



Revista
Ponte.com
Faculdade Sinergia

VOLUME 9 - NÚMERO 13 - JAN./JUN. – 2018

ISSN 1807.2712

EXPEDIENTE

Equipe Editorial

Editora da Revista
Profª Viviane Frainer

Comissão Editorial da Faculdade Sinergia
Profª. Marlete dos Santos Dacoreggio
Profª. Adriana Macarini
Prof. Andrey Felipe Cé Soares
Profª. Cirlene Inácio da Graça
Profª. Elaine Cristina da S. Martins
Profª. Josiane Elias Nicolodi
Prof. Pablo Pereira

Equipe Técnica

Revisora de Texto
Profª Nalba Lima de Souza
Profª Viviane Frainer

Bibliotecária
Elem Rose Escalissi Damasceno

Suporte de Comunicação e Marketing/Capa
Fabio Borba

Suporte Técnico
Ismael Carlos dos Santos

Revista Ponte.com - Faculdade Sinergia

O conteúdo apresentado na referida seção é de inteira responsabilidade de seus autores

Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária - Elem Rose Escalissi Damasceno - CRB 14/1210

Revista Ponte.com Sinergia/ Sinergia Sistema de Ensino - v.1, n.1, jul./dez. (2004) - Navegantes: Faculdade Sinergia, 2004-2018.

Semestral
ISSN 1807-2712

1. Educação Inclusiva. 2. Psicomotricidade. 3. Escolas públicas - Organização e administração. 4. Educação - Finanças I. Professores - Stress ocupacional. 5. Professores - Formação. I. Sinergia Sistema de Ensino.

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	370
2. Ensino superior	378

PERIODICIDADE: Semestral
Ano 2018 – volume 9 – número 13 – jan./jun.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA
Av. Prefeito Cirino Adolfo Cabral, 199, Bairro São Pedro, Navegantes-SC. CEP 88.370-053
Fone: (47) 3342.9738
E-mail: revistaonline@sinergia.edu.br

SINERGIA SISTEMA DE ENSINO

Faculdade Sinergia

Presidente da Mantenedora e Diretor Geral da Faculdade Sinergia
Prof. João Batista Matos

Vice-Diretor Geral e Coordenador Administrativo da Faculdade Sinergia
João Marcos Matos

**Coordenadora Acadêmica e Procuradora
Educativa Institucional - PI**
Professora Lucia Mateus

Coordenadora Pedagógica
Profa. Marlete dos Santos Dacorregio

**Coordenadora do Ensino Superior e do Curso de
Administração**
Profa. Marília Soares

Coordenador do Curso de Direito
Prof. Carlos Eduardo Gimenes

**Coordenadora dos cursos de Engenharia Civil e de
Produção**
Profa. Josiane Elias Nicolodi

Coordenadora do Curso de Pedagogia
Profa. Adriana Rodrigues Luz Macarini

**Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação *lato
sensu***
Profa. Viviane Frainer

Sobre a Instituição...

O Sinergia Sistema de Ensino Ltda., mantenedora da Faculdade Sinergia (cursos de Administração, Direito, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Pedagogia e Tecnologia em Logística), e também do Colégio Sinergia. É autorizado pela Portaria de Recredenciamento MEC n.º 1.424, D.O.U, de 10/10/2011, tem seus atos constituídos registrados pelo CNPJ 04.220.662/0001-28 e está localizado na Av. Prof. Cirino Adolfo Cabral, 199 – Bairro São Pedro – Cx. Postal 53 – CEP: 88.370-053 – Navegantes – SC, Fone: (0xx47) 3347-9700 – Fax: (0xx47) 3342-9723.

EDITORIAL – DÉCIMA TERCEIRA EDIÇÃO

Sabe-se que a Pedagogia é uma ciência cujo objeto de estudo é a educação, o processo de ensino e a aprendizagem. Recebe influências de várias ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a História, a Medicina, entre outras.

É, portanto, uma área fértil para o desenvolvimento de trabalhos sobre os mais variados temas relacionados à educação.

Nessa perspectiva, é com muita satisfação que a Revista Ponte.com apresenta, neste número, artigos de professores da Pedagogia, que trazem reflexões relevantes sobre os assuntos abordados.

O primeiro artigo, A importância da Psicomotricidade no Processo de Inclusão - Recursos e Acessibilidade para Crianças na Educação Infantil com Mielomeningocele, de Mariana Mazilda A. Graça, Silvana Tomazoni de Oliveira e Viviane Frainer, tem como objetivo discutir propostas de acessibilidade para o aprimoramento da psicomotricidade para alunos(as) da Educação Infantil portadores da patologia mielomeningocele.

No segundo artigo, a Gestão dos Recursos Financeiros da Escola Pública – Um Processo Legítimo e Democrático, as pesquisadoras Luísa Schmitz Muller e Ana Paula Rudolf, abordam a questão democrática e como ocorre o gerenciamento do Programa Dinheiro Direto da Escola em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma pequena cidade da região da AMFRI.

Descrever o quadro de desgaste pessoal e profissional em professores acometidos da Síndrome de Burnout, é o objetivo do terceiro artigo, Os Desafios Enfrentados pelos Docentes com Síndrome de Burnout, das pesquisadoras Mikaele Karina Rech e Cristina Kuroski.

No quarto e último artigo, Educação Ambiental na Formação Continuada de Professores, a professora Ana Isabela Mafra enfatiza, com muita propriedade, a importância da formação continuada para professores, como educadores ambientais.

Que a leitura desses artigos possa contribuir, no sentido de fomentar, no ambiente escolar e na sociedade, um debate sobre as proposições neles levantadas, que são de extrema importância para uma educação mais inclusiva e de maior qualidade.

Boa leitura!

Professora Nalba Lima de Souza

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO - RECURSOS E ACESSIBILIDADES PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM MIELOMENINGOCELE	
GRAÇA, Mariana Mazilda A.....	
OLIVEIRA, Silvana Tomazoni de.....	
FRAINER, Viviane.....	6
A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA PÚBLICA - UM PROCESSO LEGÍTIMO E DEMOCRÁTICO.....	
MUELLER, Luísa Schmitz.....	
DAGNONI, Ana Paula Rudolf.....	20
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES COM SÍNDROME DE BURNOUT	
RECH, Mikaele Karina.....	
KUROSKI, Cristina.....	33
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
MAFRA, Ana Isabela.....	47

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO - RECURSOS E ACESSIBILIDADES PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM MIELOMENINGOCELE

GRAÇA, Mariana Mazilda A.¹
OLIVEIRA, Silvana Tomazoni de.²
FRAINER, Viviane.³

RESUMO

O presente artigo teve sua pesquisa fundamentada em publicações e artigos especializados na área, a fim de apresentar aspectos relevantes para a prática docente, que promova a diferença e visão ampla sobre a acessibilidade para o aprimoramento da psicomotricidade para alunos(as) com Patologia Mielomeningocele, na Educação Infantil. A formação pedagógica deve contemplar, em suas atividades didático-pedagógicas, vínculos entre a teoria e a prática, para alcançar resultados de acordo com a necessidade de cada educando, principalmente para aqueles que possuem alguma deficiência. Percebe-se que a inclusão vem ganhando espaço nas últimas décadas, pois debates vêm se propagando constantemente em prol de uma prática educativa inclusiva e coerente. Diante disto, este estudo tem como objetivo o estudo de uma metodologia de pesquisa – ação com embasamento bibliográfico que promova ações instrucionais que sugerem práticas pedagógicas para professores e monitores de alunos com a Patologia de ‘Mielomeningocele’ (espinha bífida) incluídos na modalidade de Educação Infantil, a fim de discutir as possibilidades de utilização da psicomotricidade no desenvolvimento e desempenho desses educandos através de mobiliários adequados. Em seu contexto, conceitua inclusão, educação inclusiva, educação especial, deficiência, mielomeningocele (espinha bífida). Aborda o contexto histórico sobre inclusão e educação especial no Brasil e o aprimoramento do mesmo em relação à valorização dos sujeitos incluídos neste processo, definindo-as e correlacionando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de documentos oficiais relacionados ao currículo da Educação Infantil e da Educação Inclusiva. Discute propostas de acessibilidade para um desenvolvimento amplo e aprimorado em relação à psicomotricidade, a observação atenta e investigativa do projeto político pedagógico e o que se espera de uma escola inclusiva para este século.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Especial. Mielomeningocele. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea atribui à escola grande percentual de expectativas correlacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Porém, sabemos que a família e o

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sinergia.

² Graduada em Ciências Biológicas | Mestre em Neurociência | Professora da Faculdade Sinergia.

³ Graduada em Pedagogia | Especialista em Supervisão Escolar e em Orientação Educacional | Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade Sinergia.

Estado, em parceria com a escola, são propulsores formadores de indivíduos ativos e socialmente participativos.

Partindo como marco referencial para a compreensão de sujeito autor de seu processo individual e coletivo, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (1994), foi referência para que se promovesse uma proposta voltada para o ensino especial no Brasil, firmando o compromisso de reforma ampla para o ensino especial, promovendo a garantia da inclusão através do acesso de pessoas com deficiência no ambiente escolar e o direito de todos à educação de qualidade, que ao longo dos anos vem favorecendo à acessibilidade e práticas docentes inovadoras através de estudos científicos (BRASIL, 2010).

Após tantos anos de exclusão e segregação, a inserção de deficientes ao ensino regular, garantida pela legislação, veio como um acalento para as famílias, que por anos lutaram pela garantia de seus direitos. As instituições escolares regulares passaram a ser denominadas escolas inclusivas, entretanto ainda faltava a estas instituições assumirem este papel de forma efetiva.

O professor, neste aspecto, passa a ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, para que o mesmo ocorra de forma significativa e efetiva. Estudos como o de Vieira (2004), sinalizam que o papel do professor se ampliou, pois não basta ele ser especialista em sua própria área, deve ser, também conhecedor do desenvolvimento humano e, por conseguinte, mediador entre o aluno e a sociedade. Para tanto, surgiram no país diversas instituições de ensino superior oferecendo cursos de especialização na área de educação especial, com o objetivo de preparar tecnicamente os profissionais da educação para o trabalho com crianças deficientes.

Há muitos desafios para a escola inclusiva estabelecer-se de forma atuante e positiva. Um deles diz respeito à quebra de paradigmas de que crianças com deficiência não aprendem. O outro aspecto a ser considerado, é a necessidade de programas de formação continuada para docentes e demais profissionais envolvidos com a formação discente, para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para psicomotricidade e para o bem-estar de crianças com alguma necessidade especial.

Neste estudo, salienta-se a patologia de Mielomeningocele (espinha bífida), e informações de acessibilidades que durante o ano letivo podem ser ativamente utilizadas, vinculadas à teoria e à prática psicomotora.

1 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O movimento para inclusão de pessoas com deficiência iniciou-se na década de 80, estendendo-se até meados da década de 90, e foi fundamentado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994). Seu objetivo inicial está proposto ao ensino especial no Brasil e sua reforma ampla, promovendo a garantia da inclusão, através do acesso de pessoas com necessidades educativas especiais no ambiente escolar e o direito de todos à educação de qualidade (BRASIL, 2010).

Em 2015, “é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º).

De acordo com a pesquisa realizada por Souto (2014), os séculos XVII e XVIII foram caracterizados pela ignorância e rejeição das pessoas com deficiência, tanto pela família, quanto pela escola e sociedade. As pessoas com deficiência física eram marginalizadas e excluídas da sociedade, punidas sob regime semipenitenciário onde permaneciam enclausuradas e semicaritativas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010).

No início do século XX, mais precisamente em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Já em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que também presta assistência às crianças excepcionais (KASSAR, 2000).

Até a década de 50, não se falava em educação especial no Brasil. As pessoas com deficiência eram tratadas em espaços com pouco ou nenhum atendimento, marginalizadas da sociedade que também não aceitava o deficiente. A partir desta data, surgiram clínicas especializadas, serviços de reabilitação psicopedagógicos voltados ou não para educação.

Em 1970, a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes. Com a aprovação da ‘Declaração de Salamanca’ (1994), o movimento pelas pessoas com deficiência ganha força, sendo o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva, além da Constituição de 1988, da LDB de 1996, a Lei de Inclusão da pessoa com deficiência, lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015; ROGALSKI, 2010).

2 CONCEITOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é uma modalidade de ensino prevista na LDB e ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Organizada para atender, específica e exclusivamente, alunos com alguma necessidade especial, profissionais especializados, como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional atuam dentro de suas especificidades para garantir tal atendimento.

Esta é uma modalidade de ensino que perpassa todos os demais níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos, serviços que orientem a utilização dos mesmos no processo de ensino e aprendizado (NORONHA; PINTO, 2014).

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva significa que os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino comum a todos os alunos, pois a inclusão é um processo sistemático, bilateral e de inserção completa, por isso, escola e alunos precisam se preparar para tal situação. É um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e de seus familiares, na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. É um processo educacional através do qual todos os alunos com alguma deficiência, devem ser educados com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Desta forma, depende da nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós (RIBEIRO et al., 2003; ROGALSKI, 2010).

