

Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa

Rossicleia de Castro da Rocha*

*Graduada em Pedagogia e Pós-graduanda em Gestão Escolar pela UNINILTONLINS.

Material recebido em setembro de 2005 e selecionado em outubro de 2005.

Resumo

O presente estudo apresenta uma abordagem sobre questões fundamentais que envolvem surdez, ludicidade e gestão participativa, procurando enfatizar como as relações ocorrem para que esses aspectos sejam trabalhados harmonicamente em prol de crianças, jovens e adultos com necessidade especial na área de surdez. A abordagem enfatizará o processo de ensino e de aprendizagem inserindo a ludicidade, reforçando a teoria de que o homem é um ser capaz de apren-

der, de criar e de inventar, fato este constatado desde os primórdios. Mas ele é capaz de aprender mais ainda se no processo de construção do saber forem utilizadas atividades lúdicas que possam motivá-lo aos estudos e ao desenvolvimento de habilidades e competências de forma prazerosa. Para isso, é preciso que a escola exerça uma autonomia capaz de envolver todos os elementos responsáveis pela educação, como pais, professores, funcionários, gestor, pedagogos, entre outros, que devem ter o compromisso de priorizar a formação de um cidadão crítico e verdadeiramente consciente. Buscou-se em autores como Mantoan (1997), Gadotti (2000), Kishimoto (2001), o suporte para o referencial sobre a gestão democrática e

a ludicidade como fundamentos para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, na cidade de Manaus. Os resultados deste estudo foram obtidos a partir da análise documental, com vistas ao aprofundamento da pesquisa sobre o tema "Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa". Estes resultados poderão contribuir, fundamentalmente, para as melhorias necessárias na escola investigada.

Palavras-chave: surdez; ludicidade; participação; gestão; qualidade.

Abstract

This study presents an approach about relevant questions that involve deafness, play activities and participative management, seeking to emphasize how the relations occur so that these aspects are worked harmonically in favor of children, youths and adults with special needs on the deafness area. The approach will emphasize the teaching and learning process

including play activities, reinforcing the theory that the individual is able to learn, create and invent, a fact that has been proved since the early ages. However, he is able to learn much more if, in the process of knowledge construction, play activities that can motivate him to the study and to the development of skills and competences are used, in a pleasant way. To reach that, it is necessary that the school assumes an autonomy capable of involving all the elements responsible for education, such as: parents, teachers, employees, manager (principal), educators and so on who should have the commitment of offering the formation of a critical and truly aware citizen. Some authors such as Mantoan (1997), Gadotti (2000), Kishimoto (2001) served as a support to the study about the democratic management and play activities as bases for the teaching and learning process of deaf students from Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, in Manaus city. The results of the study were reached from a document analysis aiming at deepening the research about the theme: "Deafness and play activities: motivating the school community through the participative management". These results will be able to contribute, fundamentally, to the needed improvements on the studied school.

Key Words: *deafness; play activities; participation; management; quality.*

1. Introdução

Neste início de milênio, trava-se na escola uma espécie de duelo entre a excelência e a mediocridade. De um lado, uma maioria silenciosa de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino. Com esta maioria pactuam as famílias e a sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras. De outro lado, uma minoria, no setor de Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula deste País.

Essa análise motivou a escolha do tema "Surdez e ludicidade: mobilizando a comunidade escolar através da gestão participativa", com o objetivo de aprofundar estudos sobre a temática, que envolve, ao mesmo tempo, três questões importantes e funda-

mentais: a surdez, a ludicidade e a gestão participativa. A análise sobre como os educadores, de um modo geral, comportam-se, surgiu da prática pedagógica, no dia-a-dia em contato com alunos surdos, e do reconhecimento e valorização de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem desses alunos.

