçar que a importância dos orçamentos participativos como instrumento de participação cidadã reside no fato de o processo orçamental, por um lado, estar ligado ao interesse público na definição de estratégias na utilização de recursos públicos escassos, mas por outro lado, implica também uma relação de diálogo entre o Estado e a sociedade em que o primeiro recebe feedback da experiência dos cidadãos, sob a ideia de que estes

são os melhores especialistas nas realidades ligadas ao seu cotidiano, pelo que a singularidade das suas experiências deve ser tida em conta.

Sob outra perspectiva, Feijó (2013) coloca que se pode considerar também que o orçamento participativo se constitui como um instrumento de responsabilização social concedido à comunidade, seja através do poder de alocação de recursos ou em algumas exceções de veto, ao impedir que o projeto finalizado seja executado.

A composição do Conselho do Orçamento Participativo, como discorre Rezende e Cunha (2014, p. 62) como órgão de decisão comunitária,

[...] é composta por dois conselheiros titulares, dois suplentes de cada região, assembleia temática, e um representante e suplente do Sindicato dos Funcionários do Município. A sua função é estabelecer prioridades, como resultado das reuniões realizadas em cada distrito, sobre o exercício das despesas para discussão e posterior votação da Lei Orçamental. A discussão do orçamento participativo permite que a participação cidadã seja utilizada nas etapas de seleção de prioridades e adoção de políticas públicas. Na primeira são discutidas e aprovadas as necessidades e prioridades da comunidade, enquanto na segunda o plano de investimentos é desenvolvido em colaboração entre os representantes da comunidade e das autoridades.

Como foi observado, o processo de tomada de decisão do Orçamento Participativo não é simplesmente o resultado da agregação de votos individuais, mas também é o produto da presença de atores com capacidade de centralizar a influência, “dependendo da comunidade” ou interesses políticos pessoais.

No que diz respeito à execução e delimitação de regiões, regras temáticas e desenho de políticas públicas, a tarefa é principalmente governamental, com pouco espaço para a participação cidadã. Dessa forma, Sintomer *et al.* (2012), coloca que a experiência brasileira se constituiu como resultado da luta dos cidadãos para ter voz no processo deliberativo para influenciar a distribuição de recursos e assim ter acesso aos direitos sociais previstos na Constituição de 1988. Além disso, também é possível modificar o comportamento dos atores sociais, passando de um esquema de tipo clientelista para um de negociação pública nas assembleias de discussão do orçamento participativo.

A experiência do orçamento participativo segundo Souza (2010), expõem que mostra resultados paradoxais, por um lado aumentou a transparência no

exercício orçamental, ao proporcionar aos cidadãos uma maior informação e envolvimento na forma como os recursos são utilizados, e por outro lado, enfraqueceu o papel dos conselhos municipais no processo orçamental. Na perspectiva da responsabilização vertical, o orçamento participativo permitiu maior envolvimento dos cidadãos na tomada de decisões.

No que diz respeito à participação cidadã, esta ferramenta conseguiu aumentar o número de cidadãos envolvidos tornando-se a principal forma de negociação de recursos. Para Silberschneider (2022), vale a pena referir que além de ser uma ferramenta para melhorar a participação cidadã, o orçamento participativo tem sido utilizado pelas autoridades políticas para múltiplos fins, incluindo a obtenção de apoio eleitoral, o enfraquecimento de adversários, a formação de alianças e o cumprimento de preceitos ideológicos.

O orçamento participativo no Brasil, como aponta Spada (2014), durante sua expansão, também foi acompanhado por outras instituições de democracia participativa. O Estatuto da Cidade, aprovado em 2001, estabelece a obrigação das cidades com mais de 20 mil habitantes de realizarem um Plano de Desenvolvimento com a participação dos cidadãos. Vale ressaltar também que ao longo do desenvolvimento do orçamento participativo no Brasil, a experiência foi aplicada com variações em relação ao que foi iniciado em Porto Alegre. Durante vários governos, também foram criados conselhos nacionais para garantir a participação dos cidadãos em questões como saúde, assistência social, políticas urbanas e meio ambiente, previstas na Constituição de 1988.

2.1 Ferramentas de Participação Cidadã

Na evolução democrática conforme Torres e Grazia (2003), existem três gerações de mecanismos ou ferramentas de participação. Na primeira geração, estabelece-se o modelo de Democracia Representativa com sufrágio universal, que é a forma mais ampla das democracias modernas, é por isso que o sufrágio deve ser livre, direto e secreto, onde todos os votos têm o mesmo valor, sendo emitidos livremente e sem coerção. A segunda geração há uma evolução para o

modelo de democracia participativa através de mecanismos nos quais os cidadãos podem tomar decisões além de eleger os governantes, além disso, os cidadãos devem ser mais informados para serem mais racionais na escolha dos seus representantes e para participarem ativamente na tomada de decisões. Assim, entre os mecanismos de participação cidadã como destaca Fedozzi (2009, p. 59):

[...] estão o referendo, o plebiscito, a iniciativa popular, a consulta popular, as candidaturas independentes e a revogação de mandato. Por outro lado, o referendo é o mecanismo através do qual o povo aceita ou rejeita um projeto de lei estabelecido pelos governos a nível nacional, regional ou local. Dentre as ferramentas de participação mencionadas, o plebiscito é definido como o ato pelo qual o povo aprova ou rejeita um regime constitucional proposto e formulado de acordo com o procedimento estabelecido na própria Carta Magna.

Por outro lado, o autor descreve a iniciativa popular como um projeto de lei, estatuto ou emenda constitucional apoiado por um grupo de cidadãos, sendo para alguns a ferramenta cidadã mais democrática. Outra ferramenta importante, como destacam Cabanes e Lipietz (2018), conhecida como consulta popular, solicita a opinião da comunidade sobre os requisitos para a execução das ações e, em menor medida, a serem realizadas. Este instrumento de participação cidadã, que através do plebiscito ou referendo, é submetida à votação dos cidadãos a proposta, com significado social, que pode ser aprovado ou rejeitado para regular a decisão da autoridade.

Por fim, Dagnino (2004) expõem que entre as ferramentas de participação de terceira geração, estão primeiro as assembleias populares, que define como um órgão de poder que une o “povo” como um todo; enquanto em segundo lugar é mencionado o Orçamento Participativo. Em referência ao acima exposto, Albuquerque, Medeiros e Feijó (2013, p. 61) definem isto como “um processo através do qual os cidadãos podem contribuir para a tomada de decisões sobre o orçamento do governo”.

2.2. Orçamento Participativo, ferramenta fundamental que permite vincular a representatividade

Uma das ferramentas modernas de participação cidadã que decolou desde a década de 1980 segundo Oliveira (2020), é o Orçamento Participativo, onde os cidadãos são envolvidos na tomada de decisões sobre o gasto de uma percentagem dos recursos públicos.

Para Avritzer (2008), o Orçamento Participativo é um mecanismo ou processo em que a população contribui para determinar a destinação de todos ou parte dos recursos públicos do seu município, sendo assim considerado uma forma de democracia participativa na gestão pública. O Orçamento Participativo conseguiu tornar-se uma ferramenta fundamental que permite vincular dois conceitos, representatividade e participação, que são parte fundamental de um sistema democrático.

Segundo Bogo e Silva (2023, p. 46), três tipos de objetivos de participação cidadã pode ser diferenciados no Orçamento Participativo:

[...] no nível administrativo, utilizando a participação como veículo para melhorar a gestão pública; a nível social, apoiando e influenciando as relações sociais dos cidadãos; e no nível político, favorecendo a democracia participativa.

Nos últimos anos, a experiência do Orçamento Participativo foi adotada pelas administrações governamentais de vários países da América Latina e da Europa. Podem ser mencionados Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, México, Equador, El Salvador, Peru, França, Espanha, Venezuela, Colômbia e El Salvador.

O Orçamento Participativo como assegura Porto e Rena (2024), é realizado em cidades de todos os tamanhos, desde aquelas com menos de 20.000 habitantes, por exemplo:

[...] Icapuí e Mundo Novo no Brasil, Rheinstetten na Alemanha, Santa Cristina d'Aro na Espanha ou Grottomare na Itália, até grandes cidades como Buenos Aires ou São Paulo. Além disso, também foram desenvolvidos em municípios rurais como Governador Valadares no Brasil e também em municípios totalmente urbanizados como Belo Horizonte. Também foram implementados em municípios com poucos recursos municipais, como Villa El Salvador, no Peru, com apenas 20 USD de orçamento anual por habitante ou em municípios europeus com recursos

financeiros abundantes, com 2.000 USD de rendimento municipal anual por habitante (PORTO E RENA, 2024, p. 56)

Com a implementação de experiências bem-sucedidas de Orçamento Participativo no ambiente internacional, e a sua posterior replicação a nível local em municípios, foi gerada uma plataforma inovadora para a participação cidadã e a democracia participativa. Embora o tema tenha despertado pouco interesse no meio acadêmico e o andamento do Orçamento Participativo no país não tenha sido analisado, ele tem sido aplicado em diversos espaços, tanto no âmbito nacional, estadual e nível local, com vários mecanismos de implementação em cada uma das experiências.

Vários autores como Fedozzi, Furtado e Rangel (2018), bem como o documento base do Orçamento Participativo concordam que para a implementação eficaz do orçamento participativo a nível local é necessária por diversos fatores que facilitam a obtenção de melhores resultados do processo.

Assim, Torres e Grazia (2003) apresentam que o orçamento deve ser autorregulado e colocar a instituição e seu aparelho administrativo a serviço do processo, enquanto Fedozzi (2009) menciona como plataforma jurídica e vontade política com pessoal competente e por fim Oliveira (2020) considera-os como o grau de institucionalização do Orçamento Participativo e a participação do executivo local na informação e divulgação dos resultados aprovados.

Portanto, pode-se dizer que tem sido uma variável coincidente nos documentos analisados, pois representa um recurso importante para a execução do Orçamento Participativo, representando o grau de institucionalização do Orçamento Participativo no governo que corresponde às regras previstas para a execução do programa e que poderão ser estabelecidas em nível nacional, estadual ou municipal. Segundo Cabanes e Lipietz (2018), as leis existentes deveriam permitir e, preferencialmente, incentivar a participação dos cidadãos nas decisões orçamentárias públicas.

Com base no exposto, o país fez progressos notáveis para a participação cidadã. No entanto, é relevante que o Orçamento Participativo seja uma das ferramentas de participação cidadã de maior sucesso a nível nacional. Por outro

lado, no domínio do Orçamento Participativo, considera o mecanismo de implementação estabelecido em cada um dos estados com Leis de Participação Cidadã que dispõem deste valor, determinar os montantes orçamentais atribuídos ao programa e as autoridades responsáveis pela sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua implementação em Porto Alegre, no final da década de oitenta, o orçamento participativo tornou-se uma ferramenta inovadora que permite aos cidadãos influenciarem os resultados das políticas públicas.

Porém, vale ressaltar também que para que esta experiência seja bem-sucedida, derivada do que está expresso em alguns estudos acadêmicos, é necessário que sejam apresentados os seguintes elementos: como: vontade política; capital social; descentralização política; recursos suficientes. dimensão reduzida da área geográfica em que será implementado. O orçamento participativo funciona melhor a nível municipal. Em espaços maiores, a dificuldade em conseguir a participação adequada dos cidadãos torna-a ineficaz. Fortalece a democracia. A margem de discricionariedade na utilização dos recursos públicos é reduzida. O sentido de comunidade é fortalecido.