A Educação inclusiva parte do pressuposto de que a inclusão escolar, que surgiu com a Declaração de Salamanca na década de 90, veio para romper paradigmas educacionais existentes. Após tantos anos de segregação e isolamento, hoje, essas pessoas são reconhecidas como cidadãs, a partir da implementação da Constituição Federal de 1988. Esse movimento

ênfatisa, junto com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a garantia ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, a escola deve se firmar como um espaço privilegiado de relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, superdotação, bem como crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas e culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou ainda marginalizados (MAZZOTTA, 2001).

A Educação Inclusiva, é o conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Garante a qualquer criança o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro, garantido na Constituição Federativa do Brasil (1988) e nas Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96

3 ASPECTOS PSICOMOTORES E A INCAPACIDADE FÍSICA E MOTORA CAUSADA PELA MIELOMENINGOCELE (ESPINHA BÍFIDA)

Segundo a Organização Internacional de Psicomotricidade, a psicomotricidade é uma reeducação corporal e expressiva, na qual o educador estuda e compensa as condutas motoras inadequadas ou inadaptadas, em diversas situações, geralmente ligadas a problemas de desenvolvimento e de maturação psicomotora de comportamento, de aprendizagem ou psicoafetivo. Pode ser definida como a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, suas relações internas e externas. Seu estudo está ligado a três premissas principais: o movimento, o intelecto e o afeto (FONSECA, 2004; OLIVEIRA; SOUZA, 2013).

A Psicomotricidade, que inicialmente foi descrita como uma abordagem da medicina psiquiátrica, atingiu uma dimensão teórica e prática sobre o desenvolvimento humano de veras significativa, razão pela qual se torna, na atualidade, uma intervenção preventiva, educativa, reeducativa e psicoterapeuta de transcendente originalidade.

A psicomotricidade concentra-se em conhecer a criança a partir de sua atividade motora direcionada a descobrir a infraestrutura simbólica que tem toda ação espontânea (SÁNCHEZ; MARTINEZ; PEÑALVER, 2003).

De acordo com o código das Necessidades Educacionais Específicas, deficiência física motora, abordagem deste estudo, é um processo decorrente de causas físicas,

neuroológicas ou metabólicas, porém esse código não contribui especificando como a criança em si aprenderá ou não (FARRELL, 2008). Nesse sentido, para ocorrer tais práticas psicomotoras que favoreçam o desenvolvimento integral ou parcial das crianças com deficiência, professores devem estar cientes de que toda criança aprende dentro de suas limitações.

Para com Cardona Martin (2004), a deficiência física motora é uma anomalia da estrutura corporal e da aparência, com perda ou anormalidade da função de algum órgão ou sistema, qualquer que seja sua causa. Portanto,

A deficiência física motora caracteriza-se pelos impedimentos nos movimentos e na coordenação de membros ou de cabeça, em que a pessoa necessitará de adaptações que garantam a acessibilidade motora, ou seja, o seu acesso a todos os espaços, serviços e instituições (BRASIL, 2010).

Entre as malformações motoras existentes, encontramos a espinha bífida, conhecida como patologia de Mielomeningocele, caracterizada como uma má formação congênita que acomete o feto durante o processo de gestação. A espinha bífida é uma condição em que uma ou mais vértebras não se fecham adequadamente, deixando nervos expostos (ASSÍS, 2011).

Estudos sugerem uma etiologia multifatorial, entretanto os fatores citados são genéticos, ambientais e nutricionais, em mulheres com dieta pobre em ácido fólico, diabetes gestacional, deficiência de zinco e ingestão de álcool ou drogas durante a gestação.

A localização mais frequente, nesse caso, é na região lombar/sacra onde podemos distinguir dois tipos diferentes de espinha bífida: a oculta e fechada, considerada menos grave, pois o defeito do fechamento vertebral é sempre recoberto por pele intacta, e não aparecem distúrbios neurológicos nem musculoesquelético. Costuma transcorrer de forma assintomática, sendo seu diagnóstico casual com a prática radiográfica. A espinha bífida cística ou aberta é considerada a mais grave; a lesão aparece recoberta por uma espécie de membrana em forma de cisto. Quando o defeito contém apenas líquido cefalorraquiano (a herniação afeta as meninges) é chamado de meningocele; mas quando existe também tecido nervoso, medula espinhal e raízes raquidianas em forma de rabo de cavalo, estamos diante da mielomeningocele (GALLARDO et al., 2004).

O Mielomeningocele é a forma mais severa de espinha bífida, pois uma secção da medula espinhal, acompanhada de estruturas nervosas, vai formar uma hérnia. A sua localização mais frequente é na região lombo-sacral. Durante os anos, ocorre numa incidência de aproximadamente 1/1000 nascidos vivos. Nesta forma, podem acontecer paralisias do membro inferior, com ausência de reflexos, descontrole dos esfíncteres e perda segmentar da sensibilidade, na região abaixo da lesão. Quanto mais alta e mais extensa for a lesão, mais

grave será o déficit. A mielomeningocele é um distúrbio que produz disfunção de muitos órgãos e estruturas, como o esqueleto, pele e trato geniturinário, além do sistema nervoso periférico. Porquanto, a lesão ocorre na região sacra, causa incontinência associada à anestesia na área perineal, sem comprometer a função motora. A taxa de mortalidade é de 10 a 15%, a maioria das mortes sucede antes dos 4 anos de idade e 70% dos sobreviventes têm inteligência normal (SOARES, 2012).

4 A ESCOLA INCLUSIVA E A ORGANIZAÇÃO DO SEU ESPAÇO DE APRENDER

Os atuais paradigmas educacionais existentes com a estruturação curricular fechada vêm, ao longo dos séculos, perdendo em seu contexto a homogeneidade. O processo de inclusão veio, neste contexto, romper paradigmas educacionais. Depois de tantos anos de exclusão e segregação, as pessoas com alguma necessidade especial estão sendo reconhecidas como cidadãos e aceitas na escola comum.

A escola inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e social, pois a diversidade é valorizada, acreditando que as diferenças fortalecem a turma, e oferecem a todos os envolvidos, maiores oportunidades para aprendizagem (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011). Neste sentido:

Os princípios fundamentais desta escola inclusiva devem se basear em aceitação das diferenças individuais como atributos e não como obstáculos, educação como direito de todos, ou seja, o direito de pertencer; igualdades e oportunidades - o igual valor entre os dominantes e dominados; no convívio social, todos crescem nessa relação; cidadania - englobam os direitos políticos, civis, econômicos, cultural e social. Escola inclusiva significa educar todos os alunos em salas de aula comuns, sem exceção os mesmos recebem educação, freqüentam as mesmas aulas e conseqüentemente, todos recebem oportunidades educacionais adequadas onde existe aceitação e cooperação entre seus membros (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p. 28).

Ao nos depararmos com uma escola inclusiva, faz-se necessário conhecer seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para se definir os instrumentos que serão utilizados para organização do planejamento que garanta a ação educativa adequada (GALLARDO et al., 2004).

Sistematizar um Projeto Político Pedagógico em um contexto institucional, cria espaços para que os agentes do processo educativo definam o conhecimento a ser produzido e socializado, assim como as metodologias mais apropriadas para seu desenvolvimento (AGUILAR, 1997). Portanto, o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino não deve ser considerado apenas como uma peça burocrática e sim, como um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para

ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim, para ser usado como referência para os projetos da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e, ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público (FREITAS et al., 2004).

Considerando a importância da escola ter um PPP bem alinhado para a formação dos alunos, todos os esforços devem convergir para que a instituição possibilite a permanência de seus alunos na sala de aula, garantindo seu desenvolvimento integral. Buscar a qualidade de ensino neste contexto inclusivo é um grande desafio, pois os professores foram preparados para trabalhar com conteúdos, metodologias e avaliações que pressupõem um aluno idealizado, uma vez que sua formação acadêmica, com raras exceções, pouco contribuiu com orientações para o trabalho com alunos que apresentam deficiência (AGUIAR; FURNALETTO, 2010).

Para que o processo de inclusão ocorra de forma relevante, faz-se necessário adaptações de pequeno e grande porte na ambiência escolar, portanto são vinculadas a diferentes responsáveis. Adaptações de pequeno porte estão correlacionadas ao professor, possuindo características de melhoramento do ambiente, promoção da comunicação e de interação, adaptações de materiais, atuação constante no processo de aquisição de materiais específicos, além de promover a participação dos alunos nas atividades, adotar sistemas alternativos de comunicação e, principalmente, favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011). As adaptações de grande porte são de responsabilidade de instâncias políticas, administrativas superiores. Referem-se, basicamente, à adaptação do currículo e organização do PPP para o atendimento das peculiaridades de crianças com alguma necessidade especial (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011).

Olhando para dentro das escolas, podemos notar as dificuldades de alunos com deficiência e de seus familiares na tentativa de se fazerem inseridos no sistema de ensino. Mesmo na escola pública, que tem por princípio a gratuidade, percebemos entraves para que este cidadão seja efetivamente incluído, dada as inadequações da estrutura de ensino, assim como a resistência dos que nela trabalham (AGUIAR; FURNALETTO, 2010).

A questão básica exigida de todas as escolas, para que possam receber todos os alunos, está vinculada ao acesso a um currículo focado na construção de respostas educativas adequadas e adaptadas, reorganizando objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e acessibilidade. As escolas de Educação Infantil, creches e similares, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, devem estar preparadas para atender crianças com deficiência ou outras necessidades especiais a partir de zero ano, oferecendo-lhes cuidados

diários, com pedagogos orientados que favoreçam sua inclusão e acesso ao atendimento educacional especializado. Estes mesmos estabelecimentos devem empenhar-se para serem adequados para todas as crianças, ricos em estímulos visuais, auditivos e manipulativos (CARNEIRO, 2008).

Da mesma forma, para que o pleno desenvolvimento motor ocorra no espaço escolar com crianças com mielomeningocele, precisamos criar estratégias para o melhoramento da qualidade global do ambiente da sala de aula, onde os alunos se sintam acolhidos, seguros e apoiados (FIGUEIREDO, 2010).

Para desenvolver estratégias pedagógicas voltadas para o trabalho com as incapacidades motoras, o pedagogo deve apropriar-se do conceito sobre Educação Conduativa ou Pedagogia do Movimento. Essa proposta visa à habilitação e a reabilitação de crianças e adolescentes com sequelas motoras. A Educação Conduativa compreende o ser integral, pois não objetiva apenas melhorar tarefas motoras e funcionais, mas também transformar o desenvolvimento em sua totalidade, incluindo os aspectos emocionais e intelectuais de seus participantes. A teoria e prática da Educação Conduativa estão fundamentadas no conceito da neurologia de plasticidade cerebral, que reconhece a capacidade de flexibilidade do cérebro, a capacidade neuronal de reorganizar-se, de ‘aprender a aprender’ (CENTRO DE ..., s/d).

As capacidades se desenvolvem, as ações se repetem e a vida de alunos com mielomeningocele é facilitada quando o ambiente escolar reúne as condições necessárias adaptáveis. Tais condições se caracterizam com a prática da psicomotricidade global e ação permanente do professor. As estratégias agregam-se ao espaço, embora às vezes estes espaços sejam incorretos. Cabe, então, ao professor torná-los mais instigantes (GALLARDO et al., 2004).

As crianças com mielomeningocele precisam ser estimuladas de maneira correta, devido a sua patologia. A maior parte destas crianças utiliza órteses e se locomovem com andadores, outras decorrentes da falta de intervenção correlacionadas a fatores sociais são cadeirantes (FARRELL, 2008).

Embora a maioria dos deficientes possua órteses, o cuidado em relação à prática correlacionada à psicomotricidade deve ser maior, pois esta patologia apresenta comprometimentos motores em membros inferiores, onde há ocorrência de dificuldades relacionadas à locomoção, sustentação e equilíbrio, pois na maioria das vezes, apresenta uma luxação congênita de quadril (FERNANDES, s/d; MARTINS et al., 2013).

Estudos como o de Vieira (2004), sinalizam que o papel do professor se ampliou: não basta ele ser especialista em sua própria área, deve ser, também, conhecedor do

desenvolvimento humano e, por conseguinte, mediador entre o aluno e o meio no qual ele está inserido. Além dos andadores, órteses e cadeiras, que já fazem parte deste contexto dos alunos com mielomeningocele, o professor deve conhecer outros instrumentos que promovam o melhor desenvolvimento motor deste aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Correlacionadas ao mobiliário, existem mesas individuais e coletivas que estabilizam o tronco, além de tampos de mesas, ambos com talhos semicirculares para cadeirantes. Para crianças que utilizam órteses, é fundamental que as cadeiras sejam adaptadas com elevações, dependendo do nível postural do educando. Outro tipo de cadeira é aquela que possui apenas um apoio para os pés, e pode também ser utilizada, para os cadeirantes, segundo recomendações médicas; ambos recursos facilitam o desenvolvimento da psicomotricidade fina (GALLARDO et al., 2004).

Na educação infantil, é comum os educadores trabalharem na superfície do chão, sendo assim, um dos materiais indispensáveis para o controle postural é a cunha em formato de ‘U’, com formato de prisma trapezoidal com rebaixamento circular, que promove segurança necessária e equilíbrio (GALLARDO et al., 2004).