A escola tem a missão de educar alunos surdos, formando-os cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. Nesse contexto, a pretensão é estabelecer uma relação teoria-prática, evidenciando a gestão escolar participativa e as concepções que servem de suporte à democratização da escola como indicadores para a construção de uma escola de qualidade.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

80

Partiu-se, para tanto, de uma pergunta inicial: a escola abre espaço para que os professores desenvolvam atividades em que o aluno participe livremente? Este questionamento gerou o aprofundamento sobre a gestão escolar em confronto com a proposta de gestão democrática, aberta, participativa. Buscou-se, pois, a integração da gestão participativa, propiciando a compreensão mais ampla do ato de dirigir e de trabalhar a escola no seu aspecto qualitativo, com ênfase ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

O estudo foi realizado a partir de pesquisa com alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos na cidade de Manaus, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, a observação direta intensiva e a análise documental. Para tanto, adotou-se o método indutivo de caráter qualitativo, dando aos resultados um enfoque empírico-comparativo, na tentativa de mostrar a relação existente entre a teoria e a prática evidenciada pelo estudo.

O presente trabalho aponta, portanto, a identificação de limites e de possibilidades dessa prática participativa comprometida com as diferenças, superando os

desafios e resgatando valores como competência, qualidade, afeto e cidadania. Para tanto, está estruturado em partes que enfocam aspectos da gestão escolar, enfatizando o que é a construção da cidadania que inclui autonomia, participação, construção, direção e posicionamento crítico, em contraponto à idéia de subalternidade. E que refletem a ação educativa no contexto da escola de qualidade para a formação dos alunos surdos, inserindo nesse contexto as atividades lúdicas como estratégias de aprendizagem.

2. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos

Desde que o homem conseguiu ficar na postura vertical, suas mãos ficaram livres para a realização de tarefas variadas. Foi capaz de movimentos firmes ou suaves, fortes ou fracos, brutos ou delicados. O homem usou o cérebro e as mãos para fabricar suas próprias ferramentas. A necessidade de estimulação cerebral ocorreu à medida que houve uma manipulação favorável dos objetos da natureza.

Primeiro, o homem usou pedaços de pau e blocos de pedras para matar os animais que caçava, para quebrar sementes e frutos, ou até para se defender. Com o aperfeiçoamento dessa atitude, podemos dizer até lúdica, foi possível criar sua própria tecnologia, isto é, o avanço da humanidade no sentido tecnológico.

A avaliação do lúdico como instrumento de socialização do aluno vem contribuindo significativamente para a formação de um ambiente extremamente gratificante, tanto para o profissional que atua nessa área, como para a criança e o jovem que participam desse processo. Nesse sentido, a escola, comum ou especializada, deve preparar o aluno surdo para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação que permita seu ingresso na realidade sociocultural, com efetiva participação na sociedade. Para tanto, ressaltam-se aqui alguns dos principais recursos que podem ser adotados no trabalho pedagógico com esses alunos: a imitação, os jogos, as dramatizações e as brincadeiras de faz-de-conta, bem como as histórias infantis.

Cruz (2001, p. 79) caracteriza como modalidade de aprendizagem "a forma e o conteúdo do processo de estruturação da aprendizagem do sujeito, trabalhando em seu bojo a criação do material como objeto resultante do processo ensino-aprendizagem". Essa modalidade de aprendizagem é específica de cada um, e é a partir dela que o aluno constrói seu próprio material ou objeto pedagógico.

Ao construir o material pedagógico, a criança ou o adulto usa os seus sentidos: o tato, a audição e a percepção visual. É um processo

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

81

dinâmico, por isso é importante utilizar os jogos e brinquedos para ativar a construção do material pedagógico do aluno, alternando a sua cadeia simbólica e imaginária.

Por isso, é fundamental que a escola propicie as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades que dêem espaço para a comunicação, a interação com outras pessoas, a vivência em grupo, construindo conhecimentos e habilidades necessários à vida em sociedade.

3. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e a ludicidade

Muitas são as atividades que desenvolvem as habilidades psicomotoras e mentais do indivíduo. Porém, ressaltam-se as atividades lúdicas, incluindo jogos tradicionais e brincadeiras que favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Além de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, as habilidades motoras são elementos essenciais à interação indivíduo-sociedade. A locomoção, a manipulação e o equilíbrio constituem as três grandes classes de habilidades do homem.