Compreendeu-se que o Orçamento Participativo emerge como uma ferramenta essencial para vincular representatividade e participação na gestão pública, fortalecendo os princípios democráticos ao permitir que cidadãos participem diretamente na alocação de recursos públicos. Desde sua implementação na década de 1980, essa prática expandiu-se globalmente, sendo adotada por países da América Latina e Europa, configurando-se como uma estratégia eficaz para democratizar as decisões públicas.

Conclui-se que, a literatura destaca três principais objetivos do Orçamento Participativo: aprimorar a gestão administrativa, fortalecer as relações sociais e promover a democracia participativa. A diversidade de experiências em diferentes contextos urbanos e rurais demonstra sua flexibilidade e adaptabilidade a variadas realidades socioeconômicas.

Entretanto, para alcançar uma implementação eficaz, são necessários fatores como suporte jurídico adequado, vontade política, pessoal qualificado e a institucionalização do processo nas esferas governamentais. A regulamentação legal deve assegurar que o Orçamento Participativo seja integrado de forma transparente e inclusiva, permitindo que cidadãos influenciem significativamente as decisões governamentais.

Conclui-se, que embora o tema ainda careça de mais atenção acadêmica, os avanços realizados evidenciam que o Orçamento Participativo é uma plataforma inovadora e consolidada de participação cidadã. O desafio contínuo reside em fortalecer sua institucionalização, assegurar seu cumprimento efetivo e ampliar sua aplicação em diferentes níveis de governo.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, Claudiano; MEDEIROS, Márcio; FEIJÓ, Paulo Henrique. **Gestão de Finanças Públicas: Fundamentos e Práticas de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira com responsabilidade Fiscal**. 3. ed. Brasília, DF: Gestão Pública, 2013.

AVRITZER, L. **Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático**. Opinião Pública, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43-64, jun. 2008.

BEZERRA, C. **Por que o Orçamento Participativo entrou em declínio no Brasil? Mudanças na legislação fiscal e seu impacto sobre a estratégia partidária**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 41., 2017, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: Anpocs, 2017.

BEZERRA, C. P.; JUNQUEIRA, M. O. **Por que o Orçamento Participativo declinou no Brasil?** Revista Brasileira de Ciência Política, v. 16, n. 2, 2022.

BOGO, R. S.; SILVA, E. A. **Políticas públicas urbanas no Brasil: uma retomada do orçamento participativo sob o olhar da justiça territorial**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 20., Belém. Anais [...]. Belém: Anpur, 2023. Tema: Anpur 40 anos: novos tempos, novos desafios em um Brasil diverso.

CABANNES, Y.; LIPIETZ, B. **Revisitando a promessa democrática do orçamento participativo à luz de lógicas políticas, de boa governança e tecnocráticas concorrentes.** *Environment and Urbanization*, v. 30, n. 1, p. 67-84, 2018.

FEDOZZI, L. **Orçamento Participativo de Porto Alegre. Gênese, avanços e limites de uma ideia que se globaliza.** *Cidades, Comunidades e Territórios*, v. 18, p. 41-57, 2009.

FEDOZZI, L.; FURTADO, A.; RANGEL, R. **Orçamento Participativo no Brasil: elementos para uma breve avaliação.** In: DIAS, N. (ed.). *Hope for democracy: 30 years of Participatory Budgeting Worldwide*. Faro: Portugal: Epopeia Records: Oficina, 2018.

FEIJÓ, Paulo Henrique. **Entendendo as Mudanças na contabilidade aplicada ao Setor Público.** 1. ed. Brasília, DF: Gestão Pública, 2013.

GOLDFRANK, B. **Lições da experiência da América Latina com o Orçamento Participativo.** In: Shah, Anwar (Ed.). **Orçamento participativo.** Série Governança e Responsabilidade do Setor Público Washington DC: Banco Mundial, pp. 91-126, 2007.

LÓPEZ OLIVERA, M. **“Participação cidadã e acesso à informação pública”**
Recuperado em:<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2404/25.pdf>. 2007.

OLIVEIRA, O. P. de. **Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos.** *Opinião Pública, Campinas*, v. 22, n. 2, p. 219-249, ago. 2016.

PORTO, H. D.; RENA, N. **O Orçamento Participativo no Sul Global: por uma nova difusão internacional.** *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2024. DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202432pt. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/7560>. 2024

RENA, N. *et al.* (org.). **Cartografia do Orçamento Participativo em BH. Belo Horizonte:** Agência de Iniciativas Cidadãs, 2022. v. 1.

REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando. **O orçamento dos brasileiros: por que ele não desperta maior interesse?** Rio de Janeiro: FGV Projetos, 2014.

SILBERSCHNEIDER, W. **A concepção política do Orçamento Participativo.** In: RENA, N. *et al.* (org.). **Cartografia do Orçamento Participativo em BH. Belo Horizonte:** Agência de Iniciativas Cidadãs, v. 1, p. 58-68, 2022.

SINTOMER, Y. *et al.* **Aprendendo com o Sul: o Orçamento Participativo no mundo – um convite à cooperação global.** Bonn: Engagement Global gGmbH – Service für Entwicklungsinitiativen, 2012.

SOUZA, M. L. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

TORRES RIBEIRO, A. C. e GRAZIA de Grazia, G. (Org.), **Petrópolis: Fórum Nacional de Participação Popular**; Editora Vozes, 2003.

ECONOMIA SOLIDÁRIA: PROCESSO DE CRESCIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES

Asyha Gomes de Brito ⁴⁴

RESUMO

De modo geral, as construções teóricas sobre a Economia Solidária nos últimos anos enfatizam a necessidade de repensar a relação entre o econômico e o social, superando os limites do pensamento neoliberal dominante que restringe a economia à lógica do mercado. Economia Social e Solidária tem desempenhado um papel historicamente importante, posicionando-se como um espaço fundamental para a integração social na inclusão laboral e desenvolvimento de projetos baseados em relações de cooperação, controle democrático e solidariedade. Permite adaptar as políticas sociais às preferências e necessidades dos cidadãos, permite acomodar a diversidade territorial, manter as comunidades unidas e fortalecer os processos de integração social e produtiva. A sua importância reside no fato de se centrar no bem-estar das pessoas e ser aplicável a todas as comunidades, independentemente do estatuto social. Os valores em que se baseia são a equidade, a justiça, a solidariedade, a sustentabilidade e o compromisso social com a comunidade. O estudo tem por objetivo discorrer sobre o processo de crescimento das organizações da Economia Solidária no Brasil. Foi desenvolvido um estudo bibliográfico, documental, descritivo e qualitativo. Existem organizações que trabalham com finanças éticas e solidárias para ajudar uma comunidade ou pessoas. Estas organizações estão crescendo e gerando um impacto cada vez maior na economia. Com o passar dos anos, conseguiram consolidar-se e tornar-se um importante setor econômico devido à sua natureza social e prestam apoio às pessoas mais vulneráveis. Portanto, este artigo tem como objetivo discorrer sobre as organizações que trabalham com finanças éticas e solidárias no Brasil. A metodologia implementada foi qualitativa, descritiva. Para o método de pesquisa utilizou-se a análise documental baseada na dialética e na análise-síntese. O resultado do estudo apontou o crescimento na área da Economia Solidária no país, as principais entidades que estão promovendo o financiamento ético e solidário, porém ainda tem grandes desafios que se apresentam hoje para a Economia Solidária, enquanto espaço de ação coletiva integrado a processos de construção e expansão da democracia, em que não é mais possível dissociar o social, o político e o econômico.

Palavras-chave: Economia solidária. Avanços. Dimensões.

ABSTRACT

In general, the theoretical constructions on the solidarity economy in recent years emphasize the need to rethink the relationship between the economic and the social, overcoming the limits of the dominant neoliberal thinking that restricts the economy to the logic of the market. The Social and Solidarity Economy has played

⁴⁴**Mestrado:** en Administración de Empresa pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY -

a historically important role, positioning itself as a fundamental space for social integration in labor inclusion and development of projects based on relations of cooperation, democratic control and solidarity. It allows adapting social policies to the preferences and needs of citizens, allows accommodating territorial diversity, keeping communities united and strengthening the processes of social and productive integration. Its importance lies in the fact that it focuses on the well-being of people and is applicable to all communities, regardless of social status. The values on which it is based are equity, justice, solidarity, sustainability and social commitment to the community. The study aims to discuss the growth process of the main organizations of the solidarity economy in Brazil. A bibliographic, documentary, descriptive and qualitative study was developed. There are organizations that work with ethical and solidarity finance to help a community or individuals. These organizations are growing and generating an increasingly greater impact on the economy. Over the years, they have managed to consolidate themselves and become an important economic sector due to their social nature and provide support to the most vulnerable people. Therefore, this article aims to discuss the organizations that work with ethical and solidarity finance in Brazil. The methodology implemented was qualitative and descriptive. For the research method, documentary analysis based on dialectics and synthesis analysis was used. The result of the study indicated growth in the area of solidarity economy in the country, the main entities that are promoting ethical and solidarity financing, but there are still major challenges that face the solidarity economy today, as a space for collective action integrated into processes of construction and expansion of democracy, in which it is no longer possible to separate the social, political and economic aspects.

Keywords: Solidarity economy. Advances. Dimensions.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Pupo (2022), no Brasil o termo Economia Social não é muito usado, sendo mais utilizada a expressão Economia Solidária. Para diversos estudiosos não há divergência entre as expressões. Porém para outros autores existe uma discrepância bem grande a respeito ao princípio do movimento, ou seja, desde o começo do seu surgimento na Inglaterra, na França e na Alemanha, no século XIX, o seu desenvolvimento histórico e o abandono da autogestão em algumas cooperativas de consumo, posteriormente imitadas pelas cooperativas de comercialização, o que representou uma ruptura inadmitida com os seus princípios e, na modernidade, com os movimentos operários e a retomada desses mesmos princípios norteadores.

Conforme discorre Gaiger (2014), esta reinvenção da Economia Social, ou seja, da Economia Solidária (doravante ES), traz no seu centro as considerações que fazem parte do movimento operário e cooperativo como a solidariedade, a liberdade, a equidade e a fraternidade, mas alinhados com a autoestima. gerenciamento.

Os estudiosos da Economia Solidária no Brasil não consideram todas as cooperativas pertencentes à Economia Solidária, como aponta Singer *et al.* (2022), mas sim aquelas que praticam o “[...] 'ideal' de democracia e gestão coletiva, e que caracterizam um novo modelo de produção” (NASCIMENTO, 2005, p. 45), ou seja, autogestão. É assim que surgem algumas nomenclaturas, como, por exemplo, ‘novo cooperativismo’ ou ‘cooperativas autênticas’.

A partir da análise e reflexão dos conceitos de ES apresentados pelo Sistema de Informação em ES, SIES (2007), por Singer (2008), Vieira (2019), por Gaiger (2000), por Mance (2005), entre outros estudiosos do tema, a ES pode ser compreendida, de uma maneira geral, como “o agrupamento de atividades econômicas (produção, distribuição, consumo, prestação de serviços, poupança e crédito) e empresas produtivas, organizadas e realizadas de forma solidária e coletivamente, com certo alcance de democracia interna e que remunerem o trabalho de forma equitativa, gerando trabalho e renda, sem relações assimétricas entre seus participantes, seja no meio rural e/ou urbano, sob a forma autogerida.

De acordo com Gaiger (2000), não se pode esquecer que a Economia Social surgiu na Europa, como já foi referido, no início do capitalismo industrial, no século XIX, num movimento de trabalhadores, como resposta à miséria e a falta de emprego, criando assim a primeira cooperativa de consumo baseada nos princípios da democracia e da igualdade, sintetizados na ideologia do socialismo. A Economia Solidária no Brasil, começou no fim do século XX, como resposta à crise de 1980/83, quando algumas indústrias entraram em falência, dando origem a algumas cooperativas, nos estados de São Paulo e Santa Catarina, que assumiram essas empresas. O que não se pode deduzir, que a partir destas informações, que não existiam cooperativas no país até aquela data.

