

**DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO:
UM NOVO DESAFIO**

*DEMOCRATIZATION OF THE PUBLIC SCHOOL ON A GENDER PERSPECTIVE:
A NEW CHALLENGE*

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO¹

RESUMO: a gestão democrática da educação constitui-se num princípio da Constituição da República Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da legislação educacional do Estado de São Paulo. Contudo, apesar de a democracia e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado. Sendo a escola pública o local onde se dá a socialização formal de meninos e meninas, e um local de trabalho onde há a presença quase que maciça de mulheres, há que se refletir se a gestão democrática da educação e as políticas educacionais têm garantido a homens e mulheres brasileiros as mesmas oportunidades de ensino, possibilitando-lhes a plena participação na sociedade. Entendendo a educação no seu sentido amplo de formação para a cidadania, as relações sociais que se instauram no cotidiano escolar entre os atores do processo educativo devem também ser inspiradas naqueles princípios, pois só se aprende a cidadania e a democracia se estas forem vivenciadas. Nesta perspectiva, o texto reflete sobre dois desafios enfrentados pela Supervisão e pela Administração Escolar na modernidade: a democratização das relações entre os atores da Unidade Escolar e a educação que contemple as questões de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática; supervisão de ensino; gênero e educação; participação na escola.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação constitui-se num princípio da Constituição da República Federativa do Brasil (art. 206, inciso VI), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 3. e art. 14) e está contemplada nas Normas Regimentais Básicas (Título II, Cap. I) para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Acrescente-se também que seu estudo proporcionou ampla produção científica nas últimas décadas. Contudo, apesar de a democracia e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado.

¹ Professora Assistente Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília- SP.

Sendo a escola pública o local onde se dá a socialização formal de meninos e meninas, há que se refletir sobre até que ponto a gestão democrática da educação e as políticas educacionais têm garantido a homens e mulheres brasileiros as mesmas oportunidades de ensino, possibilitando-lhes a plena participação na sociedade, seja no âmbito das instituições, no da nação ou no da sua cidade (FERREIRA, 2000). Entendendo a educação no sentido amplo de formação para a cidadania, as relações sociais que se instauram no cotidiano escolar entre os atores do processo educativo devem também ser inspiradas naqueles princípios, pois só se aprende a cidadania e a democracia se estas forem vivenciadas. Assim, estes dois âmbitos do processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados: o conhecimento e os meios que possam favorecer o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Ambos são responsabilidades da gestão democrática e pressupostos da educação para a vida na sociedade globalizada.

Nesta perspectiva, este texto tem como objetivo central apresentar elementos que possam subsidiar a reflexão acerca de dois desafios enfrentados pela Supervisão e pela Administração Escolar na modernidade, quando novos e velhos paradigmas se fazem presentes no debate sobre a escola de qualidade e democrática. Tais desafios são: a democratização das relações entre os atores da Unidade Escolar e a educação que contemple as questões de gênero.

As argumentações aqui destacadas são resultantes de uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino que comporta alunos do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio, localizada na cidade de Marília (SP). A investigação científica desenvolvida teve como principais objetivos: 1) conhecer como ocorrem as relações sociais nos diversos setores da Escola Pública (Conselhos, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil), dando atenção especial ao papel desempenhado pelos que estão nos cargos decisórios da unidade escolar; 2) confrontar as atribuições delegadas aos/às administradores/as e supervisores/as de ensino presentes nos documentos oficiais com a prática efetiva desses profissionais e 3) apreender a concepção de gênero na Unidade Escolar e como são trabalhadas as questões a ela relacionados.

Conforme argumentamos anteriormente, consideramos que a escola deva promover experiências democráticas para todos, além de trabalhar o conhecimento historicamente acumulado. Se tem como meta a cultura democrática, os dois âmbitos do processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados. Nesta perspectiva, o ensino

deve contemplar temas como as questões de gênero, raça e classe, visando a mudanças referentes a preconceitos e estereótipos. No que se refere a gênero, os preconceitos sexistas são responsáveis, por exemplo, pela violência doméstica, pelo reforço da desigualdade, pela educação desigual para meninos e meninas, que influenciarão sua postura quando adultos.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o governo propôs uma política educacional democrática com um investimento nos órgãos colegiados da escola. Nesta perspectiva, no início dos anos de 1990, as Propostas Curriculares (SÃO PAULO, 1992) para a Educação Fundamental trouxeram mudanças no ensino que objetivavam formar para a cidadania promovendo a participação tanto do corpo docente quanto do discente e da comunidade no espaço escolar. Ocorre que havia, naquele momento, resistências a esta nova forma de ensinar e administrar. O processo de redemocratização em curso na sociedade em geral, aparentemente, não ocorreu na escola. As ações empreendidas pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional² (SÃO PAULO, 1987), naquela década, propondo discutir em todas as escolas paulistas a questão da mulher que pretendia ser o ponto de partida para um projeto maior, não tiveram continuidade.³

Nos anos de 1990, em âmbito nacional, a Escola Pública sofreu 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 questão de gênero é contemplada, 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.