Bomtempo (1999, 56) diz que “o desenvolvimento humano é um processo complexo que só pode ser percebido através do valor integrado das diferentes áreas que o compõem”. Isto é, a preocupação central na prática das atividades físicas e desportivas está situada no desenvolvimento das capacidades motoras do homem.

É preciso estar atento, diz essa autora, para as formas mais adequadas de estimulação, do ambiente, para os processos e mecanismos internos, para o ritmo com que se desenvolve essa estrutura ao longo da idade, e as formas mais adequadas de conceber o ensino. Por isso, é preciso considerar o entendimento sobre a motricidade humana. Partindo desse pressuposto teórico, é importante fazer uma abordagem sobre conceitos de jogos, para que fique clara sua importância no currículo escolar, especialmente nas séries iniciais.

“O desenvolvimento motor contribui para o desenvolvimento cognitivo, perceptual, social e emocional”, segundo Almeida (2003, p. 32). São, portanto, aspectos interativos que indicam a relevância de um ambiente da prática onde todas as atividades tenham um significado educacional definido e de acordo com o objetivo de ensino a ser alcançado.

A educação no Brasil passou, recentemente, por reformulações, sob a orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela conseqüente proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1997). Esses fatos fizeram com que, na década de 1990, todas as escolas, de norte a sul do País, discutissem o assunto, principalmente no que diz respeito à inserção de atividades lúdicas na pedagogia.

Muitos foram os posicionamentos sobre essa questão. Percebeu-se a aceitação da ludicidade por parte dos educadores, porém, dada a complexidade dessa ciência, por ser nova ela precisa ser estudada e vivenciada para que seja colocada em prática.

Para Santos (2001, p.14), “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. Ou seja, por meio de jogos, do lúdico e de brincadeiras, é possível ensinar sem entediar, e estes podem ser utilizados como métodos de aprendizagem mais eficazes para a construção do conhecimento, independentemente da idade cronológica do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, p. 76), “existe a possibilidade de se abordarem diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando sobre elas”.

Os jogos, esportes e brincadeiras são contextos favoráveis porque desenvolvem os conhecimentos relativos à cultura corporal.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

82

Como, por exemplo, mover-se dentro de limites espaciais, gestuais, de relação com os objetos e com os outros, constitui um problema a ser resolvido. Relacionando à prática, significa que o homem tem suas limitações e que ele precisa adequar-se a sua realidade.

De acordo com Rodrigues (2000, p. 23), "a capacidade de brincar é intrínseca ao ser humano. É extrema a importância da brincadeira, do ato de brincar, para o desenvolvimento infantil". É pelo brincar que a criança estabelece suas relações com o mundo, constrói conhecimentos e a sua história, transformando-a. O espaço das brincadeiras funciona como um laboratório, e o brinquedo é o instrumento de experiências. É por meio da criação de espaços e brinquedos que se cria, imagina-se, fantasia-se, além de se compreender significados que servirão de base para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Revendo a história dos jogos, percebe-se a importância que eles assumem como fator essencial, principalmente na construção da personalidade da criança. Quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está em sua volta, por meio de esforços físicos e mentais. Se o jogo é uma atividade que parte da própria vontade do indivíduo, torna-se incoerente a ação do adulto em dirigir as ações da criança, propondo formas codificadas de brincar para alcançar objetivos determinados. Essa prática limita e coage a participação da criança, que fica presa a agir conforme lhe foi imposto.

Freire (1989, p. 89), ao explicar sua concepção de jogo na escola, afirma que o jogo não constitui uma forma pura de assimilação descomprometida com a realidade: "Se o jogo fosse pura assimilação, não se levaria em consideração as características dos objetos ambientais, físicos, sociais". Num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito desse trabalho, por ser um jogo transformado em instrumento pedagógico, não um jogo qualquer.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, sonhos, brincadeiras, imaginação são ingredientes principais do educar. Sen-

do o brinquedo fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, é importante que aconteça da maneira mais plena possível, e, para isso, as necessidades especiais devem ser consideradas e atendidas, a fim de que o aproveitamento possa ser o melhor possível.