O banho é um momento especial; todas as outras atividades da creche são realizadas de forma coletiva, mas o banho é exclusivo, e isso favorece uma aproximação muito rica em afeto e aprendizagem, tanto para a criança como para o profissional (RODRIGUES, 2014). Atualmente, existem adaptações para banheiras em formato de plataforma, pois a mesma possibilita o desenvolvimento psicomotor do aluno em relação a despir-se, banho, secagem e vestir-se, favorecendo que a flexão dorsal e inclinação na banheira não sejam tão excessivas, reduzindo o esforço (GALLARDO et al., 2004).

Grande parte dos alunos com mielomeningocele, usuários de órteses, não possui o controle dos deslocamentos e coordenação dinâmica. Seu deslocamento, ou ambulatório, é caracterizado pelo engatinhar e o rastejar, e isto muito frequentemente é observado nas escolas. Esses deslocamentos não podem ser omitidos do processo de desenvolvimento motor deste sujeito, e o educador deve favorecer práticas que contenham intencionalidade pedagógica e promover ambientes ricos em estímulos para todos os educandos, e isto inclui crianças com alguma necessidade especial (ARRIBAS; ROSERA, 2004).

Para o desenvolvimento da marcha, é fundamental que a criança encontre segurança em seu deslocamento. Para favorecer este aprendizado motor, o educador pode acoplar ao andador acessórios referentes às temáticas abordadas no currículo, podendo ser de objetos construídos ou até mesmo atividades que envolvam a coordenação motora global, como circuitos específicos (GALLARDO et al., 2004). Nesta perspectiva:

A atividade motora assume características especiais quando a criança atua sobre o objeto. Seu confronto com as propriedades e peculiaridades dos objetos e a busca de soluções para esta interação serão artifícios do desenvolvimento sensorio motor. A intervenção que a criança realiza sobre instrumentos diversos e a inter-relação resultante terá como consequência um melhor conhecimento e controle corporal aquisição de noções de comparação de qualidade e relações que ele tem no espaço construindo em si a base do pensamento inteligente (ARRIBAS; ROSERA, 2004, p. 327).

O sucesso da aprendizagem, tanto cognitiva quanto motora, está em explorar os talentos, atualizar possibilidades e desenvolver as predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino (CARNEIRO, 2008).

É preciso que os educadores proponham caminhos articulados com a teoria e a prática e que possam, se não solucionar, mas pelo menos inserir este aluno no contexto das práticas motoras, possibilitando que ele seja o autor deste processo, e o professor tenha a sensação de ter seu dever cumprido (OLIVEIRA, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo bibliográfico possibilitou conhecer, de maneira mais aprofundada, o contexto histórico de pessoas com deficiência e as mudanças significativas ocorridas durante os séculos. Conceituou de forma clara e objetiva, os termos educação inclusiva e educação especial. Em seu contexto, abordou o significado e a importância da psicomotricidade e suas abordagens multicomponencial, multiexperiencial e multicontextual.

16

Pelas leituras e análises dos textos, ficou evidenciada a importância em alinhar uma prática à teoria, para que o desenvolvimento psicomotor de alunos com mielomeningocele (espinha bífida), obtenha resultados significativos integral dentro do ambiente escolar, e que os mesmos sejam autores do processo. É fundamental que professores estejam engajados em promover ativamente uma escola inclusiva, com práticas psicomotoras que promovam uma mudança de paradigma correlacionadas com os conceitos de que alunos com deficiência não conseguem aprender. Sobretudo, que os espaços escolares sejam antecipadamente pensados para todos os alunos.

Este trabalho não pretendeu concluir, mas demonstrar que é possível transformar as práticas pedagógicas voltadas à psicomotricidade, mais acessíveis, com mobiliários específicos, para que o processo de ensino e aprendizado ocorra com mais facilidade para os educandos com mielomeningocele (espinha bífida). Em atenção ao tema aqui discutido, faz-se pertinente elucidar o processo de construção de conhecimento do professor, pois sabemos

que a academia favorece um currículo abrangente, porém o educador deve estar sempre em formação continuada. Esta formação deve estar sempre em consonância com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais em pedagogia e outros documentos e literaturas que ajudem e discutam o processo de formação e atuação do pedagogo. Abordagens voltadas à interdisciplinaridade correlacionadas a cursos na área de saúde, com profissionais na área de educação física, psicólogos e terapeutas são, também, fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica voltada para psicomotricidade.

Este estudo foi de grande relevância, pois repensar e ressignificar a prática docente são peças-chaves para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos alunos com mielomeningocele. Possibilitou a vivência aos aspectos correlacionados à psicomotricidade de maneira ampla e atuante. A prática com a teoria priorizou o educando a ‘aprender a aprender’, e a incorporação de uma proposta pedagógica humana, centrada no aluno, desenvolveu atitudes e valores humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. L.; FURNALETTO, E. C. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.** São Paulo: Edições Layola, 2010.

AGUILAR, L. E. A gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. In: **III Congresso Latino – Americano de Administração da Educação** – 21-25 de julho de 1997. Unicamp – São Paulo, 1997.

ARRIBAS, L. T; ROSERA, Á. M. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ASSÍS, C. P. A inclusão escolar de alunos com seqüelas de mielomeningocele. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 307-322, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências.** Brasília: 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Lei n.º 13.146, 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: 2015.

CARDONA MARTIN, M. **Incapacidade motora**: orientações para adaptar a escola. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO CONDUTIVA. **Histórico da Educação Condutiva**. [s/d]. Disponível em: <https://educacaocondutivaitajai.wordpress.com/historico/historico_ec/>. Acesso em: 20 out. 2017.

FARRELL, M. **Estratégias educacionais em necessidades especiais**: deficiências sensoriais e incapacidades físicas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, P. V. **Luxação congênita do quadril**. [s/d]. Disponível em: <<http://fisioterapia.com/luxacao-congenita-do-quadril/>>. Acesso em: 26 out. 2017.

FIGUEIREDO, W. D. **A importância da psicomotricidade na Educação Física Escolar**. 2010. 46 f. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras edições e Livraria Ltda., 2004.

GALLARDO, M. et al. **Incapacidade Motora**: orientações para adaptar a escola. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Aspectos da Educação de pessoas com deficiências no Brasil**: impasses e desafios. Mensagem da APAE, Brasília, DF, v. 91, p. 11-18, 2000.

MARTINS, M. et al. **Avaliação dos aspectos relacionados ao desempenho funcional de crianças com mielomeningocele**, Universidade Camilo Castelo Branco, 2013.

MAZZOTTA, M. J. da S. Educação Especial no Final do Século XX. In: Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. (Org.). **I Conferência Brasileira de Educação**. 1. ed. Brasília: Centro de Documentação de Informação - Coordenação Pública, 2001, v. 1, p. -.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva**: aproximações e convergências. 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/313298606/Educacao-Especial-e-Educacao-Inclusiva-Aproximacoes-e-Convergencias>>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, J. M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar**: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão. Ariquemes, v. 2, n. 1, p. 125-146, 2013.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2002.

REGO, T. B. do; LIMA, M. J. A. **A psicomotricidade na educação física infantil: avaliação e classificação dos padrões fundamentais de movimento.** III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. [2016]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA17_ID3983_06092015173254.pdf>. Acesso em: 17 set 2017.

RIBEIRO, M. L. S. et al. **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

ROCHA, T. F.; HENRIQUE, A. R. P.; SILVA, T. F. **Acessibilidade edificações, mobiliários e espaços para uma real inclusão escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RODRIGUES, A. Hora do banho na creche. **Quem coruja.** 2014. Disponível em: <<http://quemcoruja.com.br/banho-creche/>>. 2014. Acesso em: 15 out. 2017.

ROGALSKI; S. M. **Histórico do surgimento da educação especial.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. v. 5, n. 12, jul. /dez. 2010. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil uma prática preventiva e educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVEIRA, T. dos S.; NASCIMENTO, L. M. Educação Inclusiva. **Caderno de Estudos/Educação Inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2011.

SOARES, L. da C. P. N. **A inclusão de uma aluna com espinha bífida: transição entre ensino regular, estrutura profissionalizante e mercado de trabalho - Um Estudo de Caso.** Dissertação (Mestre em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Artigo disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2554/1/Tese%20de%20Mestrado%20-%20Inclus%C3%A3o%20de%20aluna%20com%20EB...Altera%C3%A7%C3%A3o-Final2.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017

SOUTO, M. T. de. **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade.** TCC (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande: 2014. Artigo disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5051/1/PDF%20-%20Maric%C3%A9lia%20Tom%C3%A1z%20de%20Souto.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2004.

A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA PÚBLICA - UM PROCESSO LEGÍTIMO E DEMOCRÁTICO

MUELLER, Luísa Schmitz.⁴
DAGNONI, Ana Paula Rudolf.⁵

RESUMO

A presente pesquisa aborda o tema da Gestão Democrática e como ocorre o gerenciamento do Programa Dinheiro Direto da Escola, em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de uma pequena cidade na região da AMFRI. O trabalho consta de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, que tem como técnica para coleta de dados a entrevista com os gestores, e é fundamentada em autores (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; LÜCK, 2009; PARO, 2011) que estão amparados em diferentes visões, além dos documentos oficiais do Ministério da Educação. O artigo trata de um tema que se faz presente nas escolas e que permeia a ação do Gestor Escolar que deve estar pautada na legislação vigente e nas regras do programa para que haja o efetivo gerenciamento do recurso.

Palavras-chave: Gestão Democrática. PDDE. Recursos Financeiros.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, tratamos sobre a questão da Gestão Democrática e o gerenciamento do Programa Dinheiro Direto na Escola. Sobre o problema proposto há estudos e livros publicados, inclusive pelo próprio Ministério da Educação, porém é preciso investigar com mais propriedade a legislação vigente, as regras para o recebimento e aplicação do recurso e como essa política pública de financiamento auxilia de fato a manutenção escolar nas unidades de ensino entrevistadas.

A questão de pesquisa a qual abordamos, foi verificar o êxito dos recursos financeiros federais em escolas públicas, sobretudo em uma perspectiva democrática.

Como objetivos específicos, propomos analisar as políticas públicas de financiamento educacional, descrever o ciclo da gestão democrática e verificar a captação e o gerenciamento dos recursos financeiros. Os principais conceitos e análises foram fundamentados em autores, leis e documentos oficiais do Ministério da Educação.

⁴ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sinergia.

⁵ Graduada em Pedagogia | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

O presente estudo se justifica pela necessidade de se discutir as provisões recebidas do governo federal, estadual e municipal nas escolas públicas que têm como finalidade auxiliar na manutenção da escola, ou seja, na parte física ou pedagógica, e verificar como se dá o gerenciamento desses recursos em quatro escolas da rede municipal de uma cidade do interior de Santa Catarina.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, apresentando contribuições como: o conhecimento dos procedimentos operacionais do Programa, de forma a permitir o emprego do dinheiro, o atendimento das necessidades das Unidades Educacionais, para o fortalecimento da autonomia escolar, da participação da comunidade nas decisões da escola, no que se refere ao levantamento das necessidades, definição de prioridades e controle social dos recursos recebidos.

Finalmente, constatamos, para responder o problema de pesquisa, que o recurso do PDDE auxilia muito na manutenção escolar, porém não é o suficiente para atender todas as demandas, e que a escola em parceria com a APP, tem outras opções de captação de recursos, como a promoção de eventos e parcerias com empresas privadas e que, tanto o recurso federal, quanto o que é advindo de outras formas, deve contar com o gerenciamento e prestação de contas de forma democrática e participativa.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO

O programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), teve início na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Na época, chamava-se Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com o objetivo de financiar despesas de custeio.

Inicialmente, esse recurso era repassado às Secretarias de Educação a qual distribuía para as escolas. A partir de 1997, as escolas com mais de 50 alunos, tinham como pré-requisito para o recebimento da verba, a obrigatoriedade da criação de uma Unidade Executora.

Em 2006, o MEC elaborou o módulo PDDE, o qual faz parte do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. As orientações neste módulo são de que os recursos financeiros serão repassados através de uma conta bancária em nome da Unidade Executora e não apenas, em nome da unidade escolar, por não ser considerada uma entidade com personalidade jurídica capaz de recolher os documentos necessários para abertura dessa conta. O cálculo para o repasse dos recursos, é baseado em dois principais

critérios: a quantidade de alunos de cada escola, conforme o senso escolar do ano anterior, e a localização geográfica da unidade de ensino.

Esse valor repassado não é igual para cada região, pois atende às necessidades socioeducacionais de cada uma. Quanto maior o desnível constatado, maior será o valor recebido em determinada região. Os critérios e as formas de cálculo são estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE. Segundo o módulo PDDE (2006, p. 46),

Esse critério foi adotado pelo FNDE porque o **dinheiro do PDDE** destinado às escolas públicas é **originário da contribuição social do salário-educação**, tributo correspondente a 2,5% sobre a folha de pagamento, recolhido pelo governo com a **finalidade específica de financiar a educação básica pública brasileira**. Um dos **princípios** que rege o emprego desses recursos é a **redução dos desníveis socioeducacionais do país**, razão pela qual existem os diferenciais regionais acima comentados (grifo do autor).

