

DEMOCRACIA, CIDADANIA E GÊNERO NA ESCOLA: POLÍTICAS E PRÁTICAS

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

UNESP/Marília/Brasil

tamb@terra.com.br

Resumo: Este texto discorre sobre parte de constatações de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, sobre a formação para a cidadania em uma escola pública de Marília (SP-Brasil). Sendo os jovens, sujeitos de direitos, sua participação está assegurada em vários documentos legais promulgados nas últimas décadas. O preparo para o exercício da cidadania é um direito constitucional assegurado para todas as pessoas, bem como o direito de organização e participação em entidades estudantis são reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Diante destas constatações, pretendemos conhecer se e como a escola está formando cidadãos e cidadãs, numa perspectiva de gênero.

Palavras-chave: formação para a cidadania; democracia; gênero na escola.

INTRODUÇÃO

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que tem como princípio a democracia, a formação de cidadãos e cidadãs no seu sentido pleno tornou-se a meta das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a educação para a cidadania deve promover, além da aquisição do conhecimento historicamente acumulado, o conhecimento a respeito dos direitos e deveres da cidadania, que inclui, participação na vida pública. A *cidadania ativa* tornou-se a meta nos anos de 1990.

A gestão democrática da educação está contemplada na Constituição da República Federativa do Brasil¹, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² e nas Normas Regimentais Básicas³ para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Sendo os jovens, sujeitos de direitos, sua participação está assegurada nesses documentos legais; o “preparo para o exercício da cidadania”, direito constitucional assegurado para todas as pessoas, bem como o “direito de organização e participação em entidades estudantis”⁴ são reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (SÃO PAULO, Estado, 1992, p. 36).

¹ Capítulo III, seção I, Art. 206, inciso VI da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

² A Lei 9.294/1996, ratifica no Art. 3º, inciso VIII e no Art. 14, reitera o princípio constitucional da gestão democrática da educação (CURY, 2000).

³ Parecer CEE nº 67/98, de 21/03/1998, em seu Título II, capítulo I (SÃO PAULO, Estado, 1998).

⁴ Capítulo IV, Art. 53 e inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990 (SÃO PAULO, Estado, 1992).

Tendo como pressuposto a cidadania, considerando que os próprios jovens devem reivindicar seus direitos, não se pode descartar sua formação política, que deve se dar primordialmente, na escola.

O estímulo e promoção da participação constitui-se num dever tanto da administração da escola quanto do corpo docente. Contudo, mesmo que a participação e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, ainda não estão concretizadas no cotidiano. No que se refere aos conselhos, apesar de representarem um avanço por possibilitarem a participação da sociedade civil na elaboração, acompanhamento e monitoramento das políticas, conforme se lê em Castro (2004, p. 282), “a representação da heterogeneidade dos movimentos sociais, o efetivo poder de exercício da autonomia dos conselhos sociais em relação ao governo [...] são desafios para a processualística da democracia”.

A educação, entendida no seu sentido amplo de formação para a cidadania, pressupõe que as relações sociais presentes no cotidiano escolar devem ser inspiradas nos princípios democráticos. Concebendo que só se aprende a cidadania e democracia, vivenciando-as no cotidiano, dois âmbitos do processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados: o do conhecimento e o das relações interpessoais que, se pretender democrática, pressupõe divisão do poder, ação motivadora e facilitadora da participação nos órgãos colegiados, onde há possibilidade de ação coletiva. Assim, o ensino deve também contemplar temas que envolvam as questões de gênero, visando a mudanças referentes a preconceitos e estereótipos, no sentido de formar crianças e jovens que respeitam o/a outro/a como *sujeito de direitos*.

No que se refere ao protagonismo juvenil, a escola deve, além de trabalhar tais questões de forma transversal no currículo, incentivar e apoiar a atuação no Grêmio Estudantil, já que este órgão pode ser um *locus* de aprendizagem de participação democrática. Dessa forma, haverá possibilidade do desenvolvimento de uma cultura de participação, pressuposto da gestão democrática e necessidade na sociedade globalizada.