Apesar das tentativas organizacionais anteriores, “a história do cooperativismo formal no Brasil começa, de fato, com a fundação da 'Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto', em 27 de outubro de 1889, a mais antiga cooperativa conhecida no Brasil” (PINHO, 2004, p. 13). Esta foi a primeira iniciativa de trabalhadores livres, após a extinção da escravatura, utilizando termos muito semelhantes àqueles da Carta de Princípios dos Pioneiros de Rochdale. Logicamente, e voltando à história da ES, assumir indústrias em processo de falência não foi um processo fácil, e até então não se conhecia nenhum modelo de transição de uma empresa capitalista para as mãos de seus ex-funcionários, organizados em uma maneira associativa. Com o apoio dos sindicatos, principalmente no Estado de São Paulo, houve um período de intensa luta política e negociações, que culminou na primeira experiência de uma empresa, neste caso não cooperativa, controlada pelos trabalhadores. Essa empresa, uma fábrica de calçados localizada em Franca (SP), operou com sucesso nos anos seguintes, até 1995, quando o Governo Federal e o banco que detinha 49% das ações da empresa interveio, cortando sua linha de crédito, o que culminou no encerramento de suas atividades.

Em 1994, no I Encontro dos Trabalhadores em Empresas Autogeridas, com representantes de seis empresas, foi deliberada a criação da Anteag -Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas Autogeridas e de Participação Acionária. A Anteag surge não só para apoiar os trabalhadores na preservação dos seus empregos, mas também para assessorar novas empresas solidárias. A partir de 2000, os governos começaram a contratar a Anteag e decidiram dar os últimos dados oficiais relacionados à ES no Brasil são de 2007. Até aquela data, no Brasil havia 21.859 Empreendedores SE-EES (SENAES/SIES, 2007).

Como expõe Filho (2002) e Vieira (2019) obviamente que o país não está em crise, como a das décadas de 1980/90, mas ainda tem graves problemas relacionados com a pobreza e, embora decrescente, com um número ainda elevado de desempregados. Este é a principal razão da criação da ES, destacando-se em todas as regiões do país, mas com maior intensidade nas regiões Sudeste e Nordeste, as mais populosas do país.

O fato de a concentração da ES ser maior na Região Nordeste, seguida pela Sudeste, e da área de atuação ser, respectivamente, rural e urbana, pode estar diretamente relacionado ao Programa Bolsa Família do Governo Federal (BRITO; KERSTENEZKY, 2011). A grande maioria dos beneficiários do programa são da Região Nordeste e estão concentrados em 73% na zona rural, e cerca de 25% estão no Sudeste, concentrados na zona urbana (aproximadamente 80%). Outra razão para esse número elevado são os programas de promoção da ES, que investem no Nordeste do país, e que os vinculam aos beneficiários do programa. Além disso, outra informação que confirma esta análise é o tipo de atividade desenvolvida, que se concentra basicamente no meio rural.

No que diz respeito aos resultados financeiros, que têm apresentado diferenças significativas, podem estar relacionados com alguns dos principais obstáculos encontrados pela ES, que são: comercialização (dificuldade de acesso ao mercado), crédito (dificuldade de acesso ao capital) e falta de conhecimento, por exemplo (SINGER, 2008). Finalmente, o maior desafio da Economia Solidária é deixar de ser uma economia dos pobres e para os pobres, para se tornar uma economia próspera e representativa. O estudo tem como objetivo discorrer sobre o processo de crescimento das organizações da Economia Solidária no Brasil. Foi amparado também nos objetivos específicos: descrever a economia solidária no Brasil; apontar os avanços, desafios e perspectivas: processo de crescimento das principais organização da Economia Solidária no Brasil; discorre sobre a evolução dos empreendimentos econômicos solidários.

2. ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL.

Conforme Singer *et al.* (2022), o movimento da Economia Social e Solidária no Brasil constitui um caminho alternativo ao crescimento diverso e combinado da maneira do fazer capitalista. Isto fica evidente se levar em conta a representatividade deste movimento no território nacional, especialmente se levar em consideração o processo histórico de sua constituição, o número de pessoas e grupos que o compõem e os setores que o articulam, somados às racionalidades,

valores e princípios que o sustentam. Segundo dados da Secretaria Nacional de Economia Solidária, aproximadamente um milhão e setecentas mil pessoas participam diretamente de iniciativas econômicas solidárias em todo o país.

Segundo Vieira (2019), diante do exposto, é importante considerar que a Economia Social e Solidária tem sido considerada um importante vetor de desenvolvimento para a população pobre do Brasil, constituindo um caminho alternativo ao modo de produção capitalista, especialmente ao considerar os princípios e valores que marcam e fortalecem esse movimento.

Nas últimas décadas, conforme Schmidth e Novaes (2013), foram constatadas pelo menos três fontes de estímulo e propulsão do movimento da Economia Social e Solidária no Brasil:

[...] O primeiro pode ser considerado dimensão orgânica, originada pela necessidade e escassez vivida por indivíduos e grupos vulneráveis, que não têm oportunidade de trabalho formal, nem têm forma de viver com dignidade, como se alimentar adequadamente, ter roupa para vestir, locomover, ter acesso a serviços básicos como escola, serviços de saúde, segurança e lazer. Essas características constituem o mínimo de recursos que demarca o meio de sobrevivência de cada sujeito e grupos que na história são hegemonzados e colocados de fora do caminho do desenvolvimento econômico capitalista. É em meio a falta e as dificuldades que as táticas de sobreviver indicam o caminho da Economia Social e Solidária e suas variadas maneiras de construção e organização, doravante chamada de ECOSOL. (SCHMIDTH E NOVAES, 2013, p. 67).

Como descreveu o autor, a primeira diz respeito aos grupos vulneráveis, visando a sua vida com dignidade. Em relação a segunda fonte de estímulo e propulsão do movimento da Economia Social e Solidária no Brasil:

[...] A segunda fonte reconheceu a importância deste movimento a partir de 2003, criando uma série de políticas e programas voltados para os territórios onde a Economia Solidária está presente e com atenção especial no caso das mulheres, buscando o empoderamento feminino. A criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária, que foi criada no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego com a publicação da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, instituída pelo Decreto nº 4.764, de 24 de junho de 2003, como proposta da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais, depois por decisão do presidente Lula, constitui um exemplo de estímulo e propulsão ao movimento Ecosol no Brasil, apesar de sua extinção no ano de 2016, o que representou uma perda significativa para o movimento Ecosol em nível nacional (SCHMIDTH E NOVAES, 2013, p. 68).

Como descreveu o autor, A segunda fonte refere-se ao estímulo recebido pela Ação Estatal via políticas públicas; em seguida descreve a terceira fonte:

[...] A terceira fonte, que se relaciona com a segunda, refere-se à Política de Incubação de Empreendedorismo Econômico Solidário, onde tem sido realizada a participação de instituições acadêmicas como universidades, institutos e fundações de fundamental importância (SCHMIDT E NOVAES, 2013, p. 69).

De acordo com o estudo realizado pela Soltec/UFRJ – Núcleo Técnico de Solidariedade da UFRJ (2017), há uma distribuição expressiva de Incubadoras de Empreendedorismo Econômico Solidário em todo o território nacional, com maior expressividade nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul. Nesse contexto, as ações das instituições de ensino que realizam a tríade Extensão, Pesquisa e Ensino em sua política institucional têm desempenhado um papel de importância fundamental, com destaque para universidades estaduais e federais, institutos de ensino tecnológico (IF's) e fundações de pesquisa, entre outras instituições. Nesse cenário, destacam-se as universidades federais, seguidas pelas estaduais, que desenvolvem projetos e programas de extensão, pesquisa e ensino com forte incentivo ao movimento da Economia Social e Solidária em praticamente todo o território nacional, atuando em diversas frentes, com clara objetivos definidos, desenvolvendo vários tipos de atividades de acordo com a análise a seguir. Além das Universidades Federais e Estaduais, é importante reconhecer também a atuação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IF's), dos Parques Tecnológicos e das Fundações e Instituições Privadas e/ou comunitárias, que também desenvolvem projetos e programas para estimular o movimento Ecosol no país. É importante ressaltar que a definição das linhas de pesquisa foi uma estratégia adotada pela pesquisa avaliativa do PRONINC, que ficou conhecida como Avaliação participativa, qualitativa e quantitativa de ações do Programa Incubadora Nacional de Cooperativas Populares.

Conforme discorre Silva (2018), no que diz respeito aos principais objetivos da referida política de incubação levada a cabo pelo PRONINC, destacam-se: assessoria a empreendimentos econômicos solidários, produção e difusão de conhecimento sobre os mesmos e sobre a Ecosol, formação de quadros técnicos e políticos nessa área, inserção do tema Economia Social e Solidária nas

instituições de ensino e pesquisa, incentivo à formação de redes, habilitação política na incubadora e ajuda para a criação de outras incubadores.

Conforme Nascimento (2005), é importante lembrar que o debate e a produção de conhecimento não são comuns, nem o desenvolvimento de projetos dessa natureza nas instituições de ensino acadêmico no Brasil, principalmente se levar em consideração uma perspectiva histórica e a fragmentação do conhecimento com notória hegemonia no áreas do conhecimento tecnológico, como engenharias, ciências da saúde e até ciências sociais aplicadas como Ciências Econômicas, Administração, Direito, etc.

Além disso, conforme Kuyven (2016), outras atividades e incentivos aparecem como parte da política de incubação desenvolvida nas instituições citadas, como organização de feiras e espaços de comercialização, produção de material didático e pedagógico, cartilhas, manuais, elaboração e avaliação de políticas públicas, desenvolvimento de novos produtos e novas metodologias, especialmente participativas, entre outras atividades.

Com base em dados da Secretaria Nacional de Economia Solidária (2007), há uma diversidade de grupos e perfis de integrantes em empreendimentos econômicos solidários, ou seja, esta é uma característica notável no movimento Ecosol no Brasil, bem como em outras partes do mundo. E isso pode ser considerado um valor, ou seja, uma racionalidade orgânica do movimento.

Pelo exposto, segundo Pupo (2021), confirma-se que a agricultura familiar camponesa é a que tem maior peso e representatividade no movimento Ecosol no Brasil, seguida pelos artesãos e artesãs e catadores de material reciclado, também chamados de recicladores, cujo papel na sociedade tornou-se de fundamental importância, além disso existem aqueles assentados no política nacional de reforma agrária que desenvolva também a agricultura familiar camponesa. Além das mencionadas acima, existem também outras categorias sociais como desempregados, profissionais técnicos, artistas, profissionais autônomos, etc.

É importante ressaltar conforme esclarece Barbosa (2006) que, quanto aos impactos da política nacional de incubação de empreendimentos econômicos solidários, destaca-se o viés participativo através da participação nas decisões do empreendimento, autoestima, reconhecimento, cooperação, relações com o meio ambiente, vínculos de vizinhança, condições de trabalho, acesso a direitos e cidadania, acesso a políticas públicas, renda, ambiente de trabalho, formação política, relações de gênero, acesso à educação formal e relações familiares, ou seja, relações sociais que o modo de produção capitalista não os favorece e não os valoriza, mas os contrasta.