Uma das principais características do PDDE é proporcionar a autonomia financeira às escolas. Estas recebem o dinheiro e analisam suas necessidades e procuram adquirir determinados produtos respeitando às normas que o programa determina.

Conforme citado no mesmo módulo, os recursos utilizados no PDDE podem ser de dois tipos: Recursos de custeio e Recursos de capital.

Os Recursos de custeio são destinados à aquisição de materiais de consumo, como material pedagógico (jogos, cartolina, giz, materiais audiovisuais, etc.), produtos de limpeza e manutenção física do espaço escolar (tinta para parede, material de manutenção e reparo de redes elétricas, hidráulicas ou sanitárias: fios, tomadas, canos, etc.), assim como a contratação do serviço especializado para que essa manutenção ocorra (pedreiros, eletricitistas, encanadores, etc.) (BRASIL, 2006).

Já os Recursos de capital, devem ser destinados para a compra de equipamentos e materiais permanentes da escola, que resultem em reposição ou elevação do patrimônio, como bebedouros, fogão, armários, ventilador, geladeira etc., assim como equipamentos de informática e multimídia: computadores, retroprojetores, projetor de slides, mimeógrafos etc. (BRASIL, 2006).

De acordo com o Módulo PDDE (2006, p. 42),

Para saber qual o valor de custeio e de capital que a escola irá receber, o estabelecimento de ensino precisa fazer uma programação. Na hora do preenchimento dos dados cadastrais, a escola deve informar, no campo específico do formulário Anexo I-A, o percentual de recursos de custeio e de capital que deseja receber no ano seguinte. Por exemplo, 30% de capital e 70% de custeio, ou 100% de custeio, ou 100% de capital, ou qualquer outra combinação, de acordo com sua programação.

É válido ressaltar que os recursos recebidos no PDDE não podem ser investidos em compra ou contratação de serviços para benefícios individuais que não atendam ao interesse coletivo, inclusive compra de materiais escolares (uniformes para doação aos alunos necessitados, lápis, borrachas, etc.), festividades e comemorações, pagamentos de taxas (contas de água, energia elétrica, telefone, etc.), pagamentos de salários e contribuições ou até mesmo aquisição de alimentos.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e os sistemas de ensino. Em seu art. 3º dispõe de princípios para o ensino, e dentre estes, faz menção no inciso VIII, que a Gestão do ensino público deve ser praticada de forma democrática.

Compreende-se gestão escolar como um processo que envolve várias ações de diagnóstico, decisões, definição de objetivos, avaliações, encaminhamentos e planejamento de acordo com as demandas escolares.

Ferreira (2003, p. 306) afirma que “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel”.

Aderir à gestão democrática é envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisões para que haja um efetivo processo de melhoria dos espaços constantemente, sendo necessário para isso um planejamento.

Segundo Lück (2009, p. 35):

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

A gestão participativa pode afetar positivamente a qualidade escolar, mas é preciso que o gestor crie um ambiente que estimule essa participação, na circulação de informações, divisão do trabalho, estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, na capacitação de recursos humanos, etc.

Oliveira, Morais e Dourado (2008, p. 4) em discussão no documento *Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação*, discorrem que:

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

A participação só será efetiva se as pessoas que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um sistema educacional transformador.

A escola é um centro irradiador de conhecimentos, e seu objetivo principal é promover a educação, formar indivíduos críticos capazes de buscar alternativas para os problemas no âmbito escolar e social, e é isso que a atmosfera democrática viabiliza.

Para desempenhar essa função, a escola precisa ter clareza do que é o processo de formação para uma vida cidadã e, portanto, de gestão democrática, ambos indissociáveis para a construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Conselhos de Classes, etc.

Estes órgãos potencializam o viés participativo da escola, permitindo que a gestão trabalhe com maior tranquilidade, pois estará amparada por decisões que passaram pela discussão e aprovação de uma equipe, seja esta, a que representa a APP, ou Conselho.

Segundo Paro (2011, p. 234-235), a participação tornou-se elemento constitutivo da gestão democrática, pois

[...] o seu significado maior é o reconhecimento que os usuários diretos e indiretos da escola pública fundamental têm o direito de tomar parte nas decisões da escola de modo a que esta, pelo processo educativo, possa atender a seus interesses de apropriação da cultura produzida historicamente. A participação, neste sentido, não pode ser entendida como “ajuda” na forma pecuniária ou prestação de serviço. Com o fim de passar para as famílias o encargo de manter o ensino público. Além disso, a participação na execução só pode ser entendida como o envolvimento em atividades decididas democraticamente pela própria comunidade.

A gestão escolar implica na necessidade de reconhecer e entender as práticas de gestão desenvolvidas no dia a dia, bem como a caracterização de tendências das escolas públicas, que evidenciam a maneira de agir de uma gestão, determinando práticas e posturas diferenciadas, que refletem no coletivo escolar.

Segundo Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), a escola pública está fracionada entre o modelo de gestão gerencial, apresentado pelos organismos internacionais, e pelo modelo de gestão democrática, proposto pela LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), havendo dessa forma, uma discrepância inerente ao modelo de gestão e ao planejamento, pois ao mesmo tempo em que a Lei supracitada estabelece a gestão democrática, os programas do MEC orientam a perspectiva gerencial, gerando, assim, duas formas de planejamento: o estratégico e o participativo.

Estas duas formas de planejamento apresentam aspectos diferenciados: o estratégico, que tem como objetivo principal a racionalidade, a produtividade e o atendimento às demandas dos sujeitos e vem sendo considerado ideal porque direciona para soluções, para a falta de qualidade na educação, supondo que esse problema se deve à falta de gerenciamento das escolas. Já a tendência democrática, tem como característica principal a participação do coletivo escolar no processo de deliberação das ações da escola. Neste sentido, apontar o planejamento participativo com organização escolar com qualidade social, cria enfrentamento aos programas governamentais que oferecem limites na autonomia da escola, que embora tenha como parâmetro a gestão democrática, se amarra às regras de cada programa, limitando as possibilidades de decisões e participação mais soberana da comunidade escolar frente a sua realidade educacional.

Paro (2011, p. 12), em relação à Gestão Democrática, enfatiza que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola, educadores, alunos funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa esteve ancorada em uma perspectiva qualitativa bibliográfica, tendo como técnica para a coleta de dados, a entrevista.

Uma pesquisa bibliográfica baseia-se, basicamente, na coleta de material de diversos autores sobre um determinado assunto, e uma de suas vantagens está no fato de permitir ao investigador uma fundamentação ampla e centrada ao mesmo tempo. Neste sentido,

Todo e qualquer trabalho acadêmico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, eletrônico, etc., sendo imprescindível um processo metodológico, um certo caminho a seguir, como forma de ser racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa (SOUZA, 2001, p. 59).

As técnicas das entrevistas permitem a presença da fonte a ser pesquisada, o que acaba gerando uma maior flexibilidade na hora da coleta de dados. Por ser a fonte uma pessoa, e não um livro, como na pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem a possibilidade de verificar as contradições, além de avaliar as atitudes comportamentais do entrevistado, e com isso, o entrevistador pode improvisar, simplificar e, também, aprofundar suas perguntas de acordo com cada um que for questionado.

Nesta pesquisa, a coleta de informações se deu a partir de entrevistas com os diretores municipais da educação de uma pequena cidade da região da AMFRI, para assim, conhecer a realidade no que tange ao Programa Dinheiro Direto na Escola.

4 VERIFICAÇÕES DO GERENCIAMENTO DO RECURSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS - UM OLHAR PARA A REALIDADE DA GESTÃO

Como o objetivo central desta pesquisa era conhecer como ocorre o processo de efetivação do PDDE, vale destacar que não há a pretensão de generalizar, mas sim, levantar e problematizar aspectos referentes aos resultados de implementação do programa, pois se compreende que cada município e cada instituição escolar possuem características próprias.

A partir das entrevistas realizadas, destacam-se pontos como: processos de gerenciamento, gestão democrática e participativa, plano de ação, diagnósticos, metas e objetivos a serem alcançadas, orientações repassadas e formações continuadas, processo de prestação de contas, participação da comunidade escolar e a contribuição do programa para a escola.

Na sequência, apresentam-se as questões identificadas na pesquisa em contraponto com a literatura disponível sobre a temática. Além disso, buscamos relacionar esses dados com a realidade das instituições entrevistadas.

É importante ressaltar que, apenas uma gestora das quatro que foram entrevistadas, está ocupando esse cargo há mais de um ano, as demais, foram indicadas ao cargo comissionado a partir da troca da gestão municipal, no início do ano de 2017.

O instrumento de pesquisa baseou-se em três perguntas. A primeira, questionava quais eram seus instrumentos de gestão escolar e qual era o seu ponto de partida para suas ações.

A diretora da escola 1, não conta com auxílio de secretárias e ou coordenadora pedagógica para auxiliar na gestão. A mesma respondeu que ao entrar na gestão no início do ano letivo, percebeu as necessidades físicas e pedagógicas que já haviam ficado da antiga

gestão e as principais demandas de médio e longo prazo que eram pautadas em planejamento realizado através de diagnóstico e tomadas de decisão de forma participativa com o corpo docente e comunidade escolar, e as primeiras ações partiram de uma reunião com a APP e profissionais efetivos que compunham o quadro docente para esse ano.

A diretora da escola 2, também não conta com auxílio, porém é a única que está há cerca de 9 anos no cargo. Respondeu que ao iniciar o ano letivo, em parceria com a APP, é feito o diagnóstico das demandas escolares para aquele ano e traçadas as metas e objetivos.

Na escola 3, a gestão escolar conta com a diretora, a secretária e uma professora readaptada que auxilia como assistente de educação. Nesta unidade de ensino, foi feito um planejamento anual em parceria com a APP.

Por fim, na unidade de ensino 4, a diretora que ocupa o cargo no momento é uma professora que está substituindo a verdadeira Gestora que, no momento, encontra-se de licença maternidade até o final deste ano letivo. Essa gestão conta com a diretora e uma professora readaptada que desempenha função de secretária escolar. A mesma não estava por dentro do plano anual da primeira diretora e soube responder, apenas, que ao iniciar o ano letivo, houve uma reunião com professores e APP, mas não saberia dizer quais assuntos foram tratados na mesma.

No que se refere ao plano individual de metas e objetivos de cada unidade escolar, questionados na pergunta número 2 da pesquisa, a gestora 1 respondeu que para haver uma gestão bem-sucedida é necessário um planejamento democrático e participativo, pois a proposta anual da escola deve contar com a participação de toda a equipe. Este ano o principal objetivo era a aquisição de mobiliário e aparelhos eletrônicos para escola, pois esta unidade foi recém-construída e precisava ser mobiliada, uma vez que os móveis da antiga escola estavam sem condições de serem reutilizados. A diretora contou que no mês de julho a escola foi assaltada e foram levados todos os aparelhos que haviam sido comprados até então, inclusive os projetores e computadores que vieram do Governo Federal, além do prejuízo com fechaduras, portão eletrônico e a merenda escolar que também foi toda roubada. A escola ainda se recupera do assalto e está utilizando o dinheiro que tinha em caixa para aos poucos adquirir, pela segunda vez neste ano, os eletrônicos necessários. Vale ressaltar também que a escola conta com o apoio da APP na promoção de eventos e da contribuição espontânea dos pais para arrecadação de fundos.

Já a gestora número 2, afirma que o plano anual é feito de forma participativa com toda a comunidade escolar, a partir do diagnóstico prévio e das prioridades que são votadas de forma democrática em assembleia de pais. É interessante dizer que ao verificar o plano

impresso, constata-se que das cinco prioridades propostas como objetivos para o ano, quatro já foram alcançados, e apenas uma ficará para o ano que vem. Toda a prestação de contas é feita anualmente através de reunião, e são apresentados também o *feedback* de pelo menos 2 anos anteriores, mostrando tudo o que foi conquistado até então.

Na unidade de ensino 3, a diretora respondeu que o plano é feito em conjunto com os professores e a APP que diagnosticam as necessidades. E os objetivos traçados vão sendo alcançados dentro do que é possível. Este ano foram adquiridos alguns bens, como área coberta da passarela, aparelhos eletrônicos para as salas e materiais pedagógicos solicitados pelos professores. O objetivo principal para este ano é uma reforma geral na parte física da escola: telhados, salas de aula, banheiros e lavação e contará exclusivamente com recursos advindos da secretaria de educação, através do processo de licitação.

A gestora da unidade 4 respondeu que ao entrar na gestão no mês de junho deste ano, procurou fazer uma reunião com a APP para inteirar-se do que já havia sido conquistado e de que forma ela poderia dar sequência. O objetivo para esse ano é uma construção de área coberta para ser utilizada para aulas de educação física, uma vez que essa escola não conta com quadra de esporte ou pátio coberto. Todos os eventos e promoções feitos pela escola durante esse ano foram com o intuito de arrecadar os fundos necessários para essa construção.

A última questão da entrevista focou no PDDE, no conhecimento que as gestoras possuíam do programa, se lhes foi ofertado algum curso de formação e de que forma se dá o processo de gerenciamento do recurso, a demanda de cada escola, as prioridades da gestão, quanto ao PDDE, e se o recurso auxilia na manutenção escolar.