A riqueza do lúdico é a melhor arma para se trabalhar alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os surdos, pois relaxa, força ao companheirismo e desenvolve a concentração. As atividades lúdicas despertam no educando algumas habilidades e desenvolvem outras, como, por exemplo, a amizade, a alegria de viver, a tolerância, bem como ajuda-o a se tornar um ser humano capaz de superar suas deficiências com mais facilidade.

A inclusão da ludicidade na prática pedagógica realizada com alunos surdos tem contribuído para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, social e cultural desses alunos. Além do mais, proporciona a socialização, desenvolve a linguagem e o pensamento. Por isso a relevância desse tipo de trabalho.

É considerado que "a criança aprende de modo intuitivo, em processo interativo adquire noções espontâneas, envolvendo o ser humano com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la." (KISHIMOTO, 2001, p.36).

O sucesso da interação e da aprendizagem vivenciadas pelos alunos surdos na escola deve-se,

entre outras coisas, ao papel desempenhado pela equipe técnica e para professores qualificados, com grande experiência em educação, especialmente em educação especial de surdo, por meio dos jogos e brincadeiras.

4. A gestão escolar participativa para a ludicidade com alunos surdos

A administração escolar atravessa, no Brasil, uma fase de profundas transformações. Essas transformações traduzem-se em propostas de mudanças para uma gestão aberta, participativa, ou seja, democrática, de escola para o século XXI. O processo de reforço da autonomia das escolas desenvolve-se num contexto mais amplo de medidas de políticas educativas que, no Brasil, procuram resolver a crise do sistema de ensino.

Na perspectiva de se poder dizer que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível federal e estadual para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão, e a comunidade local (em particular, os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão.

Wutmacher (*apud* FERREIRA, 2000, p. 56), diz: “parece que os sistemas de ensino estão a alterar o seu modo de regulação passando de um controle baseado na conformidade com as regras para um poder político-administrativo que define as finalidades e os objetivos a atingir”. Ou seja, os profissionais, hoje, usufruem de

uma grande liberdade para encontrar as modalidades e os meios para realizar os objetivos. Os estabelecimentos prestam contas dos seus resultados por meio de uma avaliação que mede a distância entre os resultados e os objetivos.

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas mais do que regulamentar o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito aos princípios e objetivos que informam o sistema público de ensino nacional.

Cabe ressaltar, ainda, que a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores.

De acordo com Barroso (1997, p. 17), “a autonomia é um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência, dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local”. Isso quer dizer que não pode haver autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é o resulta-

do da ação concreta dos indivíduos que a constituem. Não existe uma autonomia da escola fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Desse ponto de vista, uma ação destinada a reforçar a autonomia da escola não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. O que está em jogo não é conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício da aprendizagem dos alunos.

Barroso (1997, p. 18) diz ainda que “a autonomia das escolas não constitui um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são voltadas à formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas”. A autonomia da escola deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competência e

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

84

de meios que os próprios órgãos de gestão devem dispor para decidir sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos.

No entanto, é preciso criar condições para que a autonomia seja construída em cada escola de acordo com as suas especialidades sociais. Na verdade, a autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não existe sem a ação dos indivíduos. Ou seja, a autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.

Ferreira (2000, p. 23) diz que “é preciso que as escolas (os responsáveis pela gestão, o pessoal docente e não-docente, os alunos, os pais), a administração, a comunidade, sintam benefícios com a autonomia”. É preciso, pois, desenvolver uma pedagogia da autonomia em todos os níveis. A autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade.