2.1. Avanços, desafios e perspectivas: processo de crescimento das principais organização da Economia Solidária no Brasil

Atualmente, em vários países, segundo Singer *et al.* (2022), sob diferentes nomes, crescem iniciativas de produção e prestação de serviços sociais e pessoais, organizadas com base na livre união e nos fundamentos de cooperação e autogestão. Em consequência, a presença e o progressivo aumento desta área de práticas deram início a programas e ações, de diversas organizações dos setores público e privado, no sentido de os promover como opção de aumento de rendimentos e de melhoria na qualidade de vida. Dessa forma, foi provocado um permanente debate entre líderes políticos e sociais, ativistas e acadêmicos, sobre as suas principais causas explicativas e a seu valor para o desenvolvimento de uma alternativa de crescimento, a nível local e global, tendo em conta as características estruturais e a incapacidade do sistema atual em promover o bem-estar e progressos na qualidade de vida dos indivíduos.

Segundo Lima (2003), ao tratar do tema da Economia Solidária, deve-se levar em conta a confluência de muitas correntes e o vasto e heterogêneo agregado de atividades que, no momento, devem ser levados em conta. Expandem-se, mas ainda não constituem um campo articulado. Em qualquer caso, as formulações convergem para um núcleo comum: a solidariedade como eixo de todas as propostas; solidariedade isso que, para os críticos da ideia, ela serve de ponto de

partida para sua argumentação, no sentido de inviabilizar a relação harmoniosa entre a solidariedade e o mercado capitalista.

No Brasil, Alves Da Silva e Barreto Da Silva (2022) colocam que uma multiplicidade de atores desenvolve práticas de ES com diferentes perspectivas, que vão desde visões de bem-estar, visões empreendedoras até visões que buscam a plena autonomia do indivíduo nas esferas política, social e econômica. Pode-se citar a Caritas (ligada à Igreja Católica e que possui um conjunto de incubadoras cooperativas no país, especialmente na região Sul), a Rede Universitária de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares - ITCP, fundada em 1998 e que conta atualmente com 37 incubadoras universitárias, a Rede UNITRABALHO, Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas Autogeridas – ANTEAG, além de outras experiências realizadas pela Central Única de Trabalhadores – CUT, como a Agência de Desenvolvimento Solidário – ADS; a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários – UNISOL e a Central Cooperativa de Crédito e Economia Solidária – ECOSOL. Este conjunto múltiplo de organizações mostra, por um lado, um panorama amplo das experiências ES no país e, por outro, reitera o fato da existência de diferentes visões nas quais o tema é tratado e desenvolvido (LEITE, 2008).

Conforme Lianza e Henriques (2011), no que diz respeito especificamente à experiência da SENAES, o termo “ES” é conceituada como um “agrupamento de atividades econômicas organizadas e realizadas em conjunto pelos trabalhadores sob a forma de autogestão”. Entende-se por atividades econômicas as atividades relacionadas com a produção de bens, a prestação de serviços, o financiamento solidário, o comércio justo e o consumo solidário.

Vale ressaltar também que “organizações solidárias” referem-se a cooperativas, associações, empresas autogeridas, grupos solidários, redes solidárias, clubes de troca, etc., baseadas na ideia de “empreendedorismo, atividades econômicas solidárias”, ES, que são organizações, singulares ou complexas, de natureza coletiva, onde trabalhadores urbanos ou rurais exercem a gestão coletiva de seus empreendimentos e que podem ou não ter registro legal

para a prática de suas atividades econômicas (<http://www.mte.gov.br/ecosolidaria>). Esta definição deixa de fora do campo da ES uma parte importante das organizações que compõem o SE, como as cooperativas “tradicionais”, representadas pela OCB e as organizações do “terceiro setor”.

Do ponto de vista de mensuração e análise do setor, Vieira (2019) discorre que é interessante observar o Atlas do ES no Brasil, de 2007, onde existem 21.859 Empreendedores Econômicos Solidários – EES14. Estes empreendimentos foram criados principalmente entre 1991-2007 e tendem a estar localizados em áreas rurais. O número de empreendimentos cresceu 46% entre 2005 e 2007. O faturamento anual de todos os empreendimentos ES em 2019 foi de 7.836,35 milhões de reais, o que corresponde a um faturamento médio anual por empreendimento de R\$ 358.495,51. 1.687.496 pessoas participam de empreendimentos ES. Mais de 15 mil EES têm entre 10 e 50 pessoas e pouco mais de 5 mil têm mais de 50. De acordo com o Atlas ESOL 2007, os EES estão organizados sob a forma de associação (51,8% dos casos), grupo informal (36,5%), cooperativa (9,7%) ou outra forma (2%).

Segundo Kuyven e Kappes (2013), as razões pelas quais os empreendimentos foram criados são: alternativa ao desemprego (38,2%), aumentar ou complementar rendimentos (36,2%), obter acesso a financiamento (16,2%), realizar trabalhos associados (8,9%), recuperar negócios (0,5%). Observa-se que a motivação renda representa praticamente 75% dos casos.

Das 50 principais atividades econômicas, as 5 mais importantes são: atividades de serviços agrícolas, cultivo de produtos agrícolas em geral, fabricação de produtos têxteis, cultivo de cereais, hortaliças e cuidado de animais. A atividade desenvolvida nos empreendimentos tende a se concentrar na produção, na comercialização, na utilização de equipamentos e na utilização de infraestrutura.

Como observa Singer *et al.* (2022, p 116), quando afirma

[...] a forma solidária de produção e repartição parece à primeira vista um híbrido entre o capitalismo e a produção de pequenas mercadorias. Mas, na realidade, constitui uma síntese que supera ambos.

Como destacaram os autores, e mais claramente quando discute como expandir a ES como a Economia Solidária pode ser transformada de um modo de produção intersticial, inserido no capitalismo dependendo das lacunas por ele deixadas, de uma forma geral para organizar a economia e a sociedade, que supere a sua divisão em classes antagônicas. Por outro lado, para autores como Lisboa (1999), o ES constitui uma alternativa a partir das relações com o mercado, não sendo, portanto, mais uma alternativa ao capitalismo, mas no capitalismo.

Cruz (2006) apresenta uma caracterização detalhada do ES no Mercosul e especialmente no Brasil. Define ES (e por extensão as organizações que dele participam) como “o conjunto de iniciativas econômicas associativas nas quais (a) trabalham, (b) apropriam-se dos seus meios de operação (de produção, consumo, financiamento etc.), (c) as consequências econômicas do empreendedorismo, (d) o conhecimento sobre o seu desempenho e (e) a autonomia de decidir sobre as situações a ele relacionadas são divididos por todos os que dele participam diretamente, buscando relações de igualdade e solidariedade entre seus participantes” (CRUZ, 2006 p. 69).

O caminho de buscar, por meio da expansão da ES, uma alternativa ao atual sistema capitalista ou uma solução para políticas emancipatórias é eticamente correto, visto que permite a inserção das pessoas de forma produtiva, tanto econômica quanto socialmente, dentro da sociedade. Mas a fragilidade destes empreendimentos mostra que as ações devem ser consideradas a muito longo prazo talvez 20 anos como afirma Coraggio (2008).

O maior problema da ES de acordo com Vieira (2019), é que a construção do “espaço de Autonomia” ou “espaço emancipatório” tem como pré-requisitos competências e recursos que não estão disponíveis para a maioria das pessoas que participam de grupos autogeridos. E este problema é agravado no caso das pessoas que vivem no ambiente urbano, que, em muitos casos, precisam ter um conhecimento relativamente sofisticado do mercado para ter alguma chance de

sucesso (por exemplo, um grupo de costureiras deve entender de moda e tendências para planejar suas atividades futuras, além de ter os equipamentos e recursos necessários aprender a arte da costura). Esta compreensão sofisticada do mercado é difícil de adquirir, dado que os participantes na ES não integram os circuitos que lhes permitem compreender as regras do jogo de mercado. E essa deficiência não pode ser sanada com assessoria e consultoria dos gestores, uma vez que estes também não conhecem as regras e possuem conhecimentos técnicos gerais.

O movimento da Economia Solidária conforme Singer *et al.* (2022), cresceu muito rapidamente, não só na Europa, mas também no Brasil e em outros países. No contexto brasileiro, o crescimento deveu-se a vários fatores, entre os quais vale destacar a crescente rejeição dos trabalhadores à exclusão social e ao desemprego urbano, bem como ao desemprego rural, todos possivelmente consequência do crescimento hostil dos resultados contraproducentes da globalização e o tipo capitalista de produção. Tal resistência e tal rejeição manifestam-se principalmente como uma luta pela sobrevivência, através da formação de um mercado informal crescente, onde florescem iniciativas de economia popular, como diferentes tipos de vendedores ambulantes (em português também camelôs, marreteiros e flanelinhas, em espanhol, vendedores ambulantes, vendedores ambulantes, vendedores de carrinhos, vendedores de artesanato e antiguidades, roupas de segunda mão, engraxates, cuidados com o carro, limpadores de janelas, malabaristas viajantes), bem como diversos empreendimentos individuais ou familiares. Com a articulação destes diversos atores, a resistência e a luta pela sobrevivência manifestam-se também sob a forma de certas iniciativas associativas e solidárias, que apontam para alternativas estruturais para a organização da economia, baseadas em valores como a moral, a igualdade, e solidariedade, e não apenas baseada no lucro imediato e na acumulação indiscriminada.

2.2. A evolução dos empreendimentos econômicos solidários

Conforme Coraggio (2014), os empreendimentos econômicos solidários vêm crescendo no Brasil, gerando impactos econômicos, sociais e ambientais. O aumento destas entidades e as contribuições que fazem no país levaram o governo brasileiro a gerar novas estratégias, tanto jurídicas como econômicas, para protegê-las e promover o seu desenvolvimento.

Como discorre Filho (2004), as organizações de solidariedade são estabelecidas dentro de um setor econômico, que no Brasil é visto como o setor da economia solidária, que constitui uma alternativa econômica dentro da sociedade, que permite distribuir eficientemente os escassos recursos para que as necessidades das pessoas dessa sociedade possam ser satisfeitas. Para Albuquerque (2010, p. 207):

[...] a Economia Solidária é uma busca teórica e prática por formas alternativas de fazer economia, baseadas na solidariedade e no trabalho. O princípio ou fundamento da Economia Solidária é que a introdução de níveis crescentes e qualitativamente mais elevados de solidariedade nas atividades econômicas, organizações e instituições, tanto ao nível das empresas, como nos mercados e nas políticas públicas, aumentam a micro eficiência e a macroeconômica, em, além de gerar um conjunto de benefícios sociais e culturais que beneficiam toda a sociedade.

Da mesma forma, pode-se afirmar que a Economia Solidária, além de estar dentro do ramo da economia, “é outra forma de ver a relação entre a economia, o homem e o seu contexto, onde baseia a sua atuação em práticas de fidelidade à cultura, à humanidade, o território, em busca do equilíbrio entre ser, ter e viver” (ALVES e BARRETO, 2022).

No entanto, a ES vai mais longe, pois não só implica o desenvolvimento de uma atividade econômica com fins solidários, mas também “envolve pessoas comprometidas com um mundo mais solidário, ético e sustentável”. democracia econômica” (CORAGGIO, 2017, p. 75).

Neste quadro da ES, pode-se dizer que as organizações que trabalham nesta modalidade são entidades que operam com recursos econômicos em benefício da sociedade, onde todos os membros da comunidade terão acesso a

cada um desses recursos e poderão para se beneficiar deles. As organizações de solidariedade procuram o bem comum das pessoas (DE SALLES OLIVEIRA, 2008)

Os autores Gaiger & Kuyven (2019), definem as organizações de ES “como organizações sociais constituídas por uma comunidade de pessoas associadas de forma livre, voluntária e consciente para a produção de bens, prestação de serviços e autogestão”. realização de seus membros”. Portanto, o interesse dos membros da organização tem precedência.

