



designed by starline | Freepik.com

GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DEBATES

**DEMOCRATIC-PARTICIPATIVE MANAGEMENT AND EQUITY IN HIGHER
EDUCATION: EXPERIENCES AND DEBATES**

GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA E EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS E DEBATES

DEMOCRATIC-PARTICIPATIVE MANAGEMENT AND EQUITY IN HIGHER EDUCATION: EXPERIENCES AND DEBATES

Cesar Augusto Eugenio¹ • Cássia Elisa Lopes Capostagno²
Fernanda Garcia Montoya Ribeiro Correia³

Data de recebimento: 19/10/2023

Data de aceite: 08/11/2023

¹ Doutor em Educação Linha: Educação, Sociedade e Processos Formativos, e Mestre em Educação Linha: História, Historiografia e Ideias Educacionais, ambos, com o fomento da CAPES, pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia, é atualmente, na Universidade de Taubaté, docente no Mestrado Profissional em Educação (MPE), Professor Assistente III de Filosofia e Ética vinculado ao Instituto Básico de Humanidades.

E-mail: cesar.aeugenio@unitau.br

³ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Brasil. É gestora e docente na Faculdade da Cidade, em São José dos Campos - SP.

E-mail: fernanda.gmrcorreia@unitau.br

² Possui Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU), pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade Cândido Mendes – RJ), graduação em Pedagogia (UNITAU) e Especialização em Psicopedagogia (UNITAU) e em Leitura e Produção de Textos (UNITAU). Atualmente é Professora Auxiliar II da Universidade de Taubaté e Vice-Diretora aposentada da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Taubaté.

E-mail: cassiacapostagno@hotmail.com

RESUMO

A propositura fundante da gestão democrático-participativa é a abertura de espaços privilegiados de debate para que todas as vozes sejam ouvidas, incluídas e expressem suas angústias e indignações e, coletivamente, encontrem ou construam soluções para tais demandas. O objetivo deste case é analisar a experiência da equipe gestora do departamento de Pedagogia de uma universidade do Vale do Paraíba paulista que, em parceria com a gestão de outros cursos que também são alocados no mesmo campus, tem se empenhado na promoção da equidade. Movidos pelas questões, “como a gestão democrático-participativa pode contribuir para relações pautadas na equidade? Como este modelo de gestão pode estimular um clima organizacional que promova a equidade?”, buscamos alcançar o seguinte objetivo: apresentar e analisar criticamente algumas realizações da equipe gestora do curso de Pedagogia com vistas a problematizar se tais ações promoveram, estimularam e difundiram processos e relações equas, capazes de gerar transformação sociocultural, minimamente, nos limites do campus onde está alocado. Metodologicamente, seguiram-se as premissas da gestão democrático-participativa, de modo a atender às demandas e construir soluções coletivamente. Dentre os resultados, que não foram quantificados, percebemos um clima organizacional favorável às realizações – cozinha comunitária e banheiro de acesso livre e irrestrito – com o uso adequado e harmonioso dos espaços e apreciações positivas em relação ao nivelamento do piso de acesso às salas de aula. Concluímos que a gestão democrático-participativa pode contribuir nos processos promotores da equidade, entendida como uma superação madura e consciente do tratamento igualitário que, em si, é uma conquista histórica.

Palavras-chave: Gestão democrática. Inclusão. Equidade. Ensino Superior. Pedagogia.

ABSTRACT

The founding proposition of democratic-participatory management is the opening of privileged spaces for debate so that all voices are heard, included and express their anxieties and indignations and, collectively, finding or building solutions to such demands. The objective of this case is to analyze the experience of the management team of the Pedagogy Department of a University in Vale do Paraíba, São Paulo, which, in partnership with the management of other courses that are also located on the same campus, has been committed to promoting equity. Driven by the questions, “how can democratic-participatory management contribute to relationships based on equity? How can this management model stimulate an organizational climate that promotes equity?”, we seek to achieve the following objectives: present and critically analyze some achievements of the management team of the Pedagogy course with a view to problematizing whether such actions promoted, stimulated and disseminated processes and equal relationships, capable of generating sociocultural transformation, minimally, within the limits of the campus where it is located. Methodologically, the premises of democratic-participatory management were followed, in order to meet demands and build solutions collectively. Among the results, which were not quantified, we noticed an organizational climate favorable to the achievements – community kitchen and bathroom with free and unrestricted access – with the appropriate and harmonious use of spaces and positive assessments regarding the leveling of the floor access to the classrooms. We conclude that democratic-participatory management can contribute to processes that promote equity, understood as a mature and conscious overcoming of equal treatment which, in itself, is a historic achievement.