O processo de autonomia das escolas, dessa forma, deve introduzir alterações nas normas e nas estruturas; deve, igualmente, e com maior cuidado, introduzir mudanças nas pessoas e nas culturas das organizações em que aquelas trabalham. E, aqui, a formação tem papel central. A gestão flexível das escolas está assen-

tada em cinco grandes princípios a que se deve obedecer: a legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

Enfatizando a legitimidade, Ferreira (2000) define,

Legitimidade: obriga à existência de um órgão (com forte participação da comunidade local). Com legitimidade própria para exercer determinadas competências e gerir certos recursos. Reservar, no domínio técnico-pedagógico, uma área própria de competência para os professores e seus órgãos representativos. O direito de participação do cidadão no controle social do serviço público de educação e que deve exercer poderes descentralizados. Base de legitimidade é o saber especialidade dos professores no domínio técnico-pedagógico e que exercem um poder profissional. (p. 28)

Todos esses elementos constituem os primeiros passos que podem ser dados no sentido de estabelecer relações positivas entre a escola e a comunidade. Numa etapa subsequente, professores, instituições, alunos, pais, ex-alunos, vizinhos e autoridades de modo geral poderão participar dinamicamente de esforços conjuntos para melhorar a vida comunitária e o funcionamento da escola, a partir de sua própria cultura.

Se a autonomia exige participação, exige também o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola, e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças a que a autonomia obriga. Torna-se necessário, igualmente,

qualificar todos os que desempenham cargos de gestão e, em particular, os que desempenham funções de gestão.

De acordo com Storslev (1991),
A entrada da escola num regime de gestão, assenta num sistema de formação em exercício. Essa formação deve ser extensiva (de modo adaptado) aos membros dos conselhos de escola (docentes e não-docentes), que deverão possuir, além disso, um sistema de apoios e incentivos ao exercício correto das suas funções. (p. 34)

Quanto à flexibilidade, torna-se necessário adaptar, de maneira clara, o princípio da diversidade e flexibilidade de modelos de gestão escolar, em função das características das escolas e das suas comunidades, mas no respeito de grandes princípios e normas gerais, comuns a todos eles.

Lima (1992) diz que
Esta flexibilidade é necessária nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de autogoverno. Propõe-se que o regime jurídico sobre a gestão estabeleça um conjunto de normas que deve regular a gestão. Deve ser comum a todas as escolas no processo da autonomia. (p. 31)

De fato, numa época em que o pluralismo político aparece como um valor universal, assiste-se tanto à crescente globalização

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

85

da economia como à emergência do poder local, que desponta nos sistemas educacionais de muitos países com uma força inédita. São tendências complementares, e não antagônicas. Cresce a reivindicação pela autonomia contra a uniformização, cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua e de cada dialeto. O multiculturalismo é um fenômeno do nosso tempo.

No campo da educação, essas tendências encontram ainda resistência na tradição dominada pela burocracia que caracteriza os sistemas, e pelo corporativismo que, muitas vezes, se alia à burocracia, resistindo à mudança.

Como liderança e responsável maior pela escola, o diretor deve ter um papel decisivo na construção do projeto político-pedagógico. A forma de sua escolha é, por isso mesmo, também sumamente importante. No Brasil, o diretor de escola tem sido escolhido por meio de diferentes recursos: nomeação direta ou de listas oferecidas ao nomeador, concurso, esquemas mistos, e também por meio de eleição direta. O tipo de vínculo e de relação do diretor com a instituição educativa e com a comunidade escolar se altera, dependendo da forma como ele é escolhido.

Segundo Gadotti (2000),

A experiência brasileira mostra, por exemplo, que se a escolha se dá através da eleição direta, o diretor passa a ter um compromisso com a comunidade. Isso tem se revelado fator determinante na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino da escola pública. Por

isso, é necessário conhecer e discutir cada vez mais essa temática no âmbito da escola e de toda a sociedade, com vistas à possibilidade da institucionalização dessa escolha democrática. (p. 50)

O outro tema importante da gestão democrática é a instituição do conselho de escola, um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos tornando esse coletivo não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. Ao se observar o âmbito escolar, fica evidente o poder do diretor para encaminhar o conselho no sentido de assumir posição coerente com a sua visão do que é melhor naquele momento. A atuação do diretor, de qualquer forma, é essencialmente contraditória e difícil.

Paro (1998), a este respeito, declara que

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação

de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. (p. 11)

Em outras palavras, esse diretor, por um lado, é considerado como autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia. Por outro lado, ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado.