As argumentações aqui destacadas mostram parte dos resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas que comportam alunos da educação básica (séries finais) e do ensino médio, localizadas na cidade de Marília (SP), uma escola estadual pública e uma cooperativa educacional. A investigação científica, teve como principais

objetivos: 1) conhecer como ocorre a participação nos órgãos colegiados das escolas e no Grêmios Estudantis; 2) apreender como se dão as relações sociais de gênero nesses órgãos e 3) se a escola contempla as questões de gênero no seu Projeto Político Pedagógico.

Neste texto, refletiremos sobre parte das constatações dessa pesquisa, abordando, inicialmente, as mudanças na escola pública paulista brasileira, no que se refere às políticas educacionais democráticas atuais; na sequência, a questão da democracia e de gênero no cotidiano das escolas.

DEMOCRACIA E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o Governo Montoro empreendeu mudanças na administração pública, com o objetivo da democratização, possibilitando a participação da sociedade civil. Nessa perspectiva, também a política educacional foi baseada nos princípios democráticos, houve incentivo para a criação de órgãos colegiados da escola e, naqueles que já existiam, que a participação realmente ocorresse (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis). Tais medidas visavam o desenvolvimento de práticas de participação democrática e de construção da cidadania, tanto por parte do corpo docente quanto do discente e da comunidade, no espaço escolar. No que se refere ao ensino, as Propostas Pedagógicas para a Educação Fundamental (SÃO PAULO, 1992) traziam mudanças curriculares e metodológicas que também visavam formar para a cidadania.

Ocorre que havia, naquele momento, resistências a esta nova forma de ensinar e administrar a escola. O processo de redemocratização em curso na sociedade em geral, aparentemente, não se concretizou naquele momento na escola. Foi nesse período que a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional⁵ - ATPCE (SÃO PAULO, 1987), propôs discutir, em todas as escolas paulistas a questão da mulher, o ponto de partida para um projeto maior, que não teve continuidade⁶. Este foi um momento único em que as escolas estaduais paulistas discutiram o papel da mulher na sociedade e, como

⁵ Fonte: DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade. SEE-ATPCE, SP, 1987.

⁶ Recentemente, vemos algumas iniciativas na forma de boletins no Dia Internacional das Mulheres, enviados às escolas públicas estaduais com atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as por parte do Sindicato dos Professores –APEOESP, que atualmente possui um Coletivo de Gênero.

resultado desse processo, uma publicação com os depoimentos dos(as) participantes, sugestão de atividades e leituras foi enviada para as escolas. Entretanto, apesar da importância daquela iniciativa pioneira, não teve continuidade nos anos posteriores (BRABO, 2005).

No que se refere aos Grêmios Estudantis, nos anos de 1980, com a promulgação da lei federal n. 7398/1985, o movimento estudantil é retomado e os Grêmios são incentivados pela Secretaria da Educação (SE) que promoveu vários encontros para discutir a formação e a função dessa instituição na escola. Contudo, de acordo com Pescuma (1990), naquele momento, os Congressos promovidos pela SE excluíam a União Municipal de Estudantes Secundaristas) (UMEs), a União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPEs) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBEs). Aredes (2002) afirma que havia um certo receio em relação a essas entidades, acreditavam que os estudantes universitários ou secundaristas eram uma ameaça à ordem e ao poder constituído.

Nos anos de 1990, em âmbito nacional, reafirma-se a necessidade de formação para a cidadania ativa e a escola pública passou por novas mudanças, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (CURY, 2000) e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nos quais a democracia, a cidadania e a questão de gênero são contempladas, a partir deste momento, para todo o país. No Estado de São Paulo, a gestão democrática é reafirmada na legislação educacional estadual, inclusive nas Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais (SÃO PAULO, Estado, 1998). No conjunto das mudanças propostas, um novo fazer é esperado do/a supervisor/a, do/a administrador/a escolar e do/a professor/a. Nessa perspectiva, devem promover a cultura de participação na escola.