Keywords: Democratic management. Inclusion. Equity. University education. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O que implica afirmar que “todos são” ou que “todos têm direito a”? Não há dúvidas de que houve um empenho ético-político para se chegar ao conceito de “todos”¹ e inseri-lo em diversas cartas magnas, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada ao mundo em 1948, precedida pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e da Declaração da Independência do Estados Unidos da América de 1776, como é o caso da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, que reza em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

A expressão “todos” provoca uma revolução paradigmática, pois lança para a premissa ontológica “humano” a condição de igualdade de “todos” e pressupõe que essa premissa seja a condição *sine qua non* de garantia de acesso aos direitos que todos têm – saúde, educação, moradia, segurança, alimentação – sobretudo por conta dos princípios éticos universais da igualdade, liberdade,

1 Neste estudo, optamos em usar a expressão “todos” entre aspas todas as vezes que lhe for atribuído um tratamento conceitual, o que transcende o seu lugar na gramática da língua portuguesa.

dignidade, justiça, respeito.

No modelo de sociedade onde “todos têm direito”, ninguém poderá não o ter, ou não conseguir acessá-lo, a não ser que não o queira acessar, uma vez que, na perspectiva existencialista sartreana, em sua máxima, “O homem estando condenado a ser livre, carrega o peso do mundo em suas costas” (Sartre, 2002, p. 676), a liberdade não se reduz à opção, à escolha, mas é o próprio existir humano, humanizante e humanizador. Neste sentido, “todos têm direito” ou “todos são” possuem uma dimensão subjetiva, enquanto processo humanizante por meio do qual o sujeito escolhe realizar ou não o que potencialmente estaria ao seu alcance, e uma dimensão objetiva, enquanto a materialidade necessária para que os processos subjetivos de realização daquilo que lhe é direito se efetivem.

Principalmente, mesmo que não exclusivamente, o Estado e as instituições sociais têm em seu escopo a ação promotora das condições objetivas para que todos sejam materialmente apoiados e, assim, possam realizar seus projetos que, por sua vez, impactarão objetiva e subjetivamente nos processos que se desdobrem como transformadores e emancipadores. É assim que o Estado e as instituições justificam sua existência: todas as vezes que se tenta garantir a todos tudo o que “todos” poderiam, desejariam ou deveriam fazer, dentro de certos limites éticos e legais.

A valorização da liberdade como condição existencial não se traduz como uma sugestão à desnormatização generalizada e irrestrita do agir humano. A questão aqui colocada é que cada sujeito age em meio a claros processos excludentes que se naturalizaram ao longo da história. Por exemplo, na letra da lei do artigo 205 da Constituição de 1988, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Várias questões nos obrigam a problematizar a fragilidade da pretensão universalizante deste dispositivo legal: quantos deste “todos” são alcançados por ser direito de todos? Dentre os que são alcançados, qual é a educação garantida a “todos”? Esta educação que alcança alguns e não todos não deveria garantir que “todos” pudessem, em igualdade de condições, ter acesso ao que lhe é básico à sobrevivência digna – saúde, alimentação, moradia – além de alavancar e dinamizar processos emancipatórios équos?

Muitas outras questões poderiam ser apresentadas no esforço de demonstrar que nem “todos” têm acesso ao que todos deveriam ter. E, todas as vezes que tal constatação nos salta aos olhos, a sociedade, suas instituições e o Estado democrático de direito se fragilizam e abrem brechas à

existência persistente de mecanismos reprodutores de desigualdades históricas, que pretendem manter à margem os já anteriormente marginalizados. No entanto, com base no materialismo histórico-dialético, fundamentalmente marxista (Marx e Engels, 2001), é possível afirmar que há transformações em andamento pelo choque de forças e ações, organizadas ou não, pelo confronto de iniciativas diversas, coesas ou dispersas, que se dão em meio a rupturas e continuidades.

Debruçado sobre as questões até aqui demonstradas é que chegamos aos problemas que nortearam este relato: como a gestão democrático-participativa pode contribuir para relações pautadas na equidade? Ou, ainda, como este modelo de gestão pode estimular um clima organizacional que promova a equidade?

O objetivo deste relato de experiência é apresentar e analisar criticamente algumas realizações da equipe gestora do curso de Pedagogia com vistas a problematizar se tais ações promoveram, estimularam e difundiram processos e relações éguas, capazes de gerar transformação sociocultural, minimamente, nos limites do *campus* onde está alocado.

As ações em pauta nasceram da participação ativa dos discentes que apresentaram suas demandas e que, uma vez acolhidas pela gestão, passaram a ser objeto de discussão junto ao corpo docente, Núcleo Docente Estruturante e Conselho de Departamento, a ser, por fim, encaminhadas à Administração Superior. Trata-se da criação da cozinha comunitária, do banheiro de acesso irrestrito e do nivelamento do piso da entrada das salas de aula como conclusão das obras de acessibilidade permanente no *campus*.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: após sua “Introdução”, seguimos para a discussão conceitual dos dois temas centrais ao nosso problema em pauta: a “Gestão democrático-participativa” e “Equidade: do que estamos falando?”; seguiremos para os “Procedimentos Metodológicos”, espaço onde iremos detalhar os encaminhamentos que levaram à criação dos itens supracitados; na seção intitulada “Alguns resultados, algumas discussões”, faremos as aproximações das três realizações dentro da lógica implementada pelos conceitos tratados na discussão teórica; por fim, no item “Conclusões possíveis e outras questões”, nosso esforço será apresentar aprendizados e novas questões suscitadas pelas discussões presentes.

GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA

Para compreender a essência do termo “gestão democrático-participativa”, deve-se, primeiramente, compreender tal modalidade de gestão escolar, considerando as implicações que causa no âmbito social, pois a sociedade é a principal impactada por este tipo de administração, visto que é na escola participativa que os indivíduos têm o estímulo para aprender a ser cidadãos, participando ativamente dos momentos de deliberação e do planejamento da vida escolar. É por meio do modelo de gestão democrático-participativa que as pessoas da comunidade escolar têm a oportunidade de expressar suas opiniões, conforme afirma Lück (2013, p. 39):

A oportunidade que é dada às pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista – enfim, o uso da liberdade de expressão –, é considerada como espaço democrático de participação e, portanto, grande evidência de participação.

Por esse motivo, cabe aqui a seguinte questão: “Por que importa para a sociedade que a escola pública exerça o modelo de gestão democrático-participativa?” De acordo com Paro (2012), a educação escolar configura um elemento de transformação social e, principalmente, sua administração estará comprometida com essa transformação social se seus objetivos estiverem articulados à transformação que se pretende atingir. Dessa forma, constata-se a importância da escolha do modelo de gestão adotado pela instituição de ensino e de assegurar-se que seu foco esteja voltado para a superação e o aperfeiçoamento das práticas de cidadania dos indivíduos pertencentes a cada classe social.

No caso da gestão democrático-participativa, o caráter político das intenções e das ações que são tomadas é fundamental para que a escola tenha foco na qualidade social que, conforme Libâneo (2018, p. 62), “significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação das capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”. Assim, para além do significado do termo “política” em conotação com a gestão pública, o caráter político a que o autor se refere tem relação com a participação dos cidadãos nas questões que envolvem a coletividade, a qualidade de vida em sociedade e, ainda, com as ações de busca por justiça e equidade.

Importa, para a sociedade, que a escola se empenhe em formar o ser humano integral, consciente, forte de caráter e emocionalmente ajustado, e que seja capaz de fazer escolhas éticas, por meio do pensamento crítico-reflexivo (Ferreira, 2016). Este alvo só pode ser atingido se, antes, a escola

tiver um outro objetivo e persegui-lo, o de estabelecer uma gestão escolar democrática de modo a promover a equidade.

A gestão escolar democrática implica, necessariamente, na participação de toda a comunidade escolar, seja direta ou representativamente. Essa participação deve ocorrer em todos os níveis de atuação da escola, ou seja, no momento do planejamento, da tomada de decisões e na execução dos projetos, que devem estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola. Paro (2016) alerta para o fato de que a participação na execução não se torne um fim em si mesma, mas para que a essência seja sempre a partilha do poder.

Mas para que tal partilha importa? Importa que tenhamos uma escola pública, que, para além do termo “estatal”, assegure o acesso a uma educação de qualidade e com equidade para toda a parcela da população escolarizável. E este objetivo só será alcançado quando os interesses de todos estiverem sendo garantidos pela voz dos representantes dos diversos níveis da sociedade, principalmente daqueles que fazem uso dos serviços públicos e que são os principais interessados em que se promova justiça e igualdade de oportunidades.

Não há como se buscar por justiça, sem que se considerem as necessidades do grupo ou classe à qual se pertence; obviamente isso não se refere a possuir posicionamentos autocentrados, é preciso que se esteja aberto ao debate e ao diálogo com os contrários. Saviani (1983, p. 93) faz uma distinção entre o que é ser contrário e o que é ser antagônico: “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos”, portanto, é na escola que, por meio da gestão democrático-participativa, o indivíduo aprende a ser sujeito de seus direitos e deveres, ao travar lutas igualmente justas e comunitárias, posicionando-se como cidadão.

Na busca por justiça social, há que se ter a representatividade heterogênea dos grupos interessados, em que cada interesse possa ser contemplado, no que for possível, sem interferir negativamente em outras pautas de interesse igualmente importantes para a sociedade. É preciso acentuar, no caráter educativo, a ação da busca pelos interesses da coletividade que parte da premissa da necessidade dos relacionamentos com os diferentes, porém não contrários em termos de necessidade de uma convivência não-antagônica.

[...] a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos (Paro, 2012, p. 200).

A equidade passa por esta vertente da convivência social, vinculada a uma nova forma de administrar a escola, em que o aspecto político precisa ser desenvolvido e assimilado por toda a comunidade escolar. Desta forma, os processos pedagógicos precisam estar articulados aos objetivos propostos no seu projeto político pedagógico, dando ênfase, principalmente, no processo de construção da democracia no âmago da escola onde todos poderão ser ouvidos, atendidos e terão espaço para atuar junto à equipe gestora.

EQUIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A palavra equidade deriva do latim *aequitas, aequitatis*, que significa justo, sendo habitualmente usada para denotar igualdade e justiça. Para melhor apreensão desse termo, afirma-se que a equidade é condição *sine qua non* para que haja a igualdade, e não que de *per si* essa se constitua em manifestação da igualdade. Assim concebida, a equidade não é algo pressuposto ou já estabelecido sem passar pela experiência; necessita, portanto, ser gestada nas diversas situações vividas pelo ser humano, nas relações sociais, na dinamicidade social e interpessoal que envolve a participação.

A interação e a dinâmica social que envolve o processo de participação, um dos princípios da gestão democrática, segundo Lück (2010, p. 49), é:

[...] um processo fluido, dinâmico e não linear, nem sempre lógico, correspondente à democratização da tomada de decisões e da respectiva atuação comprometida de profissionais e pessoas em geral na dinamização da organização escolar. Esse processo de participação social orienta-se por valores, princípios e objetivos, ao mesmo tempo em que os traduzem, e se expressam, em contexto social, apresentando diferentes dimensões interativas e interinfluentes.

Nesse sentido, entende-se que a fluidez, a dinamicidade, a não linearidade nesse processo se deva a como os seres humanos são e se manifestam, seja nas instituições escolares, ou fora delas, movidos por razões, desejos, interesses e condições diversas no que tange a vários aspectos: condições econômicas, políticas, físicas, sociais, intelectuais, e também, conforme suas crenças, valores e objetivos.

Assim, no âmbito das instituições educacionais, no ensino superior, ou em outro segmento, a gestão democrático-participativa tem, dentre outros valores (ética, solidariedade e compromisso), a equidade como um valor substancial para a ação participativa, a partir do reconhecimento de que esse valor deve se fazer valer no atendimento aos sujeitos ou grupos que necessitam de tratamentos e condições especiais, a fim de que possam ao colocar-se em paridade com seus pares participar em condições mais favoráveis do processo educativo.

Vale lembrar o que Rios (2010) nos traz sobre as contradições vividas pelos seres humanos no dia a dia e sobre a construção da nossa identidade articulada com a alteridade que implica o reconhecimento recíproco.

Aqui é preciso que se coloque o foco sobre os princípios que estão presentes na reflexão ética e a caracterizam como tal. Refiro-me aos princípios do respeito *mútuo*, da *justiça*, do *diálogo*, da *solidariedade*. Todos eles apontam para algo que é o núcleo da relação intersubjetiva que se pauta pela ética: o reconhecimento do outro.

A relação social fundamental é uma relação entre *sujeitos*: eu-outro. Sendo uma relação entre sujeitos, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, sua simetria, quando deixo de reconhecer, no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos.

Não posso dizer que sou *eu*, senão sou reconhecido pelo outro e se não o reconheço como alguém como *eu*. Não alguém idêntico a mim – impossível! –, mas alguém *diferente e igual*.

O contrário de igual não é diferente – é *desigual*, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

A desigualdade se instala na medida em que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – *alter* – e passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio, aquele com quem não tenho a ver. Instala-se assim uma forma específica de alienação: a desconsideração do diferente, com quem se estabelece a comunicação, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos, no mundo (Rios, 2010, p. 121-122).

A luta por esse reconhecimento do outro deve ser de todos os que são parte de uma unidade escolar, haja vista que os condicionantes institucionais do autoritarismo muitas vezes acabam sendo atribuídos aquele que está à frente da unidade na função de diretor. Tais condicionantes “[...] dizem respeito, em última análise, a todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro” (Paro, 2006, p.25).

O autor chama a atenção para o fato de que, embora esses condicionantes sejam derivados de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, portanto, mais amplos, sua importância reside na necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo reflitam para ter mais clareza das atitudes e decisões que são tomadas no dia a dia. Não se trata de ficarmos atrelados a esses determinantes; se queremos relações não autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos à existência pessoal, questionando constantemente a razão e os elementos motivadores de nossas práticas e comportamentos nas relações com pessoas e grupos.

A democracia, “[...] enquanto um valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude da sua personalidade” (Paro, 2006, p.25).

Nessa perspectiva, Lück (2010, p. 54) esclarece que a participação é gerida por princípios que estão interligados e subjacentes nos vários momentos do processo, com efeito, “a democracia como uma vivência social” comprometida com o coletivo. Embora democracia e participação sejam termos inseparáveis, visto que um termo remete ao outro, nem sempre essa mutualidade ocorre na prática educacional: “Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência da participação sem espírito democrático”. Não há democracia plena sem pessoas democráticas para seu efetivo exercício.