Este tipo de entidade é responsável pela realização de operações econômicas que não impliquem a geração de capital, mas que se destinem a beneficiar uma comunidade. Então, “a atividade econômica desenvolvida visa a satisfação das necessidades das pessoas, dos agregados familiares ou das famílias e são organizações democráticas de pessoas e não de capitais” (TAPIA PANCH *et al.*, 2017, p. 218). Da mesma forma, geram espaços que “permitem aos seus membros direcionar diretamente atividades geradoras de renda e trabalhos de reprodução social” (CORAGGIO *et al.* 2017, p. 75).

Já Coraggio (2017, p. 47) denomina essas entidades de organizações de ES, que visam “contribuir para garantir a reprodução com qualidade de vida crescente de seus membros e de suas comunidades de pertencimento ou, por extensão, de toda a humanidade”. O que foi dito até agora pressupõe que as empresas abrangidas pelo regime da ES cumprem os propósitos propostos pela economia solidária, que são:

Promover o desenvolvimento integral do ser humano, gerar práticas que consolidem uma corrente experiencial de pensamento solidário, crítico, criativo e empreendedor como meio para alcançar o desenvolvimento e a paz das pessoas, contribuir para o exercício e melhoria da democracia participativa e garantir os seus membros acesso à formação, trabalho, propriedade, informação, gestão, projeção, planejamento e distribuição equitativa de benefícios sem qualquer discriminação (ÁLVAREZ, 2007, p. 31).

Considerando o exposto, uma empresa que se dedica a acumular capital, buscando o interesse individual e enriquecendo-se através de uma atividade econômica não constitui uma organização de Economia Solidária. Por sua vez, as organizações da ES pensam no interesse comunitário, procuram o benefício das pessoas que estão nessa instituição. Nessas organizações, “os objetivos e expectativas econômicas e sociais dos membros são privilegiados e a comunidade e o trabalho atuam como fatores determinantes” (ORREGO CORREAS & ARBOLEDA ÁLVAREZ, 2005, p. 102).

As organizações de ES distinguem-se das demais organizações porque as primeiras “partem da dupla condição associação-empresa para proporcionar, por meio da atividade econômica, uma função de bem-estar social aos seus associados; nesse sentido, o lucro não está excluído da atividade econômica, mas da intenção de maximizar a sua quantidade na distribuição” (ÁLVAREZ, 2007, p. 31).

As organizações de ES dividem-se em organizações de solidariedade e organizações de desenvolvimento solidário. Os primeiros, conforme referido nos parágrafos anteriores, tratam do desenvolvimento de bens e serviços para satisfazer as necessidades dos seus membros. Quanto às organizações de desenvolvimento solidário, são “entidades sem fins lucrativos que, utilizando bens e serviços privados, constroem bens e serviços públicos, ou seja, para uso social, exercendo a solidariedade de dentro para fora” (CÁRDENAS ESPINOSA, 2010, p. 2). Estas entidades são responsáveis pela utilização dos recursos que lhes são atribuídos, sejam eles privados ou públicos, e têm por finalidade a prestação de serviços à comunidade.

Cárdenas Espinosa (2010, p. 3) estabelece como finalidades das organizações de desenvolvimento solidário: construir o bem público, erradicar a pobreza, lutar contra a impunidade, procurar a equidade e alcançar uma coexistência saudável, promover valores éticos ou seja, promover a defesa e o aumento dos bens e valores que constituem o capital social, promover a formação de uma sociedade civil autêntica que conduza à conquista da democracia plena, ao exercício da participação cidadã e à aplicação de meios de controle da gestão

pública em todas as suas etapas, contribuir para o desenvolvimento social do país e a promoção social dos brasileiros, especialmente daqueles pertencentes às classes menos favorecidas, buscar gerar maior investimento e produtividade social por parte de entidades públicas e privadas, Organizações não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil (OSC)

As Organizações de Desenvolvimento Solidário “são aquelas que utilizam recursos privados ou governamentais para prestar serviços à sociedade. São fundações, corporações e associações, conselhos de ação comunitária e grupos de voluntariado” (CORZO GUTIÉRREZ *et al.*, 2020, p. 8). Algumas características dessas organizações, segundo Cárdenas Espinosa (2010) são: realizar atividades solidárias, principalmente de dentro para fora, algumas dessas organizações são conhecidas como ONGs. são aquelas organizações sem fins lucrativos que, utilizando bens e serviços privados, constroem bens e serviços públicos para uso social. Eles se concentram na promoção da responsabilidade social, dos direitos humanos e de diversas atividades sobre o capital humano e social.

Portanto, diante do estudo realizado pode verificar que, a economia solidária é uma estratégia da sociedade civil com intuito de minimizar as consequências negativas do modelo capitalista de produção. Dessa forma, no país se constituiu como o marco regulatório, proporcionando robustez e credibilidade ao cooperativismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu sobre o primeiro objetivo tratado no artigo, em discorrer sobre a importância da Economia Solidária no Brasil verificou-se que ela surge como estratégia de sobrevivência. Sua expansão por todo o território brasileiro foi acompanhada pela diversificação cultural e pela inclusão de diversas comunidades. A economia solidária tem sido promovida desde então pelo apoio de movimentos sociais com o auxílio de setores organizados da sociedade civil: Comunidades Eclesiásticas de Base, Comunidades Pastorais, sindicatos,

movimentos estudantis que atuam em Incubadoras ou entidades similares, movimentos de trabalhadores rurais sem-terra, catadores de lixo reciclável, populações escravas, indígenas, mulheres, sem falar na solidariedade entre vizinhos que faz parte da cultura das classes trabalhadoras de baixa renda.

De modo geral, evidenciou-se que uma das particularidades do campo da Economia Solidária no Brasil é a importância dessas estruturas no apoio a grupos e experiências de Economia Solidária. Este imenso conjunto de iniciativas desempenha um papel na estruturação e fortalecimento do campo através de dois registros de atuação. Por um lado, proporcionam, com visões e metodologias muito diversas, serviços de formação, apoio técnico e acompanhamento a experiências de Economia Solidária. Por outro lado, organizam experiências politicamente, estabelecem vínculos entre grupos com características diversas, contribuem para ampliar o movimento e participam de redes e fóruns com vistas ao fortalecimento do setor. Representados no FBES, são um importante componente do movimento da Economia Solidária e participam de debates políticos e negociações sobre o setor.

De acordo com segundo objetivo abordado sobre os avanços, desafios e perspectivas do processo de crescimento das principais organizações da Economia Solidária no Brasil, observou-se que a última década, se testemunhou o crescente desenvolvimento da Economia Solidária como movimento, ou seja, indo além de simples ações únicas e parceladas no que se refere, por exemplo, à inserção em cadeias produtivas e articulações com o meio ambiente, e aspirando mesmo a ser empreendimentos nacionais e/ou traduzir-se no desenvolvimento de redes sociais ou plataformas de utilização genérica. Esta tendência dá um salto considerável face às conquistas do chamado Fórum Social Mundial, local especial onde diversos atores (entidades, investigadores, ativistas sociais, etc.) refletem e planejam na área econômico-social, que entre outras coisas promoveu a criação de uma Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES). Simultaneamente à criação desta Secretaria, na 'III Plenária Nacional de Economia Solidária' foi criado o chamado 'Fórum Brasileiro de Economia Solidária'(FBES). A formação dessas duas entidades, juntas ao fortalecimento da área de Economia Solidária dentro do

já citado ‘Fórum Social Mundial’, consolidou o interesse pelo tema em praticamente todo o Brasil.

Sobre o último objetivo, que tratou sobre a evolução dos empreendimentos econômicos solidários, é oportuno mencionar aqui alguns tipos de iniciativas específicas de Economia Solidária, para melhor perceber a magnitude e a heterogeneidade desses empreendimentos que evoluíram no Brasil. Dentre eles destacam-se as cooperativas, associações populares, grupos informais (produção, serviços, consumo, comercialização e até crédito solidário). tanto em áreas urbanas como rurais); empresas autogeridas recuperadas (antigas empresas capitalistas falidas recuperadas pelos trabalhadores); agricultura familiar; fundos de crédito solidário e rotativo (organizados sob diversas formas legais e assim como informais); clubes de trocas solidárias (com ou sem utilização de moeda social ou moeda comunitária); ecovilas; organizações de articulações mercadológicas e cadeias produtivas solidárias; centros de comércio justo; agências turísticas solidárias; entre outros. As ações solidários distinguem-se por se fundamentarem em princípios e valores contidos na ‘Carta de Princípios da Economia Solidária’, que destaca o exercício da autogestão, bem como a formação de grupos supra familiares.

Concluiu-se também que quando for um empreendimento de produção econômica solidária, seu financiamento será regido por parcelas, compartilhadas igualmente entre todos os associados, que desta forma se tornam sócios da empresa. O fundamento geral da autogestão é que todos os que ali trabalham são proprietários da empresa e que, além disso, todos os proprietários da empresa trabalham nela.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. **O desenvolvimento social do Brasil: balanço dos anos 1900-2010 e agenda para o futuro**. Rio de Janeiro: Josa e Olympio Editora, f. 104, 207 p, 2010.

ÁLVAREZ, JF (Ed.). **Fundamentos Básicos da Economia Solidária**. Escola de Economia Solidária. 2007 <https://www.researchgate.net/publication/304042625> **Fundamentos Básicos de Economia Solidária**. Acesso 2024

ALVES DA SILVA, Roberto Marinho; BARRETO DA SILVA, Ronalda. Políticas Públicas de Economia Solidária na América Latina: Dilemas e perspectivas. **Sociedade e Território**, Natal, v. 34, n. 1. 52 p, 01 Jan/abr. 2022. ISSN:2177-8396. Acesso, 2024.

BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho. **A economia solidária como política pública**: uma tendência de geração de renda e ressignificação do trabalho no Brasil. São Paulo: Cortez, f. 162, 317 p. 2006.

BRITO, A. S., KERSTENETZKY, C. L. **Beneficiários do programa bolsa família e mercado de trabalho: considerações metodológicas e substantivas**, Texto para discussão n. 21, Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, 2011. Disponível em: http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD21_1.pdf. Acesso, 2024.

CÁRDENAS ESPINOSA, RD. **As organizações de solidariedade na Colômbia, uma experiência alternativa na modernização do Estado**. Observatório da Economia Latino-Americana, (130). 2010 <https://www.eumed.net/cursecon/ecolat/co/10/rdce.htm>. Acesso 2024

CORAGGIO, J. L. **La presencia de la economía social y solidaria y su institucionalización en América latina** (No. 7). UNRISD Occasional Paper: Potential and Limits of Social and Solidarity Economy. 2014

CORAGGIO, JL, HOPP, MV, SCHIOCHET, V., SÁNCHEZ, J., MONTOYA CANCHIS, L., PASTORE, R., & AMARILES, C. **Visões sobre a economia social e solidária na América Latina**. 2017 <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210325054604/Miradas-sobre-laeconomia-social.pdf>. Acesse 2024.

CORAGGIO, José Luis **Economia social e solidária**. Obra antes do capital, Alberto Acosta e Esperanza Martínez (eds.), FLACSO/Abya Yala, Quito, 2011.

CORZO GUTIÉRREZ, N., SARMIENTO BLANCO, U., & FAJARDO, MA. **Um olhar sobre as Organizações de Solidariedade atuantes na Província de Guantánamo**, Departamento de Santander, Colômbia. **Cooperativas e Desenvolvimento**, 28 (118), 1-29. 2020 <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/3026>. Acesso 2024

CRUZ, A. C. M. da. **A diferença da igualdade: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul**. Campinas: IE/UNICAMP (Tese de Doutorado), 2006.