Todas as gestoras responderam que a Secretaria de Educação Municipal ofertou um curso sobre o assunto e uma reunião geral no início do ano letivo para que houvesse explicações sobre as regras básicas do programa. A Secretaria conta com um instrutor geral que auxilia exclusivamente todas as escolas nas questões que envolvem a gestão escolar e que este está sempre disponível e disposto a ajudar a resolver qualquer eventualidade que apareça, inclusive, ele promove formações online para as gestoras.

A diretora 1 respondeu que ao entrar na gestão, além das formações ofertadas, ela buscou leituras online para tirar dúvidas rápidas que apareciam. Está ciente das regras do programa e faz toda a prestação de contas para a Secretaria de Educação que, por sua vez, apresenta a prestação total de contas.

Quanto ao recebimento das parcelas, este ano a escola recebeu uma porcentagem maior de custeio do que capital, mas para o próximo ano foi solicitado cinquenta por cento de

cada. Ela também respondeu que o recurso auxilia muito, mas não é o suficiente para atender a demanda da escola e, por isso, é necessária a disposição de recursos da secretaria de educação e a promoção de eventos em parceria com a APP e comunidade para a arrecadação de fundos.

A diretora da escola 2 respondeu que possui o conhecimento das regras do programa e que está sempre em contato com o instrutor, caso haja a necessidade. Dentro de seu planejamento inicial já são separados os objetivos por categorias, onde se constata, através de expectativas, o que será adquirido com o dinheiro do PDDE e o que será adquirido por meio da arrecadação de fundos com os eventos. Quando ocorrem imprevistos de necessidade urgente, é utilizado o dinheiro que está em caixa, como por exemplo, a compra de lâmpadas, torneiras, produtos de limpeza, entre outros. Constata-se nessa unidade de ensino que o dinheiro do PDDE é utilizado de forma democrática e participativa e que apesar de não ser o suficiente, auxilia muito na manutenção escolar.

A diretora 3, respondeu que demorou um pouco para se apropriar das regras e que por isso, buscou colocar por escrito no papel o que cabe fazer com o dinheiro ou não, para que ela possa estar sempre fazendo a leitura rápida e tirar suas dúvidas, além de estar sempre em contato com o instrutor. A parcela do PDDE que cabe a essa escola este ano foi utilizada, principalmente, na aquisição de aparelhos eletrônicos com cunho pedagógico e de manutenção e limpeza da parte física escolar, como por exemplo: caixa de som, lava jato, aspirador de pó, rádios e TV. Todos os outros gastos imprevistos que aparecem no cotidiano, são pagos com o dinheiro que está em caixa, advindo de contribuições espontâneas dos pais, promoção de eventos e parcerias com empresas. Afirmou que toda a prestação de contas é feita para toda a comunidade escolar.

Essa diretora ressaltou também que os membros da APP são muito proativos e estão sempre auxiliando com a mão de obra braçal na escola, roçando a grama, consertando, pintando e realizando pequenas reformas, para que não haja a necessidade do gasto com esse tipo de serviço.

A gestora substituta da escola número 4, respondeu que ao entrar na gestão, o instrutor municipal a auxiliou muito, assim como a APP. Com a parcela do recurso, foram comprados eletrodomésticos para manutenção e limpeza da escola e aparelhos de audiovisual de cunho pedagógico. Esse recurso é utilizado de forma democrática e há sempre a prestação de contas feita para a comunidade escolar. Assim como as demais diretoras, ela afirma que o recurso é muito utilizado, mas infelizmente, não é o suficiente e que também conta com a parceria da APP na promoção de eventos e arrecadação de fundos e dos pais na contribuição

espontânea mensal. Ressaltou, ainda, que os membros da APP, assim como na escola 3, são proativos e estão sempre colaborando com a mão de obra braçal para atender às demandas da escola e economizar o dinheiro que seria utilizado na contratação desses serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado durante o desenvolvimento deste trabalho proporcionou a compreensão de alguns aspectos acerca do processo no qual se criam e se fundamentam as políticas públicas no âmbito do Financiamento da Educação. Todos os levantamentos realizados de maneira acadêmica, seja na leitura de textos, sejam nas discussões realizadas nas entrevistas, foram extremamente relevantes para que este trabalho tenha tido êxito.

Na primeira pergunta, todas as diretoras entrevistadas responderam que fizeram um diagnóstico das necessidades da escola e, junto com a APP, traçaram as metas e os objetivos para este ano letivo.

As diretoras 1, 3 e 4 estão em seu primeiro ano na gestão escolar, já a diretora 2, possui 9 anos de experiência. Apenas a diretora 3 conta com auxílio de secretária escolar por estar atuando em uma escola com mais de 250 crianças. A diretora 4 está substituindo a verdadeira diretora que está de licença maternidade e conta, apenas, com o auxílio de uma professora readaptada por 20 horas semanais.

Na segunda pergunta, ‘Você possui um plano de ação anual? Ele é de caráter democrático e participativo?’, todas as diretoras responderam que existe um plano anual, com metas e principais objetivos para aquisição durante o ano letivo.

Todas as diretoras contam com o auxílio da APP na arrecadação de fundos com a promoção de eventos e com a contribuição espontânea mensal dos pais. Todas as gestoras tinham como meta a aquisição de eletrônicos, móveis e/ou materiais pedagógicos.

A diretora 2 já havia conseguido conquistar 4 de suas 5 metas anuais até o momento da entrevista.

A diretora 3 conseguiu adquirir tudo que lhe foi solicitado e previamente planejado, menos a grande reforma da escola que será feita com fundos exclusivamente advindos da Secretaria de Educação.

A escola 1 passou por um furto muito grande, e todo o dinheiro que havia em caixa para pôr em ação o planejamento, foi utilizado para adquirir os aparelhos roubados, inclusive merenda escolar e as fechaduras que foram quebradas.

A diretora 4 respondeu que a principal meta para o ano era a construção de uma área coberta para ser utilizada para as aulas de Educação Física, portanto, todos os recursos adquiridos durante o ano serão utilizados para essa construção.

Na terceira e última pergunta, todas as diretoras responderam que a Secretaria da Educação Municipal ofertou um curso sobre o assunto em uma reunião geral no início do ano letivo para que houvesse explicações sobre as regras básicas do programa.

A Secretaria conta com um Instrutor Geral que auxilia exclusivamente todas as escolas nas questões que envolvem a gestão escolar e que este, está sempre disponível e disposto para ajudar a resolver qualquer eventualidade e, inclusive, oferta formações online para as gestoras.

As diretoras 1 e 2 responderam que compreendem as principais regras do programa e que procuram leituras a respeito para estarem sempre por dentro do assunto. Já a diretora 3 respondeu que demorou um pouco para se apropriar das regras e que carrega consigo, até hoje, anotações para tirar dúvidas que possam aparecer. Por fim, a diretora 4 respondeu que ao entrar para substituir a diretora que está de licença, o instrutor a auxiliou com tudo que era necessário, assim como a APP.

Todas responderam que a parcela do recurso recebido até o momento foi utilizada para os fins já planejados previamente.

Responderam, ainda, que quando aparecem eventualidades, acabam optando por usar o dinheiro que está em caixa para suprir as demandas, deixando o dinheiro do PDDE exclusivamente, para o que já havia planejado.

Todas as diretoras responderam, também, que o gerenciamento do recurso é feito de forma democrática e participativa, principalmente, com o auxílio da APP.

As gestoras 3 e 4 responderam que a APP é composta por uma equipe muito proativa, que está sempre disposta a ajudar com a mão de obra braçal para reparos físicos que a escola apresenta, diminuindo, assim, o gasto com estes serviços especializados, como pedreiros, eletricitas, pintores, marceneiros...

Por fim, todas responderam que o recurso do PDDE é necessário, auxilia muito, mas que, infelizmente, não é o suficiente para atender às demandas da escola que precisa contar com os fundos arrecadados por outras vias.

É inegável a importância que os recursos diretos na escola representam, quando pensamos sobre a trajetória histórica do Financiamento da Educação no Brasil. No entanto, através dos estudos e das entrevistas, constatou-se que o mesmo ainda não é o suficiente no

que tange à descentralização e autonomia. É um primeiro passo em uma longa caminhada de investimentos necessários para uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Módulo PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância. 2. ed., atual. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

_____. **Manual do PDDE Interativo 2014**. PDDE Interativo: planejar melhor, realizar mais. Coordenação Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB. MEC: Ministério da Educação: 2014. Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/manual_pdde_interativo_2014.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FNDE. **Índice de web formação pela escola** [on line]. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/>. Acesso em: 16 set. 2017.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debates**. Goiânia: UCG, 2004.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. D. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Escola de Gestores. Políticas e Gestão na Educação. [2008]. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PDE ESCOLA. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Ministério da Educação – MEC. [s/d]. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SOUZA, F. das C. de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos: um guia metodológico**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES COM SÍNDROME DE BURNOUT

RECH, Mikaele Karina.⁶
KUROSKI, Cristina.⁷

RESUMO

Este artigo trata dos reflexos da Síndrome de Burnout em professores. Para nortear os estudos partiu-se do problema de pesquisa: ‘Quais os desafios enfrentados pelos docentes acometidos pela síndrome de Burnout na vida pessoal e profissional?’ Um objetivo geral foi proposto para responder à questão problema: descrever o quadro de desgaste pessoal e profissional entre os profissionais da Educação acometidos da Síndrome de Burnout. Propõe-se como objetivos específicos relatar o processo de adoecimento por Burnout e descrever sobre a carreira docente e os desafios enfrentados pelos docentes com a síndrome de Burnout. O referencial teórico que sustentou a pesquisa baseia-se em Codo; Benevides-Pereira; Ferenhof e Ferenhof; Böck; e Carlotto. Justifica-se o presente estudo no sentido de contribuir para a compreensão de que professores que desenvolveram esse distúrbio enfrentam dificuldades na vida social. Essas pessoas levam anos para serem diagnosticadas, gerando um agravamento do quadro clínico. Pretende-se contribuir, a partir dos fundamentos teóricos para que se compreenda que esta síndrome em professores é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Professores. Desafios.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata dos reflexos da Síndrome de Burnout em professores. Para nortear os estudos, partiu-se do problema de pesquisa: ‘Quais os desafios enfrentados pelos docentes acometidos pela síndrome de Burnout na vida pessoal e profissional?’ Um objetivo geral foi proposto para responder à questão problema: descrever o quadro de desgaste pessoal e profissional entre os profissionais da Educação por meio da Síndrome de Burnout. Propõe-se como objetivos específicos relatar o processo de adoecimento por Burnout e descrever sobre a carreira docente e os desafios enfrentados por estes profissionais acometidos da

⁶ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sinergia.

⁷ Graduada em Licenciatura e Bacharel em Química | Mestre em Educação e Cultura | Professora da Faculdade Sinergia.

síndrome de Burnout. O referencial teórico que sustentou a pesquisa baseia-se em Codo; Benevides-Pereira; Böck; Ferenhof e Ferenhof e Carlotto.

Através desta pesquisa buscar-se-á esclarecer sobre a Síndrome de Burnout, a qual vem cada vez mais ameaçando o trabalho docente. É sinalizada por especialistas como um estado de esgotamento físico e mental associado à vida profissional.

Segundo pesquisadores, há vários fatores que desencadeiam este distúrbio, entre eles estão o baixo salário, condições precárias de trabalho, estresse, medo de perder o emprego, falta de respeito entre aluno/professor, entre outros. Todos esses fatores levam os educadores a se sentirem frustrados e esgotados emocionalmente, desenvolvendo atitudes negativas em relação ao seu trabalho.

O estudo justifica-se na medida em que se convive com docentes que apresentam características da síndrome, mas que levam muito tempo para diagnosticá-la.

A pesquisa sinalizou que, em geral, este processo de adoecimento é resultado de um longo período de esforço excessivo no trabalho, o que torna a pessoa acometida por estas condições, isolando-se do convívio, tornando-se arredias, irônicas, e como reflexo deste quadro, sua produtividade no trabalho diminui bastante. Embora a Síndrome de Burnout possa ser encontrada em várias profissões, este estudo limita-se a abordar a questão do professor, de forma a alertar que, geralmente, há necessidade de posturas que envolvem serviços, tratamentos ou educação (MASLACH; LEITER, 1999 apud CARLOTTO 2002).

O artigo destaca que:

Burnout em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sociohistóricos (CARLOTTO, 2002, p. 25).

Nas considerações finais, pretende-se apontar alguns caminhos de enfrentamento da síndrome, a partir das leituras feitas sobre o tema.

1 SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

1.1 SÍNDROME DE BURNOUT, O QUE É?

Burnout é uma palavra da língua inglesa que pode ser traduzida como queima após desgaste. Refere-se a algo que deixou de funcionar por exaustão. O termo passou a ser usado

como metáfora para explicar o sofrimento do/a profissional em seu ambiente de trabalho, associado a uma perda de motivação e alto grau de insatisfação decorrentes dessa exaustão. Portanto, o sentido literal significa ‘estar esgotado’ ou ‘queimado’. Esta condição pode ser observada com maior frequência em indivíduos cuja característica profissional é lidar diretamente com o público: profissionais da área da saúde em geral, e professores (LIMA et al., 2007).