A democracia como processo se desenvolve incessantemente e é reconstruída na dinamicidade dos movimentos que ocorrem no âmbito das instituições educacionais; efetiva-se a partir dos sujeitos, do espírito humano que deve se fazer presente na cultura organizacional das instituições e não por uma lista de direitos e deveres a serem cumpridos de maneira automática. Trata-se, portanto, de ideias que, no bojo das práticas democráticas, vão se transformando e envolvendo a todos os membros pertencentes a um determinado grupo, de maneira que esses tomem consciência do processo como um todo e de seus desdobramentos.

Considerando que a educação é um direito humano, o qual, para ser garantido a “todos”, como o disposto nas cartas magnas, requer que no âmbito das instituições educacionais a equidade se efetive nas ações que prezem no plano interpessoal pelo respeito ao outro, na consideração às diferenças individuais em favor do processo participativo pelo engajamento, no qual, à medida em

que ocorre a tomada de consciência de sua importância pelos envolvidos no processo educativo, possa transformar o dever em vontade coletiva, convergindo para um movimento sinérgico.

Isso representa mais do que a participação firmada pelo poder decisório, o qual, como se sabe, deve se estender a todos numa gestão democrática, mas, também, à promoção de oportunidades para que potencialidades sejam reconhecidas, habilidades diversas ganhem destaque nas propostas e buscas de soluções para os problemas. Isso significa trabalhar para a equidade, excluída a hierarquia de saberes em que uns sejam considerados mais importantes e prevaleçam em detrimento dos considerados menos importantes, gerando uma competitividade que diverge de uma educação que se pretende democrática.

Vale ressaltar aqui um risco que corremos e sobre o qual alerta Sacristán (2002) de nos afastarmos de uma vivência coletiva, com a supervalorização da autonomia e da liberdade do indivíduo apartado da comunidade, proposta essa disseminada a partir da Modernidade,

Estamos submetidos a demandas e pulsões contraditórias. Sob a orientação da modernidade, insistiu-se tanto na importância da autonomia e da liberdade do indivíduo como ser independente da comunidade, alertou-se tanto sobre os perigos externos e internos que espreitam essas duas qualidades dignificantes da condição humana, que corremos o risco de perder de vista a importância das relações de interdependência [de convivência portanto] entre as pessoas como parte de sua natureza e como cultura necessária para a vida em comum (Sacristán, 2002, p.102, grifos do autor).

Desse modo, é importante que não se perca de vista a causa das desigualdades e o papel da educação para sua diminuição, abstendo-se de uma visão salvacionista que, ao arredar os processos da escolarização do contexto de uma sociedade extremamente excludente e desigual, manifesta sua cegueira e ingenuidade.

Freire, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), adverte sobre o perigo dessa visão limitante.

[...] estamos advertidos do fato milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer por isso mesmo que sozinha nada fará, porque pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental. Por isso se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental [...] (FREIRE, 1967, p. 88).

Não se trata, portanto, da espera de que as coisas se resolvam por decisões e normatizações de instâncias governamentais, ou quiçá da vontade de um sujeito que planeje para os outros executarem. Para Carvalho (1979, p. 16), “O indivíduo é considerado como “um centro de forças criado” pela interação *indivíduo-meio*. Esta interação deriva tanto do grupo quanto do próprio indivíduo e tem caráter dinâmico”. Assim, entende-se que “nenhum grupo social tem vida independente dos indivíduos que o constituem.

Como afirma Lück (2010, p.61), “A participação é uma necessidade humana”. Como sua vocação primeira o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua face humanizadora por meio de sua ação social, “coletivamente compartilhada” e direcionada ao desenvolvimento do seu potencial contribuindo para o desenvolvimento cultural do grupo em que vive, a partir da interação com seus integrantes e do qual depende a construção de sua identidade pessoal.

Assim, compreendemos que a equidade como um valor que deve estar presente nas relações humanas e nas instituições educacionais deve ser objetivo precípua de “uma educação para a Era das Relações que almeja uma proposta educacional que reflita e englobe tanto as dimensões materiais quanto espirituais da sociedade [...] (Moraes, 1997, p. 226), que eduque para o respeito à diversidade e que as diferenças sejam vistas como ricas possibilidades de abertura para diálogos, atendimento às necessidades de cada um, com vistas à promoção, e às da dignidade humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como vimos, a gestão democrático-participativa exige acolhida e abertura ao diálogo a todos os que, de alguma forma, veem no gestor um parceiro para que suas demandas possam ser encaminhadas e, sempre que possível, atendidas. Não se trata de estabelecer um balcão de atendimentos e de reclamações, mas de entender e admitir que as demandas de uns são demandas de “todos”, sobretudo no tocante à equidade enquanto condição de transcendência do tratamento igualitário, com vistas a atingir e conceber a necessidade de cada um, razão de sua desigualdade dentro do contexto organizacional, como objeto a ser considerado de modo a elaborar processos que tratem com a devida desigualdade a desigualdade com vistas a equalizá-la. Foi nesse sentido que, metodologicamente, seguiram-se as premissas da gestão democrático-participativa, de modo a atender às demandas e construir soluções coletivamente; ademais, a base teórica sistematizada na seção anterior pautou nossos procedimentos.