No que se refere à questão de gênero, em trabalho anterior, empreendido no período de 1994 a 1997, que teve como objeto de estudo uma escola estadual, observou-se que o avanço dos direitos das mulheres e mudanças no *status* da mulher na sociedade brasileira, eram questões percebidas pelas professoras, entretanto, elas não se preocupavam com essa temática em sua prática docente. Até aquele momento, 1997, não se observara nenhuma política educacional de gênero efetiva e nenhuma mudança nesta realidade naquela Unidade Escolar, excetuando-se 1986, quando ocorreu o debate nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade (BRABO, 1997).

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar a educação e a modernidade, os educadores têm a necessidade de refletir sobre questões essenciais que envolvem a relação entre uma nova sociedade globalizada, um Estado em transformação e os seus reflexos e impactos na questão educacional. Os temas da vida cidadã devem fazer parte do currículo da escola e, dentre esses, o *gênero* está presente, devendo ser trabalhado na escola. De acordo com Vianna, Unbehaum (2004), nos Parâmetros, as questões de gênero, além dos temas que pretendem resgatar a dignidade humana, a igualdade de direitos e a participação ativa na sociedade, estão presentes, o que é um avanço.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (CURY, 2000), em vigor a partir de 1996, o *gênero* não aparece claramente, mas está subentendido. No que se refere à participação, observamos que o objetivo maior do ensino fundamental é propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art.32).

A propagação de tal meta não é nova. Nas décadas de 1970 e 1980 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica, contudo a qualidade do ensino não ocorreu, não correspondeu às demandas da clientela que naquele momento adentrara à escola pública.

Conforme já salientamos, no Estado de São Paulo, nos anos de 1980, adotando como lema *descentralização e participação*, pressupostos de um Estado federado, o governo implantou, na área da educação, medidas descentralizadoras que objetivavam maior eficácia e eficiência, redução de custos, respeito à cultura local e valorização da economia do município e da região, com o programa de municipalização da merenda escolar e das construções escolares.

Portanto, é um projeto que está em curso desde os anos de 1980 no Estado de São Paulo, contudo, podemos afirmar que, como aponta Bobbio (1993), conseguimos, nesse período, a democracia política e não a democracia social. Tal problema constitui-se num círculo vicioso difícil de romper. Daí vem a necessidade, anseio dos anos de 1990, de exercermos uma *cidadania ativa*, pois nessa sociedade que se almeja é imprescindível o seu exercício com equidade, com acesso de todos à totalidade de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.

Atualmente, conforme Silva (1994, p. 13-14),

[...] estamos presenciando um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.

Para que possamos entender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante compreender que esse é parte de um processo internacional mais amplo. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (SILVA, 1994).

O que se apreende, tanto da teoria a respeito do tema quanto da observação do cotidiano, é que a sociedade se democratizou formalmente e em alguns aspectos. Em países como o Brasil, que não chegou a atingir o Estado do Bem-Estar Social, é real o aviltamento de direitos e também a não democratização de muitas instituições como a família, os partidos políticos e a escola, entre outros. Apesar de haver, no Brasil, os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980, acreditamos que, conforme Giddens (1997), é necessário ainda *democratizar a democracia*. Conforme Enguita (1999, p. 118), as ditaduras latino-americanas criaram “as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, uma democracia da derrota ou, mais paradoxalmente, uma democracia ‘não-democrática’ ”.

Foi neste contexto que começaram a expandir-se, no começo dos anos de 1980, as demandas democratizadoras no campo educacional. Segundo Enguita (1999), passada a

euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, foram anuladas as referências à democratização de nossos sistemas de ensino.