A saúde mental abrange, entre outras coisas, o bem-estar subjetivo, a autoeficácia percebida, a autonomia, a competência e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa. (OMS, 2001). Tal conceito associado à saúde do trabalhador indica que, estar saudável ou não, pode ser determinado pela interação do trabalhador, suas estruturas de suporte mental e os elementos do processo de trabalho (RIBEIRO, 2012).

O estresse apresenta um quadro de esgotamento do indivíduo, com interferência em sua vida pessoal e, não necessariamente, no trabalho. No novo Aurélio, Ferreira (2001) informa que o estresse é um ‘conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase’.

Especificamente em relação ao professor, Maslach e Leiter (1997) sugerem seis fontes principais potenciais de estresse relacionados ao processo de Burnout: a) falta de autocontrole; b) recompensas insuficientes; c) sobrecarga de trabalho; d) injustiças; e) alienação da comunidade; f) conflito de valores (MASLACH; LEITER; 1997 apud FERENHOF; FERENHOF, 2002).

A partir dessa reflexão, podemos ampliar as constatações de Maslach e Goldeberg (1998 apud CARLOTTO, 2002) para o mundo do trabalho contemporâneo, considerando que

[...] as formas utilizadas de disciplinamento para o aumento da produtividade e da qualidade dos produtos podem trazer consequências sérias e imediatas à saúde do trabalhador. As formas de organização do trabalho e as condições impostas, caracterizadas pelo aumento das pressões produtivas, isolamento gerados pelas novas relações competitivas e de busca de destaque para manutenção do emprego, quanto mais intensas e precárias, mais desgastam o trabalhador, anulando-o como sujeito e cidadão e sendo responsáveis pelo aumento de algumas patologias corporais e mentais da atualidade, dentre as quais está a Síndrome de Burnout (RIBEIRO, 2012 apud FRANÇA; OLIVEIRA; LIMA et al., 2014, p. 3.540).

Nessa perspectiva, a Síndrome de Burnout apresenta-se como um

[...] processo de enfraquecimento decorrente de um período prolongado de estresse profissional. É uma resposta à tensão crônica do trabalho, gerada a partir do contato direto e excessivo com outras pessoas, com atividade emocional constante, atenção concentrada e grande responsabilidade profissional (AREIAS; COMANDULE, 2006 apud FRANÇA; OLIVEIRA; LIMA et al., 2014, p. 3.540).

Ribeiro (2012) caracteriza o Burnout em três dimensões: despersonalização, exaustão emocional e diminuição da produtividade profissional. Esses fatores implicam em consequências físicas e, principalmente, psíquicas e sociais que, conseqüentemente, afetam a qualidade produtiva do trabalho deste indivíduo e sua vida pessoal.

1.2 POR QUE SOFREM OS PROFESSORES?

Segundo uma pesquisa financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o pesquisador Kuenzer (2004), procurou entender o conflito entre a possibilidade de transformação social do trabalho do professor e as limitações que lhe são impostas, particularmente, a partir das novas formas de materialização do trabalho no âmbito de reestruturação produtiva. Nesse sentido, o autor da pesquisa cita Codo (1999), que define o Burnout como:

[...] a dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno de limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a Síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODO, 1999 apud KUENZER, 2004, p. 115).

Segundo Codo (1999 apud KUENZER, 2004), o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não-material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor.

A contradição, é que a parte da natureza do trabalho não-material (que não se objetiva em um produto, mas somente presta serviço) é uma das condições que podem trazer sofrimento e não realização, se não for adequadamente enfrentada tanto pelo professor, quanto pelas “formas saudáveis de organização de trabalho” (KUENZER, 2004, p. 116).

Esta dimensão específica do trabalho não-material, ou seja, da prestação de serviços, aliada a outras, típicas de todas as formas de assalariamento (baixos salários, condições precárias de trabalho, intensificação, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo, e outras) “podem causar a síndrome da desistência, que envolve esgotamento emocional, desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, falta de envolvimento pessoal no trabalho e assim por diante” (CODO, 1999 apud KUENZER, 2004, p. 116).

Dessas acepções, ressalta-se que há muito por se considerar em relação ao desempenho do professor, em relação a atitudes negativas, em relação ao trabalho docente.

1.3 SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT

Na literatura de Monteiro Lobato, encontra-se um entrave não muito longe da realidade de hoje. O escritor apresenta Jeca Tatu (CODO, 1999), que era considerado pelos vizinhos da roça, um preguiçoso, até que se descobriu o problema de fato, que era uma verminose que lhe roubava toda a energia necessária para o trabalho. Com isso, é possível comparar a figura folclórica do Jeca Tatu à situação de alguns educadores, que, muitas das vezes, estão desanimados, sem ânimo para dar continuidade a seu trabalho, um ser que, para muitos, está alienado à preguiça, mas que, na verdade, pode estar enfrentando um grande mal chamado Síndrome de Burnout.

A Síndrome de Burnout é uma forma de resposta ao estresse laboral crônico, vinculado a uma condição na qual o educador se desgasta na medida em que perde a satisfação e o sentido pelo ensinar. Isto é resultado de uma constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por um longo período de tempo.

Muitos estudiosos, como Maslach e Leiter (1997); Codo (1999) e Benevides-Pereira (2010) descrevem o Burnout como um estado de esgotamento físico e mental ligado diretamente à vida profissional dos trabalhadores envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação direta, contínua e altamente emocional com outras pessoas.

De acordo com Benevides-Pereira (2010), é importante delimitar Burnout, estabelecendo limites, a fim de não confundi-lo com outros problemas de origem psicológica, como estresse e insatisfação na função que se está exercendo. A autora também afirma que o estresse tem como caráter o seu perfil “geralmente agudo, transitório e não necessariamente negativo ou relacionado a situações do trabalho” (BENEVIDES-PEREIRA, 2010, p. 190). Ainda, segundo a autora, o Burnout:

[...] vai além do estresse.

A semelhança com a insatisfação segundo Gil-Monte e Peiró (1997), é que ambos conceitos são experiências psicológicas, internas e negativas. Contudo, na Síndrome de Burnout, ocorre o sentimento de exaustão emocional e a atitude de despersonalização, o que não se manifesta quando existe somente insatisfação no trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2010, p. 190).

Nesse sentido, é possível associar o sentimento de exaustão às significativas mudanças do contexto social vivido na atualidade. O papel do professor tem ido muito além do ensinar conhecimentos aos alunos, acrescentando-se a isso muitas responsabilidades educativas as quais as famílias renunciaram, passando a exigir, em consequência, da escola e de seus professores, responsabilidades que em outros tempos não eram suas.

Outros fatores, externos à escola, principalmente os voltados a um novo cenário cultural, aos meios de comunicação de massa, à forma de consumo exagerado, como os principais, têm trazido para a sala de aula, um aluno mais crítico, desprovido, muitas vezes, de valores éticos, sem limites, com muitos direitos e pouca noção de seus deveres, levando o exercício da docência a um extenuante trabalho que pode resultar na Síndrome de Burnout.

1.4 CARACTERÍSTICAS QUE IDENTIFICAM A SÍNDROME DE BURNOUT

O artigo de Carlotto (2002), ‘A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente’ destaca que há sintomas individuais e profissionais que identificam o Burnout em professores, destacando, entretanto, que são difíceis de generalizá-los e também de se fazer descrições universais.

Em geral, quando com Síndrome de Burnout, na vida pessoal, “os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais, [...]” características deste “[...] fenômeno, podem levar a sintomas psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais” (CARLOTTO, 2002, p. 24).

Desse modo,

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la (CARLOTTO, 2002, p. 24).

Para Edelwich e Brodsky (1980), citados no artigo de Carlotto (2002, p. 24), “os professores apresentam Burnout quando gastam muito tempo de seu intervalo denegrindo alunos, reclamando da administração, arrependendo-se de sua escolha profissional e planejando novas opções de trabalho”.

Tais características podem ser complementadas com o que consta no artigo ‘Sobre a Síndrome de Burnout em Professores’ (FERENHOF; FERENHOF, 2002, p. 135), conforme interpretação dos autores Monteiro (2000) e Maslach e Leiter (1997), que discorrem que a Síndrome de Burnout envolve três principais componentes:

a) exaustão emocional (EE) – situação em que os professores sentem que, afetivamente, já não podem dar de si mesmos; percebem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotam, devido ao contato diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crônicos, educadores julgam-se incapazes de uma doação integral aos discentes;

b) despersonalização (DP) – referida ao segundo nível da Síndrome de Burnout em professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito de seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre seus alunos estão os rótulos negativos, como: “todos eles são uns animais”. Dessa forma, friamente, distanciam-se do corpo discente, como se fossem ‘entrincheirados’ atrás de suas mesas, desarmonizando os estudantes com pressões psicológicas – endurecimento afetivo, ‘coisificação’ da relação;

c) baixa realização pessoal (PA) – um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da autoestima. Por esse motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão psicológica.

1.5 PRINCIPAIS CAUSAS DA SÍNDROME DE BURNOUT

Muitas problemáticas podem ser consideradas como causadoras da Síndrome de Burnout. Estudos apontam a necessidade de se considerar a constituição do trabalhador, relacionando principalmente, as dimensões do trabalho com a produtividade e o fator da obrigação, termos presentes na vida dos sujeitos desde a cultura familiar. As condições de trabalho também são relevantes para o bom desempenho de qualquer função. Destes fatores, quando não observados, decorrem os processos de esgotamento do profissional em geral.

Para este estudo, ressaltam-se características do universo do trabalho docente, destacados na dissertação de mestrado ‘A Síndrome de Burnout e o Trabalho na Educação Especial’ (BÖCK, 2004). Segundo pesquisas da autora, há problemáticas com significativa relevância para as manifestações do Burnout.

A violência, não é necessariamente física, mas também psicológica, ocasionada por pressão e imposições de famílias, direção e colegas de trabalho, como: a falta de segurança em relação à contratação ou não contratação do professor no próximo ano; administrações insensíveis aos problemas do professor que refletem no seu desempenho; o excesso de burocracia que prejudica o trabalho, tornando o professor inseguro, como, por exemplo, os reflexos que determinados temas abordados em aula causam, os cuidados necessários em relação à necessidade de autorização de pais para a realização de atividades diferenciadas, a responsabilização excessiva em casos que fogem do alcance, como as fatalidades, entre outros; a omissão dos pais que sobrecarrega as atividades do professor também; a falta de

parceria dos mesmos que prejudica o êxito do trabalho docente; as críticas de opinião pública que podem ser devastadoras para a carreira docente; as salas de aula superlotadas em ambientes inadequados, aliados ao excesso de carga horária são fatores que também levam às manifestações do Burnout. Acrescentam-se, ainda, a falta de autonomia do professor, os salários inadequados, a falta de perspectiva de ascensão na carreira, fatores que perpassam com frequência a vida dos professores (BÖCK, 2004).

Carlotto (2002) explica que as causas do Burnout são uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais, levando a uma percepção de baixa valorização profissional. Farber (1991), citado por Carlotto (2002, p. 24), refere-se a fatores de personalidade, em caso de professores idealistas e entusiasmados com sua profissão. Estes são os mais vulneráveis,

[...] pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços. Idealizações em relação ao trabalho e à organização propiciam o surgimento do Burnout.

Para Maslach e Jackson (1984 apud CARLOTTO, 2002, p. 24) tal situação ocorre devido ao alto nível de expectativa destes profissionais, quando estes pré-requisitos não são totalmente preenchidos.

O mesmo artigo cita variáveis sociodemográficas que, segundo Farber (1991 apud CARLOTTO, 2002, p. 24),

[...] têm mostrado serem os professores do sexo masculino mais vulneráveis que os do sexo feminino, o que levou à suposição de que mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. [...] Professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão. Jovens precisam aprender a lidar com as demandas do trabalho (Maslach, 1982) e, por esta razão, podem apresentar maiores níveis da síndrome. Professores com mais idade, segundo a autora, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira, demonstrando menos preocupação com os estressores ou com os sintomas pessoais relacionados ao estresse.

De acordo com Carlotto (2002), o estudo realizado por Friedman (1991) em relação às variáveis profissionais, identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do Burnout.

1.6 IDENTIFICAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT

Por ser um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (CARLOTTO, 2002), identificar o

Burnout em professores exige análise complexa e especializada.

Para evidenciar a existência da síndrome, os autores estudados, Ferenhof e Ferenhof (2002), sugerem aplicação de questionário visando coletar informações que possam auxiliar na elaboração de uma pesquisa. As questões propostas no questionário devem ser relevantes para a compreensão da Síndrome de Burnout e das percepções sobre o trabalho e as pessoas com as quais se relacionam durante as atividades profissionais.

As informações coletadas por meio do questionário devem ser analisadas tendo como referência os conteúdos específicos sobre o Burnout. Esta análise permite encontrar respostas para as questões formuladas, inclusive apresentando resultados estatísticos que permitem quantificar o número de professores afastados em decorrência do problema, em um determinado contexto.

Como pode ser elaborado um questionário que auxilie na identificação da Síndrome? Encontramos em Codo (1999), Carlotto (2002) e Böck (2004) algumas orientações. Para Codo, o Burnout possui uma composição multidimensional, constituída por: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

A partir desta composição, elaborou-se um questionário que pretende, com os resultados obtidos, identificar sinais da Síndrome de Burnout e suas consequências no comportamento do professor.