a) A cozinha comunitária: todos têm o direito de comer, mas nem “todos” conseguiam comer. Por quê? O departamento de Pedagogia, alocado num *campus* que abriga outros cursos, recebe um público bastante heterogêneo formado por alunos movidos pelo desejo de se tornarem especialistas em educação. Não são poucos os que vêm de municípios circunvizinhos e da região serrana, da Serra da Mantiqueira, como Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí e das cidades mineiras de Sapucaí Mirim e Paraisópolis. Boa parte vem para as aulas direto do trabalho, de estágios remunerados, ou de projetos que participam. Apesar de o *campus* contar com uma cantina, muitos demonstravam o desejo, pautados em preferências pessoais, por questões de saúde ou condições financeiras, de ter um local para preparar, guardar e consumir seus alimentos com mais qualidade e menos gastos. A cozinha foi aberta, experimentalmente, no primeiro semestre de 2023 e se mantém aberta; já se discute opções para sua ampliação.

b) O banheiro de livre acesso ou acesso irrestrito: um olhar comprometido com a equidade deve estar atento, também, às questões que envolvem a pauta LGBTQIA+, afinal, a escola está no mundo e o mundo vem à escola, independente de qual nível de escolarização estivermos falando. Mesmo que a terminologia possa variar, banheiro transgênero por exemplo, a iniciativa foi uma construção coletiva que nasceu dos alunos, o que serviu para ampliar a visão dos gestores a respeito dessa temática. Uma vez avaliada a existência de três banheiros no campus, manteve-se um masculino, um feminino e um destinado a todos os que desejarem estar num espaço em que não seja definido de forma binária, culturalmente engessado, como específico para homens ou mulheres. Tal banheiro, sem uma placa que lhe desse um nome ou o estigmatizasse de uma forma ou outra, passou a funcionar no segundo semestre deste ano de 2023.

c) Atualmente, podemos contar com inúmeras publicações que justificam científica e eticamente a inclusão de forma ampla e irrestrita nas mais diferentes organizações. Nos limites deste relato, vamos conceber acessibilidade como as condições materiais que permitem o acesso, de forma autônoma, aos mesmos espaços em que “todos” frequentariam e que, sem tais adaptações, nem todos conseguiriam. Dentro da exigência de que a acessibilidade seja permanente, pois transcende a reforma material e atinge a reforma ética e moral, “uma nova ética a partir de uma nova ótica” (Boff, 1999, p. 27), num *campus* onde já se contava com elevador e rampas não havíamos percebido a existência de pequenos degraus nas portas das salas de aula. Justamente, foi uma aluna cadeirante que nos ensinou que obstáculos pequenos para uns podem ser intransponíveis para outros. Dessa forma, o nivelamento do piso de acesso às salas se tornou a garantia de que o lugar de todos seja para “todos” efetivamente.

Para os três casos, a metodologia foi a mesma: a participação dos diferentes segmentos que compõem a unidade de ensino efetivamente garantida por meio da acolhida e escuta ativa da gestão ao Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, ao Centro Acadêmico dos outros cursos que também são alocados no *campus*, aos membros do Núcleo Docente Estruturante e do Conselho de Departamento, funcionários e pessoas da comunidade. Ao contrário do modismo politiquês que implementa inaugurações festivas, a concepção coletiva e democrática se materializou em espaços de debate e amadurecimento sobre a equidade. Sendo assim, durante todo o processo a gestão esteve atenta aos questionamentos e não se esquivou em esclarecer o que estava ao seu alcance ou em mobilizar professores e outros profissionais para tratar sobre o tema.

Durante a Semana Acadêmica Integrada que ocorreu no mês de abril deste ano de 2023, evento que reúne temas transversais aos cursos alocados no *campus*, foram tratadas as questões que embasam e justificam as realizações em pauta. Por fim, não se trata de edificações estanques, sem vida, mas de espaços de equidade, por isso inclusivos, transformadores, promotores de relações abertas e tolerantes.

ALGUNS RESULTADOS, ALGUMAS DISCUSSÕES

A gestão democrático-participativa é, ou assim precisa ser, essencialmente inclusiva e, por isso, comprometer-se com os debates que combatam processos excludentes de qualquer natureza e promovam a equidade. Numa palavra, é compromisso da gestão democrático-participativa o soerguimento da escola cidadã, como nos ajuda a pensar Fichtner (2000, p. 480):

[...] educação não é equipar alunos com conhecimentos, habilidades ou normas de comportamentos: educação é participação ativa na cultura, na vida social da cidade, na sua comunidade, na luta pelo seu lugar no mundo, pela sua posição nas decisões políticas. Se isso se cumpre, a educação estará cumprindo com o compromisso de formar sujeitos e colaborar com mudanças sociais produtivas para o desenvolvimento do homem. A tarefa da escola não se reduz a formar bons trabalhadores para as diferentes profissões; na Escola Cidadã o objetivo principal é a possibilidade de capacitar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania no mundo no qual vivem, compreendem e transformam. Isso a escola só consegue quando é organizada como um instrumento coletivo a ser construído e recriado por professores, pais, alunos, funcionários e comunidade. Pois se aceita que a sua origem vem da comunidade, a escola parte dos homens reais, vivos, concretos, que produzem sua vida e, assim, as relações sociais que determinam esses homens, parte do sentir, do pensar, do agir, do desejar, do imaginar, atividades sociais originadas na comunidade.