Conforme Paro (2001), a participação da comunidade na gestão da escola pode levar à sua autonomia, contudo, devemos verificar em que condições essa participação ocorre investigando as potencialidades e os obstáculos à participação, presentes tanto na unidade escolar quanto na comunidade, tendo em mente que tanto uma quanto a outra são resultado de determinações econômicas, sociais e políticas mais amplas. É preciso ter consciência de que os avanços que ocorrerem no sentido da democratização das relações no interior da Unidade Escolar acontecerão em função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil.

Nesse contexto, a escola deve formar cidadãos e cidadãs que possam se contrapor a esta ordem mundial estabelecida, tornando possível “ identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra ‘realidade’ ” (SILVA, 1994, p. 16).

É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode se tornar cidadã através de uma construção coletiva e permanente, para tanto, a equipe escolar deve conhecer e estar comprometida com a concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais, além disso, discutir e incluir nos componentes curriculares a questão dos direitos, da igualdade e da diferença bem como das relações sociais de gênero, para que um projeto de escola e sociedade democrática se contraponha ao projeto neoliberal.

De acordo com Oliveira (2001, p.31), os princípios democráticos devem embasar a democratização tanto da estrutura organizacional da escola quanto de suas práticas sociais efetivas, o que envolve transformações no campo da ação pedagógica. Há necessidade, então, de se revalorizar as “relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social, [...]”.

Para tanto, torna-se necessário inserir a dimensão política na formação de alunos e professores, pois um/a verdadeiro/a cidadão/ã é aquele que tem participação ativa na sua

própria vida e na sociedade, capaz de lutar por seus direitos e cumprir seus deveres, na condição de sujeito de sua própria história (BRASIL, 1997).

Nesta perspectiva, podemos pensar o papel da escola conforme anteriormente afirmamos, de idealizadora de um projeto político pedagógico que realmente tenha como meta esta formação que irá se contrapor à sociedade globalizada estabelecida, travestida de democrática. Ou seja, trata-se de fazer da escola um *locus* de aprendizagem política para todos os atores do processo educacional. É necessário que os envolvidos no processo de educação escolar enfrentem novos desafios, já que ainda não alcançamos o ideal de uma escola verdadeiramente democrática cujos princípios perpassam o ensino, as relações interpessoais e os espaços de participação, dentre eles, o Grêmio Estudantil.

À luz do que a literatura e a legislação a respeito do tema trazem, passaremos a mostrar o que a pesquisa revelou no cotidiano da escola.

DEMOCRACIA E RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NO COTIDIANO DA ESCOLA

O estudo revelou que as escolas públicas estão caminhando para a concretização da gestão democrática, embora com passos lentos. Entretanto, tanto na sociedade em geral quanto nas escolas, os problemas sociais aumentaram. A escola pública estudada, mesmo com todas as dificuldades (violência, drogas, gravidez precoce, indisciplina) consegue realizar a construção coletiva do projeto pedagógico visando à melhoria da qualidade do ensino e tem caminhado no sentido da cultura democrática. O mesmo se pode dizer da cooperativa educacional, contudo, os problemas são diferentes nessa escola. Os apontados pela diretora da escola, referem-se ao seu espaço físico (insuficiente devido ao aumento do número de alunos), a relação às vezes conflituosa entre ela e docentes, além de alguns poucos casos de indisciplina de alunos.

Entretanto, nas duas escolas, ainda há dificuldades para o vivenciar definitivo de uma gestão democrática: inexistência de canais eficazes de comunicação; resistência de segmentos da escola; ausência histórica de uma cultura de participação na sociedade brasileira; a forma com que são realizados os encaminhamentos das políticas educacionais; o acúmulo de atividades sob a responsabilidade do/a administrador/a e supervisor/a de

ensino bem como as exigências burocráticas. Embora já se possa observar mudanças rumo à construção coletiva da cultura democrática, não é realidade em todas as escolas.