Dados sociodemográficos	Data ___/___/___ Sexo: F () M ()
	Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____
	Escolaridade: Magistério () Graduação Completa () Cursando Graduação ()
	Estado Civil: _____ Filhos: Não () Sim () Quantos _____
	Quantas pessoas dependem financeiramente de você? _____
Dados profissionais	N de horas semanais: _____ Período: Mat. () Vesp. () Not. ()
	Você cumpre sua jornada de trabalho na mesma escola? Sim () Não ()
	Qual é a sua situação funcional atual: Efetivo () ACT ()
	Você possui outro emprego? Sim () Não () Quantos? _____
	Quantas horas semanais você se dedica ao trabalho? _____
	Quantas faltas justificadas, ou não, você teve durante o ano? _____
	Você enfrenta faculdade ou faz algum curso? Sim () Não ()
Lazer	Você poderia dizer que as condições do ambiente físico do seu trabalho são: Ótimas () Boas () Regulares () Ruins () Péssimas ()
	O que você faz nas horas vagas? _____
	Pratica alguma atividade física? Sim () Não () Qual? _____
	Você costuma se reunir com suas colegas de trabalho? Sim () Não ()

Quadro 1 - Questionário para identificação da Síndrome de Burnout - Dados gerais do professor.

Fonte: Elaborado pela acadêmica com auxílio das fontes consultadas.

PONTUE DE 1 – 5 OS ITENS A SEGUIR, CONFORME SEUS SENTIMENTOS E SINTOMAS	
1 - Nunca	4 - Quase sempre
2 - Raramente	5 - Sempre
3 - Às vezes	

O QUE VOCÊ SENTE DECORRENTE DO TRABALHO? (Sintomas somáticas)	PONTOS
1. Enxaqueca ou dor de cabeça	
2. Perda ou excesso de apetite	
3. Pressão alta	
4. Dores nos ombros ou nuca	
5. Dor no peito	
6. Dificuldade com sono	
7. Pouco tempo para si mesmo	
8. Fadiga	
9. Aumento de consumo de bebida, cigarro ou substâncias químicas	
10. Dificuldade de memória e concentração	
11. Problemas gastrointestinais	
12. Problemas alérgicos	
13. Perda do senso de humor	
14. Gripes e resfriados	
15. Perda do desejo sexual	

Quadro 2 - Questionário para identificação da Síndrome de Burnout.

Fonte: Produzido pela acadêmica com auxílio das fontes consultadas.

Os dados sociodemográficos, profissionais e de lazer, permitem traçar um perfil do professor, que auxiliará a compreender o cenário em que ele atua.

Os sintomas somáticos, cujos resultados poderão variar entre 15 (total de questões com pontuação 1) e 75 (total de questões com pontuação 5), sinalizam, em maior ou menor proporção, a possibilidade de o professor apresentar a Síndrome de Burnout. O professor deve ficar atento à pontuação acima de 55, pois o mesmo pode estar apresentando características de exaustão, desgaste físico e mental, que deve ser investigado a fundo com um profissional da área da saúde psicológica.

Ressalta-se que a identificação, bem como o tratamento do Burnout, é de responsabilidade de psicólogos e psiquiatras, não sendo objeto deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, de artigos científicos e livros relacionados ao tema, visando abordar as causas, manifestações e, principalmente, os desafios encontrados pelos docentes que sofrem de um problema cada vez mais comum entre os profissionais, a Síndrome de Burnout.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44):

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

A opção pelo estudo deve-se à convivência com pessoas que desenvolveram a síndrome, observando-se as dificuldades que estas encontraram para terem uma vida social normal. Essas pessoas levaram anos para serem diagnosticadas, resultando em um agravamento do quadro clínico, ocasionando um estado acumulativo e severo do problema, causando grande mal-estar no desempenho da docência. Em decorrência desta constatação, buscou-se compreender ‘Quais os desafios enfrentados pelos docentes acometidos pela síndrome de Burnout na vida pessoal e profissional?’.

Os principais artigos que auxiliaram a compreensão do tema estão dispostos no quadro 3.

AUTOR	TÍTULO	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
CODO, Wanderley	Educação: carinho e trabalho	Primeiro estudo de saúde mental que visa compreender a saúde mental envolvendo educadores, permitindo compreender que o estresse laboral pode levar ao cansaço mental extremo e trazer graves consequências à saúde.
CARLOTTO, Mary Sandra	A Síndrome de Burnout e o trabalho docente	Apresenta a Síndrome de Burnout sob a perspectiva social-psicológica de Christina Maslach. Expõe os principais modelos explicativos de Burnout em professores e identifica suas principais causas e consequências para os profissionais e para as instituições de ensino.
FERENHOF, Isaac Aisenberg; FERENHOF, Ester Aisenberg	Sobre a Síndrome de Burnout em professores	Apresenta a Síndrome de Burnout como um dos grandes problemas psicossociais que estão a afetar profissionais de diversas áreas, incluindo-se os professores. Ressalta a severidade das consequências, tanto individuais quanto organizacionais, apresentadas pela síndrome, especialmente como um fator de interferência nas relações interpessoais do professor.
BÖCK, Geisa Letícia Kempfer	A Síndrome de Burnout e o trabalho na educação especial: um olhar sobre as percepções dos educadores	Aborda a Síndrome de Burnout destacando o olhar que se tem em relação à profissão, ao prazer e ao sofrimento a que estão submetidos os professores, refletindo sobre várias situações vivenciadas por eles: a obrigação, o tempo limitado, o mercado financeiro, a política predominante, a instabilidade, a insegurança, fatores capazes de causar sofrimento no trabalho correndo riscos de um possível adoecimento.

Quadro 3 - Principais artigos que auxiliaram a compreensão do tema.

Fonte: elaborado pela autora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As leituras levaram à compreensão de que se trata de um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (CARLOTTO, 2002), exigindo análise complexa e especializada.

As leituras destacam que há sintomas individuais e profissionais que identificam o Burnout em professores, sendo estes de difícil diagnóstico. Porém, a saúde mental envolvendo educadores, está diretamente relacionada com o estresse laboral, podendo levar ao cansaço mental extremo e trazer graves consequências à saúde.

Algumas características sinalizam que a Síndrome de Burnout possa estar acometendo um professor, quando em sua vida pessoal, sente-se emocional e fisicamente exausto, está frequentemente irritado, ansioso, com raiva ou triste. As frustrações emocionais podem levar à insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais.

Profissionalmente, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Pode apresentar perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares e alunos, também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la (CARLOTTO, 2002).

Ressalta-se que a identificação, bem como o tratamento do Burnout, é de responsabilidade de psicólogos e psiquiatras, não sendo objeto deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à questão problema deste estudo, ‘quais os desafios enfrentados pelos docentes com Síndrome de Burnout’, constatou-se por meio das leituras, de que se trata, realmente, de um problema sério que acomete professores, sem, na maioria das vezes, ter sido diagnosticado em tempo hábil. Em decorrência das características próprias da Síndrome, sofrem professores, gestores e, principalmente, os alunos.

O baixo rendimento escolar tem inúmeras causas, dentre as quais, Síndrome de Burnout com a qual convivem muitos docentes, sem terem tempo, condições ou profissionais habilitados para tratá-los corretamente.

Em decorrência dos estudos, o objetivo ‘descrever o quadro de desgaste pessoal e profissional entre os profissionais da Educação acometidos da Síndrome de Burnout’ foi alcançado, na medida em que serve de alerta para a comunidade escolar como um todo, da necessidade de se compreender determinadas características evidenciadas em docentes, de forma a agir preventivamente no tratamento deste problema, evitando grande sofrimento aos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

AREIAS, M. E. Q.; COMANDULE, A. Q. Qualidade de Vida, Estresse no Trabalho e Síndrome de Burnout. In: FRANÇA, T. L. B. de; OLIVEIRA, A. C. B. L.; LIMA, L. F. et al. Síndrome de Burnout: características, diagnóstico, fatores de risco e prevenção. **Revista enfermagem, UFPE on line**, ISSN 1981-8963. Recife, 8 (10): 3539-46, out., 2014.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M^a. T. **Burnout**: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BÖCK, G. L. K. **A Síndrome de Burnout e o trabalho na educação especial**: um olhar sobre as percepções dos educadores. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2004.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, jan./jun., 2002, p. 21-29.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

FARBER, B. A. Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher. São Francico: Jossey-Bass Inc., 1991. In: CARLOTTO, M. S. A. Síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002, p. 21-29.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF E. A. Sobre a Síndrome de Burnout em professores. **EccoS Revista Científica**. Centro Universitário Nove de Julho – ISSN 1517-1949. São Paulo, v. 4, n. 1, jun. p. 131/151. 2002.

FERREIRA, A. B. de. H. **Novo Dicionário da Língua portuguesa**. 2. ed., revista e aumentada, 41^a impressão, Rio de Janeiro: Editora Sem Fronteira, 2001. p. 1838.

FRANÇA, T. L. B. de; OLIVEIRA, A. C. B. L.; LIMA, L. F. et al. Síndrome de Burnout: características, diagnóstico, fatores de risco e prevenção. **Revista enfermagem. UFPE on line**, Recife, 8 (10): 3539-46, out., 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, mar. 2004.

LIMA, D. L. et al. Síndrome de Burnout em residentes da Universidade Federal de Uberlândia – 2004. **Rev Br Ed Med**, 2007; 31(2): 137-146.

MASLACH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of burnout: news perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74, 1998. In: CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. California, USA: Jossey-Bass Publishers, 1997. In: FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Sobre a Síndrome de Burnout em professores. **EccoS Revista Científica**. Centro Universitário Nove de Julho – ISSN 1517-1949. São Paulo, v. 4, n.1, jun. p. 131/151. 2002.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57, 1999. In: CARLOTTO, M. S. A Síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo 2001**: Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Suíça: Office of publication, 2001. 150 p.

RIBEIRO, M. C. S. **Enfermagem e trabalho**: Fundamentos para a atenção a saúde dos trabalhadores. 2. ed. São Paulo: Martinari, 2012.

SILVA, D. C. M.; LOUREIRO, M. F.; PERES, R. S. Burnout em Profissionais de enfermagem no contexto hospitalar. **Psicol. Hosp.**, São Paulo, 2008; 6: 39- 51.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MAFRA, Ana Isabela.⁸

RESUMO

A Educação Ambiental na formação de professores é compreendida como um procedimento dinâmico de aprimoramento da prática do docente em sala de aula. Esta pesquisa foi elaborada após um estudo realizado com educadores ambientais que participaram de uma formação continuada. O objetivo da mesma é enfatizar a significância da formação continuada de professores, como educadores ambientais. Pesquisas recentes corroboram que a formação continuada pode também ser aceita como uma forma de atualização do professor, diretor e especialistas da escola, levando-os a ampliar as competências necessárias para exercerem a profissão, pois o aprimoramento e o contato com outros educadores, fazem o docente sentir-se mais seguro, aperfeiçoando as metodologias que realiza em sala de aula. A formação continuada é compreendida de forma significativa para a aprendizagem de conceitos, atitudes e valores, pois a elaboração e realização de projetos exigem do docente: atualização, estudo, planejamento e avaliação de suas metodologias e a busca de caminhos diferentes para enfrentar obstáculos que possam restringir seu trabalho, inovando aulas e atraindo mais a atenção e participação dos estudantes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educadores. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A formação continuada pode reciclar e melhorar a qualidade do ensino. No entanto, o educador deve ter noção de que sua formação não finaliza no Ensino Superior. Formar ou aperfeiçoar o formador para a modernidade através de uma formação continuada, proporcionará ao mesmo atualização, segurança e autonomia profissional para decidir sobre os efeitos gerados por seu trabalho e suas necessidades.

O objetivo desta pesquisa é enfatizar a significância da formação continuada de professores, como educadores ambientais, e foi elaborada após a realização de uma formação continuada sobre educação ambiental no ambiente escolar.

Segundo Freire (1991), ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na

⁸ Graduada em Ciências Biológicas | Mestre em Educação | Professora da Faculdade Sinergia.

reflexão da prática.

A contemporaneidade necessita inovação e aperfeiçoamento do docente, e a tecnologia se torna um desafio a quem se formou há mais de dez anos no ensino superior.

O Ensino Superior apresenta caminhos para aquisição de habilidades para o desenvolvimento da prática profissional, mas cada docente cursará a especialização que mais lhe interessar, e para a qual, está motivado, aprendendo com práticas, além de pesquisas e observações, tornando-se um profissional reconhecido e competente ao longo da sua caminhada.

A qualidade de ensino pode ser obtida com profissionais formados que continuem a se aperfeiçoar e a se modernizar com o apoio da formação continuada, pois sua formação é um processo permanente, que se concretiza associada ao cotidiano escolar no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras.

Para Nóvoa (1997), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada docente é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A instituição acadêmica exerce um papel essencial, mas não o exclusivo, para a formação do docente. Às universidades, compete o papel de proporcionar recursos para promover o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer na melhor condição de qualidade, porém a prática do dia a dia da sala de aula e o planejamento do docente, após um diagnóstico com cada turma de educandos, é que farão a diferença na aprendizagem.