Uma escola real para pessoas reais! Um departamento, uma unidade gestora do curso de

Pedagogia, um curso para formação de educadores precisa se acostumar a enxergar a realidade, por isso, com problemas reais, de onde advém, soluções reais. Assim nasceram as proposituras para a cozinha, o banheiro e para a acessibilidade, para atender às pessoas reais que precisam ser incluídas em “todos”. A gestão democrático-participativa não pode permitir que “todos” não estejam em todos, afinal, se a escola nasceu de homens reais, não poderia deixar de atender suas reais necessidades de alimentação, por isso a cozinha, de satisfazer suas necessidades cada um à sua maneira, por isso o banheiro, e de acesso, por isso o nivelamento do piso das portas das salas de aula.

Sobre a cozinha comunitária, logo após sua instalação, um novo problema apareceu: a fila de alunos. O local é pequeno e conta com pia, geladeira e um micro-ondas, além de uma mesa com três cadeiras. A ideia original era que fosse um espaço de preparo rápido dos alimentos e que os alunos fossem consumir seu alimento no pátio. O interesse foi muito grande e por isso o espaço se tornou insuficiente. Ainda em caráter paliativo, a gestão providenciou mais um micro-ondas atendendo à demanda gerada pelo crescimento e satisfação dos alunos. O novo projeto, diante da nova realidade, é ampliar a cozinha, e os estudos estão em andamento para mais esse feito.

Para dar início ao uso do banheiro, a equipe gestora foi em cada sala para explicar aos alunos sobre sua existência, funcionamento e, principalmente, sua concepção como lugar de conquista da equidade. O resultado foi a naturalização de seu uso. Em funcionamento há três meses, todos os que desejavam um espaço équo viram nesta iniciativa o respeito, tolerância, acolhida de que todos são merecedores.

A escola parte da contradição de que as relações sociais são produzidas pelos homens e, ao mesmo tempo, os homens reais são resultado, causa e consequência destas relações. Frente à dramática desintegração do social fora da escola – do jeito que esta vem sendo brutalmente imposta nas presentes mudanças sociais da globalização, a escola tem uma função política indispensável – ela é uma utopia otimista pedagógica para a reconquista do social (Fichtner, 2000, p. 480).

Aos poucos, a gestão democrático-participativa vai substituindo o “ou” pelo “e”: de “ele ou ela” para “ele e ela” e daí para “nós” e, enfim, para “todos”. Uma vez que “todos” por meio da pedagogia do pertencimento se sintam parte de um todo, o “nós”, ao desenvolver uma postura cooperativa e colaborativa, passa a entender que uma realização no departamento, mesmo que todos não necessitem, “todos” os que necessitarem estarão atendidos e, quando os outros que, não precisavam num momento, vierem a precisar, também serão atendidos. Foi a partir deste arrazoado que se

justificou o nivelamento de todas as entradas das salas de aula.

Segundo Brandão (2000), a educação é o ofício da pergunta, da indagação, da indignação ou, como dizia Alves (2015), do espanto. Propusemo-nos a perguntar e a criar um clima organizacional propício ao debate, juntamente com os alunos, sobre a inclusão e o quanto ela é realmente necessária. Disciplinas como Educação e Diversidade, Escola e Currículo se tornaram *locus* privilegiado para que tal debate fosse profícuo e contextualizado. Mas, sem dúvida, foi a postura crítica e sensível do corpo docente que mais contribuiu para a formação dos futuros pedagogos.

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água; cada um no seu ribeirão... Mas, as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber de águas de outros ribeirões e voltarão a fazer perguntas que faziam quando eram crianças (ALVES, 2015, p. 28).

Não são perguntas quaisquer, mas perguntas fazedoras de ciência, perguntas marcadas pela originalidade filosófica. O cotidiano escolar, por vezes, fecha-nos em problemas menores, importantes para a burocracia da máquina institucional, mas, mesmo assim, menores, diante do necessário enfrentamento com as questões extramuros, pois o extramuros se faz intramuros.