DE OLIVEIRA ARAÚJO, Maria Nayara; RODRIGUES, Léa Carvalho. **Transformações no mundo do trabalho: Realidade e utopias**. 1 ed. Ceará: Editora Universidade Federal do Ceará, 253 p. 2005.

DE SALLES OLIVEIRA, Paulo. Economia Solidária: Entrevista com Paul Singer. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 289-314, 2008. Versão on-line ISSN: 1806-9592. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/i/2008.v22n62/>. Acesso, 2024.

FILHO, Genauto Carvalho de França. **A problemática da economia solidária: um novo modo de gestão pública?** Ebape/fgv. 2004. 18 p. Disponível em: www.ebape.fgv.br/cadernosebape. Acesso em: 1 out. 2023.

GAIGER, L. I., & KUYVEN, P.. **Dimensões e Tendências da Economia Solidária No Brasil**. **Sociedade E Estado**, 34(3), 811-834.2019 <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934030008>. Acesso 2024.

GAIGER, Luiz et alii. **A economia solidária no Brasil: uma análise de dados nacionais**. São Leopoldo (RS): Oikos, 2014.

GAIGER, Luiz Inácio; KUYVEN, Patrícia. Dimensões e Tendências da economia solidária no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34. 811 p, 01 setembro 2019.

GAIGER, L. I. “**Os caminhos da economia solidária no Rio Grande do Sul**”. En: SINGER, P., SOUZA, A. R. (Orgs). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**, São Paulo: Contexto. p. 267-286. 2000.

KUYVEN, Patrícia. **Efeitos da economia solidária sobre a geração de renda e a redução da pobreza: um estudo de dados nacionais**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

KUYVEN, Patrícia; KAPPES, Sylvio. **A relação entre o grau de solidarismo e o índice de sobrevivência de empreendimentos econômicos solidários na região sul do Brasil**. VIII Congresso Internacional Rulescoop. São Leopoldo, 2013.

LIANZA, Sidney; HENRIQUES, Flávio Chedid. **A economia solidária na América Latina: realidades nacionais e políticas públicas**. 1 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1, f.102, 2011. 204 p. (Pró Reitoria de Extensão UFRJ). Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/livro_vers_o_digital.pdf. Acesso, 2024.

MANCE, E. A. **A revolução das redes de colaboração solidaria**. 2005. Disponible en: <http://www.solidarius.com.br/mance/Acesso>, 2024

NASCIMENTO, C.: “**A autogestão e o ‘novo cooperativismo’**”. Seminário Nacional de Autogestão, Joinville – SC, 13 y 14 de dezembro. En: NASCIMENTO, C. 2005. Do “beco dos sapos” aos canaviais de catende. Disponível em: <http://www3.mte.gov.br/geral/publicacoes.asp>. Acesso, 2024.

OCB- Organização das Cooperativas Brasileiras. **Informativo Técnico** Infotec nº 13 Panorama do cooperativismo no Brasil: censo, exportações, faturamento, Brasília, abril 2008. Disponível em: http://www.brasilcooperativo.coop.br/GERENCIADOR/ba/arquivos/13_analisee_con_omicacooperativismo_2.pdf. Acesso 2024.

ORREGO CORREAS, CI, & ARBOLEDA ÁLVAREZ, OL. **Organizações de Economia Solidária: Um Modelo de Gestão Inovador**. Cadernos de Administração, 21 (34), 97-110. 2005 <https://doi.org/10.25100/cdea.v21i34.217>. Acesso 2024.

PINHO, D. B. **O cooperativismo no Brasil: da vertente pioneira à vertente solidária**. São Paulo: Saraiva.2004

PUPPO, Carolina Gabriel de Paula. **Finanças Solidárias no Brasil: Bancos Comunitários, Moedas Locais E A Força Dos Lugares**. São Paulo, 2022. 412 p Tese (Geografia) - Universidade de São Paulo, SÃO PAULO, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-15062022-191912/publico/2022_CarolinaGabrielDePaulaPupo_VCorr.pdf. Acesso, 2024.

SCHMIDT, Carlos; NOVAES, Henrique (Orgs.). **Economia solidária e transformação social: rumo a uma sociedade para além do capital?** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA/SISTEMA DE INFORMAÇÕES EM ECONOMIA SOLIDÁRIA - SENAES/SIES (2007): Atlas da economia solidaria 2005-2007, Versão web. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/sistemas/atlas/atlases.html>. Acesso, 2024.

SILVA, Sandro. **Crise de paradigma? A política nacional de Economia Solidária no PPA 2016-2019**. Mercado de Trabalho, n. 64, p. 163-172, 2018.

SINGER, P. I. “**Economia solidária**”. Entrevista realizada por OLIVEIRA, P. S. En: Estudos Avançados, v.22 n.62. São Paulo.2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a20v2262.pdf>. Acesso, 2024.

SINGER, Paul *et al.* **Economia solidária: introdução, história e experiência brasileira**. Editora Unesp, v. 3, f. 117, 234 p, 2022.

SOLTEC/UFRJ – Núcleo de Solidariedade Técnica da UFRJ. **Relatório Final 2017**. Avaliação do Proninc – Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, novembro de 2017.

TAPIA PANCH, EP, TAPIA PANCHI, SM, MOSCOSO CÓRDOVA, JL, & ORTIZ ROMÁN, HD (2017). Economia Solidária: Estratégia alternativa para o desenvolvimento local. *visão de gestão*, (2), 313-

323. [HTTPS://WWW.REDALYC.ORG/JOURNAL/4655/465552407006/HTML/](https://www.redalyc.org/JOURNAL/4655/465552407006/html/).
Acesso, 2024

VAINER, C. **Controle Político ou utopia experimental?**. Unitrabalho Informa ano III n.º 10 Janeiro de 2000. <http://www.unitrabalho.org.br/boletim/artigos/vainer.html>VAINER. Acesso 2024

Vélez Bedoya, Á. R., & Insuasty Rodríguez, A. **Experiências de economia solidária em cenários pós-conflito**. Kavilando.2017 <https://kavilando.org/editorial-2/52-editorial-luchas-sociales-y-populares/5799-libro-experiencias-de-economia-solidaria-en-escenarios-de-postconflicto>. Acesso 2024.

VIEIRA, Patrícia Carvalho. **A Política dos centros públicos de economia solidária no estado da Bahia: um estudo sociológico**. Portugal, 2019. 228 p Tese (Sociologia) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2019.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL: SAÚDE MENTAL NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

Bianca Cesar Alyrio⁴⁵

RESUMO

As empresas de hoje estão percebendo que o sucesso não depende apenas da obtenção de lucros, mas que é preciso contribuir com todos que delas participam para torná-las mais competitivas e enfrentar um mundo cada vez mais globalizado. Para conseguir isso, devem empreender ações de responsabilidade social corporativa (RSE); no entanto, existe confusão sobre o conceito e algumas empresas que afirmam ser socialmente responsáveis não o são completamente. Diante desse cenário, o estudo tem por objetivo verificar se as empresas têm consciência da importância de incorporar ações de RSC sobre a saúde mental dos trabalhadores. E assim, compreender se para o sucesso das empresas são socialmente responsáveis nas ações de RSC pela saúde dos seus colaboradores. Foi desenvolvido um estudo descritivo, qualitativo e bibliográfico. Os resultados mostram que as empresas têm evoluído em relação a RSE na qualidade de vida dos funcionários e a contribuição para a sociedade. Porém, suas ações são voltadas principalmente para o tratamento e imagem perante o cliente, com o objetivo de vender mais. Poucos foram os que se referiram ao cuidado e preservação do meio ambiente ou à questão da filantropia. A precarização do trabalho e modelos organizacionais exigentes agravam os transtornos mentais, como apontam dados da OMS e OIT. Conclui-se que intervenções eficazes devem envolver a empresa e a participação ativa dos trabalhadores, promovendo uma abordagem integrada e sustentável para a saúde ocupacional.

Palavras-chave: Saúde Mental Relacionada ao Trabalho. Políticas Públicas. Responsabilidade Social Corporativa (RSE).

ABSTRACT

Today's companies are realizing that success does not depend solely on making a profit, but that they must contribute to everyone involved in order to become more competitive and face an increasingly globalized world. To achieve this, they must undertake corporate social responsibility (CSR) actions; however, there is confusion about the concept and some companies that claim to be socially responsible are not completely so. Given this scenario, the study aims to verify whether companies are aware of the importance of incorporating CSR actions regarding the mental health of their workers. And thus, to understand whether, for companies to be successful, they are socially responsible in their CSR actions for the health of their employees. Descriptive, qualitative and bibliographic study was developed. The results show that companies have evolved in relation to CSR in the quality of life of their employees and their contribution to society. However, their

⁴⁵**Doutorado:** em Ciências da Administração pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS-PY -

actions are mainly focused on treating and improving their image in front of customers, with the objective of selling more. Few companies referred to the care and preservation of the environment or the issue of philanthropy. Precarious work conditions and demanding organizational models aggravate mental disorders, as shown by data from the WHO and ILO. It is concluded that effective interventions must involve the company and the active participation of workers, promoting an integrated and sustainable approach to occupational health.

Keywords: Work-Related Mental Health. Public Policies. Corporate Social Responsibility (CSR).

1. INTRODUÇÃO

Fala-se hoje segundo Guerrese (2020), que as empresas devem ser responsáveis nas suas relações com os seus colaboradores, os clientes, o governo, bem como com o ambiente. Devem colaborar na construção de uma sociedade melhor para se viver, na qual estejam integrados os esforços de todas as partes interessadas. Não se trata apenas de obter lucros, mas também de contribuir com aqueles que participam nas empresas, para que possam enfrentar os ataques da globalização e desenvolver-se através de práticas éticas com todos os envolvidos. No entanto, embora isto pareça muito bem no papel ou pareça muito atraente no discurso, há confusão sobre o que realmente é Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e há empresas que, embora digam ou acreditem que a praticam, realmente não o fazem, seja por ignorância ou por falta de vontade. Às vezes, as ações que realizam são de natureza filantrópica, que não promovem o desenvolvimento a longo prazo ou o bem-estar da sociedade.

Dejours (2017) destaca que no início deste século, a Organização Mundial da Saúde (OMS) já estimava que cerca de 40% dos trabalhadores do mundo sofrem de algum tipo de transtorno mental. (Organização Mundial da Saúde, 2018). Dados oficiais do Brasil (Ministério da Previdência e Assistência Social, 2019) revelam que os transtornos mentais ocupam o terceiro lugar entre as doenças ocupacionais mais frequentemente apresentadas pelos trabalhadores, enquanto os números das estatísticas de seus órgãos oficiais indicam que a incidência desse tipo de dano à saúde não para de crescer.

Muitos desses transtornos estão relacionados ao trabalho, conforme confirmado por Blank e Bona (2024), os aspectos que esses autores apontam como mais prejudiciais à saúde mental dos trabalhadores são aqueles relacionados às características atuais do trabalho no mundo globalizado: a crescente precariedade e os modelos organizacionais baseados no toyotismo que, por sua vez, apresentam outras características como a flexibilidade e a individualização das relações de trabalho, a imposição de metas a serem alcançadas cada vez mais elevadas e o envolvimento da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho.

Perante esta realidade, entidades como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Agência Europeia para a Saúde e Segurança no Trabalho (EU-OSHA) e outras agências governamentais de vários Países manifestaram a sua preocupação e indicaram caminhos para a prevenção e tratamento desses problemas. Para tanto, diversos documentos foram elaborados nas últimas décadas.