² Resolução SE de 26/2/1986, n.30 que dispõe sobre o Dia Nacional do Debate sobre o Papel da Mulher na Sociedade, sugestão do MEC/INEP e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, acatada pelo XI Fórum Nacional de Secretários da Educação, em 17/1/1986, no sentido de instituir o Dia Nacional do Debate sobre o Papel da Mulher na Sociedade para todas as escolas do país (SÃO PAULO, 1987).

³ Recentemente, pudemos observar atividades de reflexão a respeito da situação da mulher na sociedade em algumas escolas estaduais e municipais durante o Dia Internacional da Mulher ou no Dia Internacional de combate à violência contra a mulher. O Sindicato dos Professores – APEOESP, que atualmente possui um Coletivo de Gênero, também tem enviado às escolas públicas estaduais, boletins informativos sobre o tema com atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as no Dia Internacional da Mulher.

No conjunto das mudanças propostas, um novo fazer é esperado do administrador escolar. Além do aspecto técnico inerente à sua função, o conhecimento pedagógico também é necessário como pressuposto para a atuação do administrador educador que deve promover a cultura de participação na escola.

Nos anos de 1980, o documento *Supervisão pedagógica em ação* (SÃO PAULO, 1981) era a referência para a ação supervisora. Atualmente, tal ação é norteadada pela proposta de um novo modelo de supervisão *A construção da ação supervisora* (SÃO PAULO, 1996). Esse documento que contém uma proposta e versão preliminar para discussão foi divulgado pela Secretaria da Educação, em 1996, e foi o ponto de partida para um processo de reflexão e ação objetivando concretizar uma nova proposta que atribuiria ao supervisor o papel de mediador no processo de transformação da escola.

Diante dessas mudanças, sinteticamente colocadas, empreendemos o estudo que contribuiu para a observação da aplicação de tais políticas no cotidiano escolar considerando o papel do/a administrador/a e do/a supervisor/a no processo educativo em uma determinada realidade escolar; ao mesmo tempo, observamos como a questão de gênero era tratada, entendendo que relações sociais de gênero igualitárias, que respeitem as diferenças, é condição para a concretização da cultura democrática.

Parte dessas observações é discutida nesse texto. Num primeiro momento, tomando como referência os estudos desenvolvidos a respeito do tema, faremos uma reflexão sobre democracia, gestão e gênero, para depois refletirmos sobre as condições de participação dos atores envolvidos no processo educacional da Unidade Escolar estudada.

DEMOCRACIA, GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUESTÃO DE GÊNERO

Através de estudo exploratório, verificou-se que a função de administração e supervisão nas escolas estaduais do município estudado está sendo exercida por mulheres, em sua maioria; o recorte de gênero mereceu, portanto, destaque neste estudo.

Em trabalho anterior, empreendido no período de 1994 a 1997, que teve como objeto de estudo esta mesma escola estadual do município, observou-se que as questões de gênero faziam parte do imaginário das professoras, mas não de sua prática docente (BRABO,

1997). Naquele período em que a pesquisa fora realizada não se observara nenhuma ação ampla que contemplasse a questão de gênero e nenhuma mudança nesta realidade naquela Unidade Escolar, excetuando-se 1986, quando ocorreu o já mencionado debate nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher⁴ na sociedade (SÃO PAULO, 1987).

Por esta razão, desenvolvemos um estudo de caso naquela Unidade Escolar, que hoje, após a reorganização das escolas paulistas, atende alunos do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio, envolvendo, portanto, professores de áreas distintas do conhecimento, além de atender jovens adolescentes em fase de formação da personalidade e de valores. Desta forma, demos continuidade ao estudo anteriormente feito que tinha como foco de análise as professoras do ensino fundamental, ampliando-o às professoras e aos professores das séries finais do ensino fundamental e aos do ensino médio, bem como à coordenação, à administração e à supervisão de ensino.

Hoje, a questão de gênero está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, ao mesmo tempo, há o incentivo para que ocorra uma gestão democrática e uma proposta no Estado de São Paulo, ainda em estudo, para uma Supervisão que estimule a participação democrática nas escolas.