Todo curso proporcionado para o setor educacional tem a finalidade de fomentar docentes a repensarem sua prática pedagógica e a ultrapassarem o modelo tradicional do ensino, tornando-os sujeitos críticos de sua prática; estabelecendo novas relações dos docentes com os conhecimentos pedagógicos e científicos; reconhecendo os méritos dos saberes empíricos e possibilitando a troca de experiências, havendo, assim, na escola, o processo de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A formação continuada é um conjunto de propostas que objetiva a qualificação do docente para o exercício competente de sua profissão, incluindo conhecimentos relacionados à sua área de ensino, às questões pedagógicas e às questões políticas, sociais e culturais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

É indispensável que o educador se adapte tecnologicamente, pois a maioria das ações de planejamento, desenvolvimento e exposição de seu trabalho ocorre por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, hoje extremamente presentes na vida de seus educandos. No entanto, alguns docentes ainda resistem à utilização dos meios eletrônicos para poderem se aperfeiçoar e ainda dependem que algum funcionário da escola os ajude, quando precisam fazer uso de tecnologias simples com o computador; ou também por não terem acesso devido aos custos financeiros e dificuldade de manusear um computador. Assim, nota-se que ainda existe carência de políticas públicas e investimentos significativos na educação e na formação inicial e continuada com cursos, projetos e financiamentos para modernizar a ação pedagógica dos docentes.

Segundo Perrenoud (2002), a formação continuada é importante para atualização do professor, diretor e especialistas da escola, permitindo-lhes o desenvolvimento das competências necessárias para refletirem sobre seu próprio trabalho e atuarem na profissão, uma vez que isto pode favorecer o exercício de uma prática refletida e induzir a um olhar introspectivo, para pensar, decidir e agir sobre sua prática.

Mafra e Guerra (2010) afirmam que o aprimoramento e a troca de conhecimento com outros docentes, durante a formação continuada, fazem o docente sentir-se mais seguro, aperfeiçoando suas técnicas usadas nas práticas que realiza em sala de aula. Esta visa buscar caminhos alternativos para sensibilizar os profissionais a compreenderem o estudante, a sua forma de pensar e a sua maneira de aprender, falar e escrever.

A formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico, com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar (ANDRÉ et al., 1999).

O Ensino Superior apresenta alternativas para o desenvolvimento de competências à profissionalização docente, mas cada docente vai percorrer seu próprio caminho para a especialização, aprendendo na prática, nas pesquisas, nas observações, tornando-se um profissional reconhecido e qualificado ao longo da sua caminhada profissional.

A universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades, cabe o papel de oferecer o referencial epistemológico e metodológico para desenvolver o potencial físico, humano e pedagógico do futuro docente. A qualidade de ensino pode ser obtida com profissionais formados que continuam a se aperfeiçoar e a se atualizar com o apoio da formação continuada, pois sua formação é permanente associada ao cotidiano escolar, desenvolvendo práticas pedagógicas eficientes (MAFRA; GUERRA, 2010).

Orsi (2008) acredita que o grande desafio é transformar a escola, em um local melhor, com clima de cooperativismo, de coletividade e ajuda mútua, com objetivo comum da melhoria da qualidade da educação. Um critério essencial é saber ouvir os docentes, pois são eles que vivem o dia a dia. É na sala de aula que tudo acontece, pois ela é o lugar vivo do conhecimento. Desta forma, escutar o relato do docente é fundamental para transformar a realidade.

1.2 OS EDUCADORES AMBIENTAIS

Desde a Constituição Federal de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência legal (Artigo 225, § 1º, inciso IV), consolidada como política pública em instrumentos, como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei n.º 9795/99), em estados como Santa Catarina (Lei n.º 13.558, de 17 de novembro de 2005), justifica-se a preocupação e incorporação de objetivos, princípios e metodologias que possam instrumentalizar o professor para relacionar a educação e o meio ambiente, com a vida dos educandos para que estes desenvolvam atitudes e valores para agirem de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.

Apesar do tema Meio Ambiente ser um assunto imprescindível para ser trabalhado na escola e sociedade, através da Educação Ambiental, ainda não é realizado como esperado, entretanto todos os cidadãos devem tentar promover atitudes mais sustentáveis entre sociedade e natureza para assim amenizar problemas socioambientais.

A complexidade da crise ambiental, denominada por Leff (2001), como sendo ‘uma crise civilizatória’, evidencia a importância da ação dos professores no ambiente escolar ao abordar questões socioambientais em sua comunidade e em distintos locais do planeta, relacionando-as com a experiência vivida pelo estudante, informando e promovendo práticas que possibilitem a ressignificação de valores e mudanças de atitudes necessárias para amenizar a degradação ambiental.

Cada procedimento usado pelo educador ambiental em sala de aula o torna mediador entre a construção de conhecimento e as trocas de experiências com os alunos que, aos poucos, vão sendo sensibilizados para as questões ambientais e, conseqüentemente, refletem melhor sobre suas ações individuais e coletivas no meio natural e social em que se inserem.

Na ótica de Carvalho (2010), quando se fala na formação de professores em EA, aparecem algumas indagações. Uma delas é a de que a formação de professores vai além dos objetivos dos programas e das metodologias de capacitação. Estes devem levar em consideração as experiências dos professores e suas expectativas sociais. Uma outra dimensão que não pode ser esquecida é a de que a formação de professores em EA, mais do que uma capacitação que busca agregar nova habilidade pedagógica, desafia a formação de um sujeito ecológico.

Carvalho (2010) afiança que, para uma formação ideal de professores para a EA, se faz imprescindível frisar nos espaços institucionais do campo educativo a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas ambientais.

Ao educando é indispensável que seja apontada a tentativa de transformar atitudes e valores, visando apontar caminhos que tornem possível o desenvolvimento com um mínimo de agressão ao meio ambiente, incentivando certos procedimentos para a sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida e proteção à saúde ambiental, a curto, médio e longo prazos; prorrogando o tempo de utilização dos bens e serviços naturais e dando chance às gerações futuras de também poderem se valer deles para as suas necessidades (MAFRA; GUERRA, 2010).

Sauvè (1996) aponta a necessidade de uma mudança na postura de interferência do ser humano em três domínios fundamentais: a Educação ‘sobre’ o ambiente - domínio cognitivo; educação ‘no’ ambiente - domínio afetivo; e Educação ‘para’ o ambiente - domínio participativo, entendidos como complementares entre si.

A Lei n.º 9.795/99, Artigo 1, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), apresenta a Educação Ambiental como “Um processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida, e para sua sustentabilidade.” Nessa Lei, a EA alcança um status definido na educação escolar, devendo ser inserida nos currículos das instituições de ensino público ou privado, englobando todos os níveis da educação (pré-escolar, fundamental, médio, superior, especial, profissional e de jovens e adultos), o que nem sempre ocorreu nestes

dez anos de política.

Os docentes têm função essencial na inclusão da educação ambiental na sucessão dos dias letivos, difundindo temas para discussão de forma crítica sobre a crise socioambiental, tendo como meta a transformação de costumes e práticas sociais e a produção de uma cidadania ambiental que promova a sustentabilidade.

Considerando que a Educação Ambiental tem sido realizada a partir da concepção que se tem de meio ambiente, é fundamental saber qual o significado atribuído ao termo, mesmo que o conhecimento sistemático sobre o ambiente ainda esteja em plena construção, tornando a definição destes elementos bastante controversa (GUIMARÃES, 2000).

Sommer (2006) afirma que cada professor multiplicador desempenha um papel de suma importância, quando trabalha com informações que influenciam diretamente a qualidade de vida dos estudantes, como a qualidade do ar que se respira, o uso consciente do solo e da água, o respeito a todas as formas de vida, fazendo esses notarem que é significativo colaborar e fazer parte da construção de uma sociedade sustentável.

Medina e Santos (2000) justificam a inserção da Educação Ambiental no currículo, no sentido de uma renovação educativa escolar, visando a melhoria na qualidade de ensino, respondendo às necessidades cognitivas, afetivas e éticas, capazes de contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito.

Conforme afirma Guimarães (2000), a educação precisa ser transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criando uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora no processo relacional. Assim, acredita-se que a oportunidade de refletir, criticar e elaborar regras para a construção de uma forma de pensar e atuar harmoniosamente seja procurada para que ocorra a transformação do atual quadro ambiental do planeta.

Portanto, o docente no ambiente escolar deve ser visto como um agente social, inserido nos contextos sócio-histórico, cultural e ambiental. Suas ideias, conceitos, princípios e valores são de grande valia para a realização de atividades inovadoras, que levem à reflexão e ação e a uma aprendizagem significativa. Trata-se de explorar melhor a realidade deste público e da comunidade onde ele vive, tornando a resolução ou minimização de problemas socioambientais reais, uma prática cotidiana.

A educação ambiental necessita ser oferecida e incorporada de forma rotineira em todas as disciplinas, para procurar soluções aos problemas expostos pelas mídias sobre desastres e alterações ambientais, para o acúmulo de resíduos em diferentes ecossistemas e

fomentar ações e atitudes que minimizem os danos que foram gerados em determinado local (MAFRA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre tantas declarações de pesquisadores em Educação Ambiental, nota-se que a formação continuada é um processo de educação permanente que incentiva e fomenta a profissionalização docente, permitindo a superação de dificuldades epistemológicas, pedagógicas e falhas em sua formação inicial, experiência da interdisciplinaridade, realização de projetos e ações criativas e inovadoras, uso das tecnologias, entre outros, que levam à melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, a formação continuada é compreendida de forma significativa para a aprendizagem de conceitos, atitudes e valores, pois a elaboração e realização de projetos fazem cada docente se atualizar, estudar, planejar suas metodologias e procurar diferentes caminhos para enfrentar obstáculos que possam restringir seu trabalho, inovando suas aulas e atraindo mais a atenção e participação dos estudantes.

A cada formação continuada experienciada por docentes, é notável que estes desenvolvem cada vez mais a reflexão e o senso crítico, convencendo-se da seriedade de se divulgar e debater sobre as alterações ambientais ocorridas no planeta dentro da sala de aula e na comunidade, além da maioria afirmar a preocupação de vincular as aulas com a Educação Ambiental, tornando-a contínua, independente da realização conjunta com projetos.

Ao término da vivência de uma formação continuada, os professores referenciam várias bibliografias e abordagens metodológicas científicas para desenvolverem seus projetos e ações, sendo notável a evolução epistemológica destes, apesar das limitações impostas pela vinculação do trabalho pedagógico do docente ao livro didático, revistas populares, notícias em sites da internet e da falta do hábito em utilizar a literatura da área.

É preciso também levar em conta que, apesar dos avanços das políticas públicas e de governo para a escolarização da Educação Ambiental e a ambientalização curricular - embora os professores e educadores ambientais não sejam convidados para a discussão e implementação dessas políticas, constata-se que, tanto aqui na região Sul, como em todo país, a Educação Ambiental vem sendo incorporada a determinadas disciplinas, as quais ficam responsáveis pela organização deste tema, que deveria ser trabalhado de forma transversal, fazendo parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

Os valores e atitudes em Educação Ambiental necessitam do desenvolvimento de uma consciência crítica que leve à mudança de atitudes, à ressignificação de valores fundamentais nos processos educativos, de forma a desenvolverem novas habilidades e competências, visando minimizar os problemas socioambientais e instigando ações efetivas, que possibilitem à população uma melhoria da qualidade de vida. Ainda, é necessário que estas mudanças de visão de mundo, de ser humano e nossas interações com o planeta ocorram de forma permanente. Por isto, a discussão dessa problemática precisa ser incluída desde a educação infantil, incorporando também as dimensões: socioeconômica, política, cultural, histórica, ética e estética.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Campinas. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 1999. p. 301-309.
- BRASIL. Lei 9.795, 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Ministério do Meio Ambiente. **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CARVALHO, I. C. M. O lugar da educação ambiental. **Revista Pátio – Educação Infantil**. 2010; (25):12-15.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, M. **Dimensão ambiental na educação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAFRA, A. I. A importância de se planejar e orientar previamente eventos ecológicos nas escolas. **Revista Ponte.com - Faculdade Sinergia**. Navegantes, v. 5, n. 6, jan.-jun., 2015, p. 26-32.
- MAFRA, A. I.; GUERRA, A. F. S. Formação continuada para educadores ambientais: reflexões e considerações. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul, 2010, Londrina - Paraná. ANPED Sul. Londrina - PR: UEL, 2010. v. 1. p. 1-14.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

ORSI, R. F. M. **A formação continuada do “Programa Vamos Cuidar do Brasil nas Escolas” na região da AMFRI em Santa Catarina.** 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado e Desenvolvimento Sustentável. Lei 13.558, de 17 nov. 2005. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental – PEEA – e adota outras providências. Florianópolis, 17 nov. 2005.

SAUVÉ, L. La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico. En: Actas del Seminario de Investigación- formación edamaz. Octubre de 1996. Universidad de Quebec en Montreal.

SOMMER, J. C. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: estudo de uma unidade escolar em Blumenau. In: THEIS, I. M. (Org.). **Desenvolvimento e Meio Ambiente em Santa Catarina.** Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2006.