Uma das obrigações legais da Administração e da Supervisão diz respeito a facilitar a comunicação entre os diferentes segmentos dentro da escola, entre esses e a comunidade, e entre a comunidade e as instâncias administrativas. Contudo, tal desejo ainda não foi concretizado. O Conselho de Escola, a APM e o Grêmio Estudantil agem como se não tivessem relação uns com os outros, como se fossem espaços isolados dentro da Unidade Escolar. Outra responsabilidade da Administração é levar o conhecimento acerca da legislação que organiza esses órgãos, contudo, a maioria dos pais não têm conhecimento dela nem da importância de sua participação.

Conforme salienta Aredes (2002), quando as Normas Regimentais utilizam os verbos *elaborar e executar*, a idéia que transmitem é de que o diretor é o poder executivo, a ele é delegado todo o poder. Assim, o Conselho de Escola fica com sua ação limitada e, além disso, nem sempre há uma relação tranqüila entre este órgão e a direção da escola, o mesmo acontecendo com o Grêmio Estudantil. Pesquisas mostraram preconceito com relação ao protagonismo dos estudantes, havia restrições à sua efetiva participação, a execução de atividades *auxiliares* da escola, que era vista como positiva. De outra parte, acreditavam que o Grêmio serviria apenas para contestação (PARO, 1995), além do temor quanto ao envolvimento dos/as jovens com partidos políticos, nos anos de 1980. Embora hoje já se observem mudanças, ainda parece predominar o que afirma Foucault (1987), que a preocupação da escola é controlar o comportamento dos jovens, estabelecendo a ordem, o respeito à hierarquia, através da obediência cega, promovendo a alienação diante da sua própria realidade.

No momento da pesquisa, o Grêmio Estudantil tinha uma atuação no sentido de ajudar a escola e de melhor aproveitar o tempo e o espaço na escola. Não se observaram atividades conjuntas com o Conselho ou com a APM. Neste sentido, não houve o aprendizado político coletivo, entretanto, exerciam a interlocução junto à direção e à coordenação pedagógica, que, de certa forma, se transformava em aprendizado.

Havia um incentivo para que ela ocorresse, embora sempre participassem aqueles considerados *bons e comportados alunos*. Na prática, como outras pesquisas revelaram, o papel reivindicativo e político do Grêmio Estudantil passou para um papel de

cooperação da gestão interna atuando mais como prestador de serviços. Apesar disso, através da observação das reuniões, acompanhamento do processo eleitoral para composição do Grêmio e de entrevistas realizadas com seus membros, foi possível observar que havia interesse em participar, as reuniões eram momentos de diálogo entre todos, meninos e meninas participavam. O processo da campanha eleitoral, desde a elaboração da proposta de trabalho até o debate quando a apresentavam aos alunos e alunas, era um momento de aprendizagem de diálogos democráticos e de reflexões sobre as normas legais que organizavam o pleito. Cotidianamente, interagiam com a direção e coordenação pedagógica da escola e, depois de eleitos, tomavam conhecimento das normas legais que organizam qualquer instituição.

Outro aprendizado para a cidadania diz respeito a pensar as necessidades da escola, além disso, até a comunidade passou a ser objeto de observação com busca de soluções para os problemas enfrentados pela população do bairro em que viviam.

Embora não mostrasse preocupação com o incentivo à participação tanto de meninos quanto de meninas, a cada ano aumentava o número de meninas sendo que por duas vezes elas assumiram a presidência, tendo meninos no cargo de vice-presidentes e não foram observadas resistências quanto a isso. No início da pesquisa havia um número maior de meninos e, nas reuniões, as meninas pouco se manifestavam, contudo, com o passar do tempo passaram a opinar e defender suas idéias.

Aprenderam, também, a relação entre o poder público e a escola, que não proporciona a ela os recursos necessários à educação de qualidade. Os depoimentos mostraram que o Grêmio é uma instituição importante para os/as estudantes. O fato de participarem de um órgão colegiado fez com que realmente exercessem a cidadania no cotidiano, ao mesmo tempo, foram adquirindo o aprendizado político da participação, sentindo-se sujeitos de um processo.