À primeira vista, estas iniciativas parecem positivas para a sociedade, as empresas e os trabalhadores. Contudo, com base na abordagem teórico-metodológica crítica adotada neste artigo a saber, saúde mental relacionada ao trabalho questiona-se, se essas ações buscam abranger o problema em toda a sua complexidade ou se constituem apenas propostas paliativas, cujo objetivo é apenas reduzir a perda de produtividade nos processos de trabalho e adaptar os trabalhadores às condições e modelos de organização do trabalho prevalentes.

Entende-se que a orientação de intervenções que dependem da iniciativa dos próprios empregadores não é suficiente para combater as doenças mentais causadas ou agravadas pelo trabalho: são necessárias políticas de Estado que envolvam a participação direta dos trabalhadores. Baseia-se na compreensão de que as doenças mentais e o sofrimento relacionado ao trabalho precisam ser tratados como um problema de saúde pública, de modo que sejam estruturadas intervenções que possam abordar, em profundidade, as causas do problema.

Este estudo tem como propósito apresentar uma perspectiva mais ampla para o desenvolvimento de possíveis políticas públicas voltadas à promoção da

saúde mental dos trabalhadores e à prevenção de doenças mentais e sofrimentos causados pela atividade laboral. Para tanto, o objetivo deste estudo procura verificar se as empresas têm consciência da importância de incorporar ações de RSC sobre a saúde mental dos trabalhadores. Posteriormente, discute-se a abordagem teórico-metodológica da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho e considera-se uma abordagem que integra diferentes perspectivas e níveis de análise. O documento encerra com uma breve apresentação do campo da Saúde do Trabalhador desenvolvido no Brasil e se apresenta como uma proposta de política pública que favorece a implementação de intervenções mais eficazes para o problema em questão.

Perante esta situação, surgem as seguintes questões de investigação: o que se entende por RSE nas empresas? Suas empresas são socialmente responsáveis e que ações realiza em prol da saúde de seus colaboradores? Este o estudo tem por objetivo verificar se as empresas têm consciência da importância de incorporar ações de RSC sobre a saúde mental dos trabalhadores. Como objetivos específicos: procura descrever sobre a responsabilidade social corporativa (SER); averiguar sobre algumas perspectivas internacionais sobre a relação entre saúde mental e trabalho; identificar a saúde mental relacionada ao trabalho; mencionar a respeito da saúde mental relacionada ao trabalho.

2. RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA (RSE)

A RSE é a contribuição ativa e voluntária das empresas para a melhoria social, econômica e ambiental. Este conceito de administração engloba um conjunto de práticas empresariais, estratégias e sistemas de gestão que buscam um novo equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental. Segundo Jardim (2012), pode ser conceptualizada como a integração voluntária, pelas empresas, de preocupações sociais e ambientais nas suas operações comerciais e com os seus interlocutores. Ser socialmente responsável não significa apenas cumprir integralmente as obrigações legais, mas também vai além do cumprimento, investindo mais no capital humano, no meio ambiente e no relacionamento com os interlocutores.

Por sua vez, Baruki (2015) sustenta que a RSE é a capacidade de uma empresa ouvir, atender, compreender e satisfazer as expectativas legítimas dos diferentes atores que contribuem para o seu desenvolvimento, orientando as suas atividades para a satisfação de as necessidades e expectativas dos seus membros, da sociedade e daqueles que beneficiam da sua atividade comercial, bem como o cuidado e preservação do seu ambiente.

Para Beck (2018), a RSE deve fazer parte da essência da empresa e estar inscrita na sua missão e visão, implicando uma mudança abrangente e investindo os recursos e esforços necessários para a realização de um projeto de renovação da imagem corporativa com base. convicção própria, permitindo a participação ativa dos envolvidos porque se trata da busca pela qualidade em todas as suas ações.

Conforme Casara (2020), as empresas têm o dever de garantir que a sua contribuição para o desenvolvimento seja harmoniosa, equitativa e sustentável, o que só pode ser alcançado se forem responsáveis perante todas as partes envolvidas. A aposta no bem comum deve levá-los a criar riqueza de forma justa e eficiente, respeitando a dignidade e os direitos inalienáveis dos indivíduos, o que implica evitar atos de corrupção na governação corporativa e nas operações de toda a empresa, bem como implementar sanções caso elas ocorram.

Assunção& Costa (2020) indica que uma empresa socialmente responsável é aquela que tem um compromisso consciente e consistente de cumprir integralmente o seu propósito tanto interna como externamente, considerando as expectativas de todos os seus participantes, questões económicas, sociais ou humanas e ambientais, demonstrando respeito pelos valores éticos, pelas pessoas, pelas comunidades, pelo ambiente e pela construção do bem comum. Deste ponto de vista, a RSE é a consciência do comportamento e a ação de melhoria contínua comedida e consistente que permite à empresa ser mais competitiva, respondendo às expectativas de todos os seus participantes ou stakeholders em particular e da sociedade em geral, respeitando a dignidade da pessoa e das comunidades onde opera, bem como o seu ambiente. Os stakeholders são as pessoas ou grupos que possuem propriedade, direitos ou

interesses numa empresa e nas suas atividades, passadas, presentes ou futuras, que podem ser legais ou morais, individuais ou coletivas. Trata-se de tornar a empresa ou organização mais competitiva, satisfazendo as expectativas de todos os seus participantes e da sociedade em geral, respeitando a dignidade da pessoa, das comunidades e do ambiente em que opera.

A SER segundo Pinto (2004), inclui práticas relacionadas com a boa governação das empresas, como a democracia corporativa, o espírito de cooperação da empresa com os seus clientes, fornecedores, concorrentes e governos. Incluem-se os compromissos de transparência que as empresas adquirem com a sociedade e que se concretizam através da responsabilização verificável por parte de organizações externas, bem como a cidadania corporativa, entendida como os direitos e obrigações da empresa dentro da comunidade a que pertence. Portanto, as empresas que se comprometem com estas práticas, mas não possuem o enquadramento adequado, podem passar a acreditar que tal compromisso é mera aparência.

O número de executivos, diretores e proprietários de empresas que estão comprometidos com a responsabilidade social corporativa (RSE), também chamada de responsabilidade social corporativa (RSE), está crescendo. Segundo Dejourns (2017), eles estão conscientes de que as suas ações e operações têm um impacto profundo na sociedade que os rodeia e que algo deve ser feito para tornar essa influência positiva para construir uma sociedade melhor e mais sustentável. Não se trata de maximizar os lucros dos acionistas se estes forem gerados à custa de práticas laborais inadequadas, da degradação ambiental ou da utilização de práticas éticas questionáveis.

Para Carvalho & Verissimo (2018), a perspectiva mais difundida internacionalmente é aquela que identifica a RSE com o desempenho corporativo, entendendo esta como o papel que as empresas devem desempenhar em benefício de suas respectivas comunidades. Porém, os autores indicam que ainda há muita confusão sobre o seu real alcance porque há quem o confunda com atos de boa vontade como construir escolas nos locais onde suas empresas atuam ou mesmo com filantropia, como doar a fundações culturais ou artísticas.

Minari & Guimarães (2019) concordam com o acima exposto ao indicar que não foi alcançada uma definição comumente aceita de RSE nem existe qualquer instituição internacional com o poder de desenvolvê-la. No entanto, este conceito vai sendo gradualmente estreitado e a sua natureza de iniciativas voluntárias é destacada em torno de três vertentes: o ambiente, o trabalho e a ética do comportamento empresarial com os diversos grupos com os quais as empresas se relacionam.

Para Casara (2020), as empresas estão conscientes do desafio crescente de quantificar o impacto que suas atividades, processos, produtos e serviços têm no meio ambiente e no ambiente social. A tarefa que enfrentam é conseguir alinhar o seu trabalho com os desafios que decorrem do compromisso com a responsabilidade social, razão pela qual é necessária uma mudança de comportamento que permita às empresas serem mais benéficas social e ambientalmente, o que por consequência deverá também levar à melhoria de vida dos seus colaboradores.

2.1. Algumas perspectivas internacionais sobre a relação entre saúde mental e trabalho

Órgãos governamentais de diversas nações e organizações internacionais reconhecidas desenvolveram, nas últimas décadas, estudos que demonstram preocupação com a saúde mental dos trabalhadores, apontando o fato de que as condições de trabalho estão diretamente relacionadas ao surgimento de transtornos mentais. Porém, Guerrese (2020) enfoca aspectos relacionados aos chamados fatores de risco psicossociais, cuja identificação se restringe basicamente à utilização de instrumentos quantitativos com questões fechadas. Esgaio (2018), por exemplo, associa os fatores de risco psicossociais à demanda física, emocional e sensorial do trabalhador, às possibilidades de que o trabalho favoreça o desenvolvimento e a autonomia, e às relações interpessoais no ambiente de trabalho, que incluem colegas e chefes.

Dentre as consequências para a saúde decorrentes dos fatores de risco psicossociais, o que mais se destaca é, sem dúvida, o estresse. Também é tratado de forma bastante genérica, quase como sinônimo de doença ou sofrimento mental. Segundo Carvalho & Verissimo (2018, p. 29), “essa forma de cuidar da saúde todos os dias, em maior medida, coloniza o mundo do trabalho”.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) assegura que o stress é a segunda causa mais frequente de distúrbios de saúde relacionados com o trabalho, sendo responsável por entre 40% e 60% dos dias de trabalho perdidos (OIT, 2010). Esta constatação teve impacto nas ações governamentais de vários países, que procuraram ajuda de profissionais especializados incluindo psicólogos para preparar propostas para resolver o problema. Esta preocupação pode ser evidenciada na implementação, pelos órgãos de inspeção do trabalho dos países membros da Comunidade Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2019), de uma campanha para avaliação de fatores de risco psicossociais.

Na opinião de Assunção & Costa (2020), as empresas devem realizar a avaliação semestralmente: um especialista ou profissional de psicologia com especialização em Saúde do Trabalhador, para promover boas práticas associadas à saúde mental e ao trabalho. Essas ações referem-se fundamentalmente ao diagnóstico do estresse e o avaliam por meio de questionários limitados aos ambientes de trabalho e aos aspectos individuais.

Em consonância com Jardim (2012), ressalta que as empresas devem promover “boas práticas” relacionadas com a saúde mental e o trabalho. Estes, da mesma forma, devem priorizar as iniciativas dos empregadores. Deve abordar também inicialmente a importância do trabalho para a reabilitação social, reforçando assim a visão positiva e muitas vezes utilitarista associada ao trabalho, fazendo referência à possibilidade de as condições de trabalho desempenharem um papel no desenvolvimento desses distúrbios.

2.2. Limitações da intervenção em fatores de risco psicossociais

É possível afirmar que as propostas adotadas para avaliar e intervir nos fatores de risco psicossociais que apresenta nas empresas baseiam-se nos princípios sobre a saúde no trabalho. Segundo Castillo-villar (2020) as organizações devem apresentar um plano de trabalho, que estejam comprometidas com os interesses das empresas e simultaneamente com a saúde dos trabalhadores. A Saúde do trabalhador por sua vez, como ressaltam Carvalho & Verissimo (2018):

[...] as principais características estão relacionadas à prática individual e, como consequência dessa compreensão, o controle da saúde preconizado pela Saúde Ocupacional se resume na estratégia de adaptação do ambiente de trabalho ao Homem e a cada Homem ao seu ambiente de trabalho (CARVALHO & VERISSIMO, 2018, p. 759).

Assim, o trabalhador passa a ser objeto de cuidados de saúde. Dessa forma, saúde e doença devem ser vistas como aspectos de um processo biopsíquico, cuja determinação se baseia no contexto social. Especificamente, no caso dos processos saúde-doença relacionados ao trabalho, Seligmann-Silva (2011) afirma que:

O desgaste no ambiente do trabalho segundo Bittencourt (2021), é visto como produto de uma correlação desigual de poderes impostos ao trabalho e ao trabalhador, acionando forças que afetam o processo biopsicossocial saúde-doença.