Como afirmamos, nos três níveis há uma maioria de mulheres atuando como professoras, administradoras e supervisoras. Esta situação nos instigou a observar se, com as mulheres nos postos hierárquicos superiores, as relações sociais estabelecidas no espaço escolar são mais democráticas ou se prevalece a noção de que alguns decidem e outros executam, já que seu trabalho é supervisionado pelo poder estadual. Principalmente nos setores que se traduzem como

⁴ Segundo dados cedidos pela Diretoria de Ensino da região de Marília, nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental e Médio, dos 63 Diretores de Escola, 41 eram do sexo feminino; dos 15 Supervisores de Ensino, dez eram mulheres, em 1997. Em 2000, dos 34 Diretores de Escolas, de ensino elementar e médio, 25 eram mulheres (uma das escolas era administrada por uma vice-diretora por ser Escola Agrupada) e nove eram homens. As escolas de Projetos Especiais, como Centro de Ensino de Línguas (CEL), Centro Estadual de Ensino Supletivo (CEES), Centro Estadual de Ensino Supletivo de Marília (CEESMA) e Centro de Formação para o Magistério (CEFAM) eram administradas por mulheres. No cargo de Supervisores de Ensino, havia um total de 17, sendo 11 mulheres e seis homens. Nos primeiros meses de 2004, do total de escolas do município de Marília, apenas três eram administradas por homens. No caso de outros municípios da Diretoria de Ensino da região de Marília, naqueles de pequeno porte onde há apenas uma escola, os diretores eram homens. Quanto aos Supervisores de Ensino havia onze mulheres e dois homens.

espaços escolares onde o exercício da democracia deve ocorrer, a saber: Associação de Pais e Mestres, Conselhos, Grêmios Estudantis, tivemos como foco de atenção o papel desempenhado pela administração e pela supervisão nas relações que se estabelecem entre estes setores e toda a equipe escolar. Observamos, além do mais, se a questão de gênero era relevante para estes/as profissionais, se e como estava sendo trabalhada no espaço escolar.

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar a educação e a modernidade, os educadores (supervisores, administradores e professores) 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.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, art. 32, 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:

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. (CURY, 2000, p. 94)

Conforme afirmamos, para a efetivação dos objetivos apontados acima, há que se adequar a educação aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

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 a escola pública.

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. A Proposta para a educação paulista trazia em seu bojo o incentivo à participação de todos na escola (nos Conselhos, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis) visando ao desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania.

Conforme Aredes (2002), até 1978, o Conselho de Escola tinha caráter consultivo e suas atribuições eram definidas pelo poder executivo; era, portanto, um órgão sem poder de decisão na área relativa à parte pedagógica que afetasse o processo educacional. Vale citar um fato que revela o autoritarismo da época: no processo de tramitação do Estatuto, já havia sido proposta uma emenda que incentivava a participação do Quadro do Magistério no Conselho de Escola, contudo o governo a vetou, com a justificativa de que era contrária ao interesse público. A Assembléia Legislativa rejeitou o veto dando início às reivindicações para que a escola pública tivesse um órgão com autonomia para decidir os rumos da escola, o que ocorreu em 1984. Com a Lei Complementar nº 375/84, o Conselho passa de órgão consultivo para deliberativo (AREDES, 2002).

O processo aqui brevemente lembrado mostra como se deu no âmbito político o embate para que a escola realmente se tornasse um espaço público democrático. O mesmo pudemos observar no cotidiano das escolas naquele período: havia resistência por parte de administradores das escolas para a criação do Grêmio Estudantil e a participação dos professores nos Conselhos de Escola se dava como uma formalidade. Tal constatação nos leva a reconhecer o que Bobbio (1987) afirma, que conseguimos, nos anos de 1980, 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 na 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.

Ao mesmo tempo, conforme Silva (1999, 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.

Silva ainda argumenta que para entender as estratégias do projeto neoliberal para a educação brasileira, é importante compreender que esse é parte de um processo internacional mais amplo no qual “[...] se insere a redefinição da educação em termos de mercado” (1999, p. 14).

Diante dessa perspectiva, 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 o Brasil ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980, acreditamos que, conforme Giddens (1991), é necessário *democratizar a democracia*. Na escola, 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, 1999, p. 16). De acordo com Perry Anderson (apud ENQUITA, 1999, p. 117), “[...] a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota – e não sobre a vitória – das classes populares”. Segundo seu modo de pensar, 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’, cuja base material se imbricava em duas das mais claras conquistas pós-ditatoriais: a traumatização subjetiva e a transformação objetiva da sociedade (ENQUITA, 1999, p. 117).