Essa realidade observada não corresponde à totalidade das escolas, ainda há resistência por parte de diretores/as quanto à participação dos jovens no Grêmio Estudantil. Isso ainda ocorre porque o trabalho baseado nos princípios democráticos exige mais responsabilidades para o bem comum, transparência, honestidade, paciência e, sobretudo, exige que o/a diretor/a não tenha uma postura rígida e autoritária ou de um dono/a do cargo.

Na Cooperativa Educacional, embora tenha o cooperativismo como princípio a ser trabalhado no currículo, a administração não conseguiu envolver os alunos e as alunas para a constituição de um Grêmio. Parece que embora haja o ideal do princípio democrático norteando as práticas, no cotidiano, nem todos (as) docentes o promovem ou o vivenciam com seus alunos e alunas. Conforme as entrevistas revelaram, os princípios do cooperativismo não foram assimilados por todos na escola e esse se constitui em um dos problemas detectados atualmente. Se no início essa escola foi criada por pais e mães tendo como ideal a democracia, hoje, o ideal de escola privada parece prevalecer a partir do momento que a administração foi assumida por um pai que vê nessa organização o ideal de educação.

Assim, naquele grupo que ainda não havia conseguido ver solidificado os princípios democráticos, já começa a ter um outro ideal de educação concorrendo com aqueles que os levou a criar a cooperativa. Vemos o reflexo desse modo de pensar por parte de pais e docentes e esse foi um dos fatores que dificultaram a criação do Grêmio naquela escola, pois a participação cidadã não é vista como um valor a ser trabalhado com os (as) crianças e jovens.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ela não está contemplada na proposta pedagógica das duas escolas, não é vista como uma problemática relevante pela maioria dos/as profissionais, há um desconhecimento pelo tema. Contudo, debates já são empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher.

Entretanto, quando a escola estimula a participação dos alunos e alunas no Grêmio Estudantil, acaba por promover o protagonismo de jovens de ambos os sexos. No que se refere às relações interpessoais, pudemos constatar que esta é perpassada pela questão do poder e pela estrutura hierárquica do sistema educacional que, no que tange às relações sociais, ainda no momento é verticalizada, pautada em relações de mando e submissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREDES, A . P. J. As instâncias de participação e a democratização da escola pública. FFC/UNESP/Marília, 2002. (tese de doutorado)
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Porto Ed., Portugal, 1996.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campinas, 1992.
- BOBBIO, N. *O Futuro da Democracia - uma defesa das regras do jogo*. 2ª ed., S.P.: Paz e Terra-Política, 1986.
- BRABO, T. S.A .M. Cidadania da Mulher - Professora. Unesp, Marília, 1997. (dissertação de mestrado)
- BRABO, T. S.A .M. Gênero e cidadania: a equidade começa na escola. Cadernos da F.F.C. (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP), Marília: Unesp-Marília-Publicações, 1991.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CENP. Proposta Curricular para o ensino de História, Geografia, Português, Matemática, Educação Física e Educação Artística da Secretaria da Educação - SP. São Paulo, 1992.
- DECRETO Nº 25.469, de 7 de julho de 1986. In: *DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. SEE-ATPCE, SP, 1987.
- ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A . A . ; SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação- Visões críticas*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos ?: responsabilidades da gestão da educação em ação. *EDUCAÇÃO EM REVISTA / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Vol. 1, 2000. – Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.*
- GRACINDO, R. V.. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas Prioridades, Novas Palavras-de-Ordem e Novos Velhos Problemas. In: RBPÆ, Brasília, v.13, n.1, jan./jun., 1997.
- GIDDENS, A . Admirável Mundo Novo: o novo contexto da política. Cadernos CRH, Salvador, Centro de Recursos Humanos/UFBa, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1997.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 3.ed., 2000.

ROSSIAU, J; SHERER-WARREN, I. A democratização inacabável: as memórias do futuro. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A . A . ; SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação- Visões críticas*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

VIANNA, C.P. UNBEHAUM, S. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M.L., GODINHO, T. (orgs.) *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de São Paulo, 2004.