Para considerar os elementos complexos do trabalho que causam burnout, Lopes & Silva (2018) propõem a utilização da categoria de cargas de trabalho. Segundo esses autores, tais cargas são elementos do processo de trabalho que, dependendo do contexto sócio-histórico, atuam entre si e com a constituição do corpo humano, gerando sucessivos e rigorosos processos de adaptação que podem causar danos físicos e psicológicos. Essa perspectiva mostra o quão limitada é a concepção hegemônica de análise e intervenção dos fatores de risco psicossociais, uma vez que enfatizam os aspectos individuais e as relações interpessoais nos ambientes de trabalho sem considerar o contexto mais amplo em que estão situados, nem a complexidade das relações ali estabelecidas.

Diante dessa crítica à concepção hegemônica da relação entre doença mental e trabalho, tal possibilidade baseia-se na concepção teórica de Saúde mental relacionada ao trabalho, considerada mais ampla que a abordagem do estresse e mais semelhante à perspectiva defendida por Lopes & Silva (2018). Essa abordagem compartilha os pressupostos do campo da saúde do trabalhador, que se configura como uma política pública integrante das organizações.

2.3. Saúde Mental Relacionada ao Trabalho

A saúde mental relacionada ao trabalho segundo propõe Guerrese (2020), deve haver uma compreensão crítica do processo de sofrimento e adoecimento mental causado ou agravado pelo trabalho e um distanciamento das concepções atualmente predominantes. Estes últimos tendem, por um lado, a apresentar os modelos de trabalho como naturais e sem possibilidade de mudança e, por outro, a apresentar o indivíduo e a sua história familiar como a causa de todos os seus problemas psicológicos.

Dessa forma, Baptista *et al.* (2019), sobre a saúde em geral e a saúde mental em particular são inseparáveis. A respeito da saúde dos colaboradores propõe compreender que saúde e doença não apenas como simples estados que se encontram em posições dicotômicas, mas como parte de um processo complexo em que ambos coexistem. Assim, a saúde “não é um estado de estabilidade, nem é um estado, nem é estável. A saúde é algo que muda o tempo todo” (DEJOURS, 2017, p. 11).

Partindo da concepção de atrito de Carvalho & Verissimo (2018), afirmam que, além do corpo, os “potenciais psíquicos” do trabalhador também podem ser consumidos pelo processo de trabalho e pelas restrições a ele vinculadas. Explica ainda que:

[...] com a noção de potenciais psíquicos podemos considerar todos os potenciais que se referem à inteligência e aos sentimentos, configurando, dessa forma, um desgaste mental. Esta definição introduz uma aparente simplicidade, que potencializa o diálogo com os diversos profissionais envolvidos com a saúde mental (CARVALHO & VERISSIMO, 2018, p. 125).

A ideia de desgaste é então pensada “como um processo em que estão presentes pelo menos dois elementos: aquele que se desgasta e aquele que gera desgaste”. No entanto, Baptista *et al.* (2019) ressalta que:

[...] O conceito de burnout preserva a complexidade na compreensão dos agravantes à saúde mental relacionados ao trabalho, pois permite superar os limites e contornos dos diferentes objetos estudados a partir de diferentes leituras teórico-metodológicas” (BAPTISTA *et al.*, 2019, p. 125).

Discutindo essa abordagem, como descreveu o autor acima, encaminham para que as empresas saibam identificar fatores de esgotamento mental relacionados ao trabalho, se os trabalhadores exercem atividades tão diversas, como, por exemplo, trabalhar em telemarketing, em frigoríficos e nos bancos. Campos, Vêras & Araújo (2020, p. 147) destacam que “devem ser considerados o processo, as condições e a organização do Trabalho”, que têm como cerne a questão do poder: viver a saúde no trabalho significa ter a possibilidade de intervir sobre si mesmo no próprio ambiente de trabalho.

Cabe destacar que a saúde mental representa uma dimensão em que as inter-relações corpo e humano são indissociáveis; “Uma precisão ainda maior exige que não só o trabalho, mas também a falta de trabalho seja inclusa neste objeto” (JARDIM, 2012, p. 40) e, com ele, os seus efeitos devastadores sobre os indivíduos e sobre a organização coletiva da sociedade dos trabalhadores.

Em síntese, as empresas devem basear-se em uma visão diferente do corpo para desenvolver a relação entre saúde mental e trabalho: uma que vai além da concepção de risco e estresse psicossocial e, portanto, dos parâmetros da qualidade no trabalho e da saúde do trabalhador.

Fica evidente que o tipo de intervenção deve sempre ser proposto pelas empresas objetivando a saúde do trabalhador, ter como horizonte uma mudança nas relações de poder existentes no mundo do trabalho. Disso emerge uma compreensão da saúde como ação política e uma mudança, que, ao invés de intervir nos indivíduos, contribui para a conscientização sobre as relações que permeiam o mundo do trabalho. Portanto, a eficácia das intervenções sobre saúde do trabalhador, nesta perspectiva, é um grande desafio hoje, tendo em conta a predominância no mundo do trabalho. Mesmo assim, acredita que as empresas

devem aspirar a políticas públicas que integrem os princípios que norteiam o campo da saúde do trabalhador, realizando ações que vão além de práticas paliativas e inofensivas, que servem apenas para garantir a produtividade e não o bem-estar e a saúde dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada toda a complexidade dos problemas de saúde mental relacionados com o trabalho, conclui-se, que não existem soluções fáceis. Este estudo procurou evidenciar a gravidade do problema e apresentar, ao mesmo tempo, uma perspectiva mais complexa de intervenção que possa promover políticas públicas voltadas à saúde mental dos trabalhadores. Falar das ações empreendidas pelas empresas, leva a reconsiderar questões sobre o contexto de construção de políticas sobre os atores que estão envolvidos nessa rede heterogênea. Assim, com base na perspectiva teórica da saúde mental relacionada ao trabalho e no campo da saúde do trabalhador, considera necessária uma forte ligação entre o conhecimento e as ações multidisciplinares, não apenas na aplicação das políticas, mas na participação na sua elaboração. As empresas em geral, devem compreender os contextos sociais, culturais e econômicos dos indivíduos, valorizar o conhecimento dos trabalhadores e agir com compromisso político e princípios éticos, indo além da aplicação das técnicas e conhecimentos dos seus especialistas, subordinada aos ditames do poder econômico.

Portanto, é importante considerar os benefícios da RSE e transformá-la numa filosofia de vida no trabalho, sem esquecer que a saúde mental relacionada com o trabalho e pertence a um contexto social mais amplo, pois é necessário substituir ações específicas de 'intervenção' psicológica no campo do trabalho que, a partir de abordagens transformam os problemas em política e poder pelas práticas integrativas, que preconizam um diálogo entre os aspectos micro e macro que cercam o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R., & PRAUN, L. (2015). **A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serviço Social & Sociedade**, 123, 407–427. [doi: 10.1590/0101-6628.03](https://doi.org/10.1590/0101-6628.03). Acesso, 2024.

ANTUNES, R., & PRAUN, L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, 123, 407–427. doi: [10.1590/0101-6628.030](https://doi.org/10.1590/0101-6628.030) Acesso, 2024.

ASSUNÇÃO, M. A. DE, & COSTA, S. M. B. DA S. (2020). **Responsabilidade Social no Terceiro Setor: Elo entre a Cidadania e a Democracia**. *Revista Processus de Estudos de Gestão, jurídicos e Financeiros*, 11(41), 280–292. <http://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/279>. Acesso, 2024.

BAPTISTA, M. N., SOARES, T. F. P., RAAD, A. J., & SANTOS, L. M.. **Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários**. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 2019, 19(1), 564-570. doi: [10.17652/rpot/2019.1.15417](https://doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417) Acesso, 2024.

BARUKI, Luciana Veloso. **Riscos Psicossociais e Saúde Mental do Trabalhador - Por um Regime Jurídico Preventivo**. São Paulo. Editora: LTr, 2015.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. COELHO, Maria Cláudia (rev. técnica). 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Ideologia gerencial, sociedade do cansaço e esgotamento profissional**. *Revista Espaço Acadêmico*, 21 (229). 2021

BLANK, M. de L.; BONA, C. de. **Perspectivas jurídicas da proteção à saúde mental na sociedade do esgotamento: Legal perspectives on mental health protection in the burnout Society**. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista, [S. l.]*, v. 28, n. 48, p. 211–240, 2024. DOI: [10.48075/csar.v28i48.34117](https://doi.org/10.48075/csar.v28i48.34117). Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/34117>. Acesso em: 2024.

CAMPOS, T. C., VÉRAS, R. M., & ARAÚJO, T. M. DE. (2020). **Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho**. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 745–768. doi: [10.1590/s1414-40772020000300012](https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300012) Acesso, 2024.

CARVALHO, L. C., & VERISSIMO, P. C. **Do Empreendedorismo Social à Responsabilidade Social Corporativa: Um Estudo Baseado Numa Metodologia Qualitativa**. *Holos*, 7, 59–76. 2018. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.3390> Acesso, 2024.

CARVALHO, L. C., & VERISSIMO, P. C. **Do Empreendedorismo Social À Responsabilidade Social Corporativa: Um Estudo Baseado Numa Metodologia Qualitativa**. *Holos*, 7, 59–76. 2018. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.3390>

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTILLO-VILLAR, R. G. **Identifying determinants of CSR implementation on SDG 17 partnerships for the goals. Cogent Business & Management**, 7(1), 2020. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1847989>. Acesso, 2024.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos**. São Paulo: Dublinense, 2017.

DWECK, Carol S. **Mindset. A nova psicologia do sucesso**. Tradução S. Duarte. 1. ed. 23. reimp. São Paulo: Objetiva, 2017.

ESGAIO, A. (2018). **responsabilidade da social e a redescoberta solidariedade Percepções de dirigentes e de profissionais de Serviço Social no contexto da economia social e solidária**. Universidade de Lisboa, 2018.

ESGAIO, A. **responsabilidade da social e a redescoberta solidariedade Percepções de dirigentes e de profissionais de Serviço Social no contexto da economia social e solidária**. Universidade de Lisboa, 2018.

GUERRESE, Rafaella Santos. **Saúde mental em organizações públicas: uma análise entre o prazer e o sofrimento laboral em uma instituição integrante do Poder Judiciário do Rio de Janeiro**. / Rafaella Santos Guerrese. -- Rio de Janeiro, 2020. <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13193/1/RSGuerrese.pdf.pdf> Acesso, 2024.

JARDIM, Silva. **Saúde mental dos trabalhadores e responsabilidade social: uma questão de laço**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, São Paulo, v. 78, n. 3, p. 240-253, jul./set. 2012.

LOPES, S. V., & SILVA, M. C. DA. **Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, 2018, 23(11), 3869–3880. doi: 10.1590/1413-812320182311.28682015. Acesso, 2024.

MINARI, M. R. T., & GUIMARÃES, L. A. M. (2019). **Impacto da cultura organizacional no desequilíbrio entre esforço-recompensa no trabalho em uma universidade pública federal**. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 2019. 19(2), 616-623. doi: 10.17652/rpot/2019.2.15580. Acesso, 2024.

OMS - Organização Mundial da Saúde. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. 2019. Sem dados complementares. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f129180281>. Acesso, 2024.

PINTO, G. **Responsabilidade Social das Empresas: O Estado da Arte em Portugal**. [Em Linha]. Lisboa: Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (CECOA) maio, 2004.