São enormes as dificuldades para a prática da participação no âmbito de uma cultura autoritária, contraditória e no interior de organizações fragilizadas em termos de recursos, de forma que cada um possa participar a partir da sua própria experiência – ou seja, uma mãe que fosse faxineira poderia participar ajudando na limpeza da escola, e assim por diante.

Nessa perspectiva, Veiga (1997) entende que

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (p. 18)

A eleição direta, dessa forma, tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

86

modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pese os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, a eleição para dirigentes é uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos visando à democratização da escola.

5. A democratização da escola: o caminho para uma educação de qualidade

Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais na última década, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo os de repetência, tornaram-se alarmantes. É verdade que houve melhorias substantivas nos anos seguintes, mas ainda se está longe de uma educação básica de qualidade para todos.

As premissas básicas para a democratização da escola passam pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão revela que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar esses aspectos. A busca da garantia da democratização do acesso, da permanência e da gestão se articulam na defesa de um parâmetro mínimo de qualidade.

Nesse sentido, para Zagury (1996),

A preocupação básica da escola pública deve ser a universalização do saber, então, a principal prova de relevância de qualquer inovação que se promova no sistema educacional deve passar pela verificação de sua capacidade de contribuir para tornar realidade esse objetivo. [...] No que concerne à quantidade, a questão está relacionada à expansão da oferta de vagas e de escolas com condições satisfatórias de funcionamento. (p. 121)

A articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, a discussão sobre a formação de licenciados, a criação de espaços e mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder, colocam-se como prerrogativas fundamentais para a problematização da escola que temos e para a sinalização daquela que queremos.

Por outro lado, a luta pela qualidade social não pode estar dissociada da igualdade, num país marcado pelas desigualdades sociais tão gritantes. Portanto, pensar a democratização da escola implica lutar pela democratização da sociedade da qual ela é parte constitutiva e constituinte.

É nessa busca de respostas para atender à qualidade que o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade da educação. É dessa forma que todos se beneficiam da educação qualitativa, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade.

Segundo Mantoan (1997, p. 68), “a escola será tanto mais democrática à medida que acolher,

educar e ensinar a todos. Necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar”. Ou seja, uma escola que não tenha medo de arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecendo, em busca de rumos inovadores e resposta às necessidades de inclusão. Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos. Pois acredita-se que uma gestão escolar assentada em perspectiva de mudança e em atitudes democráticas seja uma gestão transparente, e não de táticas ou estratégias ocultas.

Para Gadotti (2000, p. 55), “a utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la, é preciso que a comunidade defenda a educação como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho”. Enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida.

A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua qualidade. Esta qualidade está diretamente relacionada com o projeto pedagógico da própria escola, e é muito mais eficaz na sua conquista do que em grandes projetos impessoais, anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas.

6. A gestão escolar da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para a qualidade da educação de alunos surdos

A organização e sistematização do trabalho realizado na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos tem por base envolver todas as partes interessadas, visto que temos como foco principal os alunos e seus desenvolvimentos sociais, emocionais e cognitivos, realizando estudos e pesquisas no sentido de subsidiar as ações pedagógicas e administrativas.

Os principais documentos que norteiam as ações da Escola são o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Através deles, a comunidade escolar elaborou e implantou projetos de ação que englobam os diversos aspectos a serem trabalhados para a formação do cidadão consciente e crítico. Entre eles, figuram: organização do planejamento, partindo do tema gerador e trabalhando a interdisciplinaridade; formação continuada dos educadores; implantação da proposta bilíngüe; implantação do projeto “Sala de leitura”; implantação do projeto “Sala de recuperação de estudos”; implantação do projeto “Resgatando o surdo para o ambiente escolar”; implantação do projeto “Laboratório de Informática”; implantação do projeto “Criar e recriar”; realização de palestras para pais e alunos;

atividades culturais diversificadas; implantação do Programa 5S (cinco sentidos); implantação do projeto “Brinquedoteca”; cursos de língua de sinais para os pais, comunidade e professores.

O principal compromisso e responsabilidade para oferecer uma educação dinâmica é o de buscar constantemente novos conhecimentos, acompanhando as mudanças construídas e reconstruídas na sociedade.