Nossos resultados não puderam ser quantificados para este trabalho. Nem sempre avaliar níveis de satisfação pode ter resultados fidedignos. O que optamos em relatar foi um clima favorável às mudanças realizadas. Benefícios para todos? Certamente que não, mas, uma vez que “todos” foram atendidos, a mudança paradigmática é para todos e, assim, entre avanços e retrocessos, “todos” serão todos.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS E OUTRAS QUESTÕES

O que aprendemos com as reflexões aqui oferecidas? Quais contribuições trouxemos? Por que, afinal, a edificação de uma cozinha, um banheiro e rampas é tão significativa? Neste espaço de conclusões possíveis, resolvemos começar pelos “nãos” e, somente depois, enumerar alguns “sins”.

Não! A escola, em qualquer nível, da educação básica ao *stricto sensu*, não é redentora, porque não possui força para equalizar todos os problemas da sociedade.

Não! Não é verdade que um curso de Pedagogia carrega todas as respostas por ter em seu escopo original a formação de especialistas em educação.

Não! Os professores, por mais criativos e competentes que sejam, não são capazes de atingir a todos, ensinar a todos, incrementar estratégias que resultem na aprendizagem de todos.

Não! A gestão democrático-participativa não satisfaz a todos, não convence a todos, não está isenta de retrocessos ao autoritarismo gerados pelo desgaste da burocracia do cotidiano institucional.

Não! Não é verdade que todos desejam que “todos” estejam bem e trabalhem para que isso aconteça e, ainda, não vão se mostrar satisfeitos todas as vezes que determinadas realizações, mesmo que direcionadas a “todos”, não sejam para todos.

É verdade que os “nãos” acima ainda são insuficientes, pois a educação é um processo dinâmico, tão dinâmico como a própria vida. Por isso, vamos tentar listar alguns “sins”, sabendo que, também, possam ser insuficientes mesmo dentro dos limites deste trabalho.

Sim! A escola pode ser transformadora e, mesmo que não sozinha, pode estimular e promover reflexões que se estendam para além de seus muros e reflitam em transformações em outros espaços, instituições, comunidades.

Sim! A Pedagogia forma especialistas em educação em meio a processos comprometidos com a equidade, tolerância, justiça, de modo que o direito de “todos”, mesmo que nem sempre atenda a todos, deve ser respeitado, garantido, promovido.

Sim! Os professores, uma vez comprometidos com a transformação da sociedade, tendem a combater quaisquer tipos de *status* que possa beneficiar alguns em detrimentos de outros, reproduzir desigualdades, gerar exclusividades. Além disso, o educador se realiza todas as vezes que seu aluno aprende, compreende.

Sim! A gestão democrático-participativa é um dos caminhos possíveis no processo de formação do cidadão. Exige participação, engajamento, comprometimento com o bem comum, o que contrapõe as relações de poder calcadas no interesse pessoal. Dá-se, paradoxalmente, em meio a imposições para que a democracia se efetive e seja o *modus operandi* tanto para a manutenção das relações estabelecidas como para futuras realizações que exigirão da equipe gestora um olhar crítico, criativo, tolerante, a fim de que toda a organização possa, também, desenvolver tais virtudes.

Sim! A equidade é a superação madura e consciente da igualdade ou do tratamento igualitário que, em si, foi uma conquista histórica, mas que passou a exigir mais diante da percepção mais aguçada de

que nem “todos” eram atendidos quando determinadas ações eram direcionadas a todos. Postura équa, relações éguas, realizações éguas são capazes de promover reflexões profundas sobre a desigualdade, sobre o *status* na sala de aula e nos demais espaços da instituição e suas formas de superação.

O ensino superior, mesmo não sendo a maior expressão da democracia em se tratando do seu acesso ainda restrito a uma pequena parcela da população, carrega semelhantes desafios aos vividos nas escolas de educação básica, do infantil ao ensino médio: diferenças e desigualdades a serem equalizadas, hostilidades a serem diluídas, violências a serem pacificadas, competitividades a serem transformadas.

O ensino superior deve criar pontos de síntese entre a formação técnica e humanística de modo a contribuir, mesmo ciente de claros limites, na construção, paulatina e dinâmica, de uma sociedade democrática fundada na equidade.

AGRADECIMENTOS

Nossa gratidão os colegas do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, docentes e funcionários do Departamento de Pedagogia. Às professoras Isabel Rosângela dos Santos Amaral e Andréia Alda Valério. Ao professor Dr. Sílvio Luís da Costa, gestor dos cursos de História, Letras e Serviço Social, gratidão pela parceria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. 12.ed. Rio Janeiro-RJ / Campinas-SP: Versus Editora, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José C. *et al.* **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 03/10/2023.

CARVALHO, M. L. R. D. **Escola e democracia: subsídios para um modelo de administração segundo as ideias de M.P. Follett**. São Paulo: EPU: Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.

FERREIRA, N. S. C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: desafios e compromissos**. Curitiba: CRV, 2016.

FICHTNER, B. A Escola Cidadã na perspectiva vygotskiana. In: AZEVEDO, José C. *et al.* **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad.: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- PARO, Victor. H. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, Victor. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTAN. G. **Educar para conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Trad.: Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.



UNITAU
Universidade de Taubaté