Segundo Libâneo (1994),

Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico e docente como o processo de transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares, inserido na totalidade mais ampla do processo social. É uma pedagogia que articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas. (p. 38)

Ou seja, uma pedagogia que priorize a melhoria das práticas pedagógicas e promova a aprendizagem baseada na compreensão, e não na memorização.

Com relação à interação com os órgãos colegiados e a promoção da gestão participativa, a Escola implantou a APMC (Associação de Pais, Mestres e Comunitários), com a finalidade de promover a interação entre escola/comunidade, bem como participar e ajudar no processo de melhoria da qualidade de atendimento ao seu alunado. Para tanto, conta com a participação de pais, professores, pedagogos, diretor e comunitários, realizando: reuniões de caráter ordinário e extraordinário, conforme a necessida-

de; prestação de contas; encontros e palestras; elaboração de planos de ação e de aplicação de recursos; eventos como feijoada, festa junina e outros.

Geralmente, as associações de pais e mestres têm como objetivo principal a defesa dos interesses morais e materiais da escola. Representam os pais em nível local junto aos poderes públicos e junto às autoridades de educação em particular e, por fim, informam os pais sobre tudo quanto diz respeito à escolaridade de seus filhos. (VALEIREN; e DIAS, 2002, p. 141-142)

Ou seja, a APMC não deve se envolver com as questões pedagógicas, mas apoiar os professores no trabalho pedagógico. Deve, pois, preocupar-se com a questão material, que é fundamental para o bom funcionamento da escola e desempenho dos professores.

Para a disseminação e internalização de valores, missão, crenças, comportamento ético e diretrizes organizacionais, as lideranças da Escola desenvolvem várias ações visando as finalidades para as quais se propôs, utilizando os documentos norteadores já citados. As lideranças participam efetivamente da análise crítica do desempenho global da Escola, da divulgação dos resultados e da implementação das ações decorrentes, por meio de leituras e reuniões de todos os envolvidos, definindo conjuntamente as ações a serem executadas.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

88

Quanto aos projetos criados para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, cita-se aqui, como exemplo, o Momento da Conversação em Língua de Sinais Brasileira (LSB), onde todas as atividades são registradas ao final de cada bimestre, apontando-se pontos alcançados e pontos para a melhoria, tendo-se como parâmetro a avaliação de metas e objetivos das atividades planejadas, e, a partir dos resultados, a tomada de decisão quanto às novas ações.

Ao professor do surdo cabe esclarecer as situações, levar as crianças à interiorização de seus problemas, proporcionar reflexões, despertar a solidariedade grupal e ainda criar um ambiente de compreensão e de aceitação mútua, de autêntica fraternidade e de acolhida, para que cada qual, sustentado psicologicamente, encontre resposta positiva às suas inclinações naturais de segurança, de reconhecimento, de aceitação e de valorização pessoal.

À Escola cabe criar mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico, envolvendo avaliação docente, discente e institucional por meio da definição do parâmetro de qualidade (para quem e para que) da escola cidadã. Criar e garantir canais de democratização das informações entre todos os segmentos envolvidos, para que se realizem as ações necessárias ao desempenho dos educadores e à eficácia do ensino e da aprendizagem.

Ao realizar suas tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibi-

litar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade. (LIBÂNEO, 1994, p. 33)

Em outras palavras: atualizar o conceito de formação da personalidade do aluno a partir de seus próprios interesses e características individuais, como eixo central da atividade do professor e da Escola; deixar de considerar o aluno como um adulto em miniatura; e se propor a respeitar a criança como verdadeiro ser humano, que tem necessidades próprias de apoio e de realização de potencialidades, são ações que fazem parte da luta pela democratização do ensino.

A efetiva participação dos docentes, pais, alunos e comunidade, de forma interativa, ocorre nas reuniões pedagógicas no início do ano letivo, em sessões de estudos com os professores; em reunião de pais no início do ano letivo, para informação e integração ao funcionamento da Escola; em reuniões da APMC, para traçar objetivos e metas a serem alcançadas durante cada bimestre; além das reuniões mensais, bimestrais e semestrais.

Portanto, vários são os caminhos seguidos em prol da gestão escolar participativa que prioriza a qualidade do atendimento e do ensino dos alunos surdos, razão de todo o trabalho realizado na Escola estudada.

7. Conclusão

Fazendo uma reflexão sobre o que foi aprofundado em torno da temática abordada neste artigo, chega-se à conclusão de que é um desejo generalizado uma escola de qualidade, construída com o envolvimento concreto dos educadores, pais, alunos e funcionários. Escola essa onde os alunos devem sentir prazer em ir, em estudar. Os indicadores de uma boa escola soam àqueles que despertam no aluno – o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão.

Compreendeu-se que a integração com as outras instâncias da sociedade parece ser uma necessidade que a Escola estudada busca satisfazer. Entende-se que está havendo uma redefinição do trabalho da Escola, saindo do estritamente curricular para se vincular, concretamente, à vida humana e ao mundo vivido.

Compreendeu-se também que é preciso criar e consolidar novos mecanismos, os de democratização, como, por exemplo, a importância política e a limitação do conselho escola/comunidade: o conselho não deve ser visto como um apêndice do executivo, e muito menos sua constituição deve ser entendida como mecanismo de desobrigação do poder público; a construção de um projeto político-pedagógico da Escola é imprescindível para o estabelecimento de suas premissas de atuação, dos objetivos e das propostas, pois a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da Escola (professores, grêmios, conselho, funcionários etc.). Trata-se de uma luta política

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da Escola.

É preciso também rediscutir a organização do trabalho no interior da Escola, para além das bandeiras corporativas e funcionais: mecanismos de contratação coletiva, atividade, pesquisa, identidade profissional etc. Rediscutir também a autonomia e o papel dos movimentos no interior da Escola: sindical, estudantis-grêmios livres, funcionários, pais, uma vez que se entende que a efetiva participação não se decreta, mas constrói-se, na medida em que todos estejam envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade.

Compreendeu-se que, para um grupo poder progredir eficientemente, precisa da participação ativa de todos os seus membros. Principalmente, considerando as buscas de alternativas que aproximem ou unam o grupo, de forma a proporcionar ao alunado um ambiente harmônico e saudável. As brincadeiras em grupo, por exemplo, influenciam na formação da personalidade. E isso deve ser repassado, no trabalho pedagógico, ao aluno.

Percebeu-se que a auto-estima dos alunos aumenta quando, nas atividades lúdicas, percebem como se assemelham uns aos outros, como num espelho no qual se refletem as feições do rosto. Enfim, aprendeu-se que somente com a participação e compromisso de toda a comunidade escolar será possível promover uma educação de qualidade para atender aos alunos surdos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, e, conseqüentemente, promover, por meio da preparação e da formação, a inserção destes à sociedade, de forma integral. Se isso não acontecer, a

Escola permanecerá na mera reprodução de conteúdos estanques que não fazem mais sentido para os alunos, por mais especiais que sejam.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- BOMTEMPO, E. Psicologia do brinquedo. São Paulo: Edusp, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Desportos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Brasília: MEC, 1996.
- CRUZ, S. H. S. Brinquedo, desafio e descoberta. Brasília: MEC, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMÁ, L. A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga Universidade do Minho, 1992.
- MANTOAN, M. T. E. Educação em questão. Apostila. São Paulo: [s.e], 1997.
- PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1988.
- RODRIGUES, D. A integração de um deficiente motor numa aula curricular de Educação Física. Ludens, v. 1, n. 1, out.-dez., 2000.
- SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STORSLEV, S. Estruturas da administração e avaliação das escolas primárias e secundárias, nos 12 estados membros da CE. Lisboa, 1991.
- VALERIEN, J.; DIAS, J. A. Gestão da escola fundamental : subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 2002.
- VEIGA, I. P. A. (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1997.
- ZAGURY, T. O adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record, 1996.

INES

ESPAÇO

JUL-DEZ/05

89