Foi neste contexto que começaram a expandir-se, no começo dos anos de 1980, um movimento por reformas democratizadoras no campo educacional. Segundo Gentili (1999, p. 121), em uma década, passada a “euforia democratizadora” do primeiro

período pós-ditatorial, “democratizar a educação”, constituiu-se num tema esquecido, mesmo que no poder estivesse um representante do partido que iniciara aquelas reformas.

Acrescente-se, além do mais, o que Paro (2000, p.19-20) afirma.

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-los efetivamente a bom termo.

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Ainda, conforme Paro (2000), é preciso verificar, na atualidade, 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 visando a democratização das relações no interior da Unidade Escolar ocorrerão em função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil.

Para tanto, além do domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, e outros domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, há, também, outras exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, como: a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito (BRASIL, 1997), questões estas implícitas no valor democrático da *igualdade*.

Tem-se, então, a necessidade de se repensar a função socializadora da escola, pois não há desenvolvimento possível à margem

da sociedade e da cultura. Para que o cidadão e a cidadã que nela se formam exerçam sua função social necessária à sociedade atual, globalizada, a escola precisa possibilitar o cultivo tanto dos bens culturais quanto dos sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, de todos os envolvidos diretamente no processo educativo e promovendo a efetiva participação de todos na construção da escola democrática.

De acordo com Silva (1999, p. 28), os educadores e educadoras precisam assumir “[...] sua identidade como trabalhadores/as culturais envolvidos/as na produção de uma memória histórica e como sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social”. Além disso, devem considerar que o campo educacional é cruzado por relações que conectam “poder e cultura, pedagogia e política, memória e história”.

Portanto, é essencial a vinculação da escola com 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 ser cidadã através de uma construção coletiva e permanente. Nesse processo, que exige uma ação integrada, a Supervisão e a Administração escolar têm um papel fundamental a desempenhar.

Tanto a Supervisão quanto a Administração escolar devem estar a serviço da concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais, dentre eles a discussão e a inclusão nos componentes curriculares da questão de gênero, levando à escola o debate das questões aqui tratadas para que um projeto que se contraponha ao projeto neoliberal possa ser possível na escola.

Há que se considerar ainda que a partir da transposição das regras da economia para o todo social, verifica-se que inúmeros deslocamentos de enfoques e mudanças de prioridade se apresentam como consequência de uma nova forma de pensar a sociedade, o Estado e a gestão da educação (BRASIL, 1997). Dessa forma, é necessário repensar a Administração Escolar e a Supervisão de modo a garantir: a democratização como processo que garanta o acesso e a permanência de todos na escola; a democratização como prática democrática que se desenvolve no interior da escola (GRACINDO, 1997).

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. Para este, a escola de qualidade é aquela que o instrumentaliza cultural, antropológica, econômica e politicamente (BRASIL, 1997).

Este ideal de democracia constitui-se num projeto mais amplo no qual a escola tem um importante papel. Apesar dos relevantes avanços no processo de democratização da sociedade brasileira nas últimas décadas, hoje deve ser considerado um desafio permanente dos movimentos sociais e da escola. Conforme Rossiau e Sherer-Warren (2000, p. 34), “[...] o movimento cidadão (desdobrável em múltiplos movimentos sociais setoriais) e o processo de democratização devem ser tratados como interdependentes”. Além do mais, conforme os autores mostram, devemos considerar que

[...] no movimento cidadão as referências simbólicas e de ação social dizem respeito aos valores da cidadania e da democracia, compreendendo vários desdobramentos. A cidadania inclui as noções de direitos humanos e civis, sociais e de terceira geração. A democracia inclui os ideários de justiça, participação, reconhecimento das diferenças e outros que vão sendo construídos no próprio processo da democratização. (ROSSIAU ; SHERER-WARREN, 2000)

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 necessária 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.

Para se romper com a visão e práticas tradicionais na Administração e Supervisão escolar, torna-se necessário a estes atores do cenário escolar priorizar ações no sentido de desenvolver e de destacar algumas prioridades num processo de gestão que promova:

[...] a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos; uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação como na garantia de permanência e sucesso dos alunos; uma educação democrática que se revele uma prática democrática interna; uma gestão que situe o homem, ser pessoal e social, como centro e prioridades de sua gerência. (GRACINDO, 1997, p. 17)

Percebe-se, portanto, que para romper com a visão *tradicional* de educação, 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 com ensino de qualidade, mecanismos democráticos de participação e relações democráticas em todos os níveis.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

A legislação educacional condiciona as práticas e relações que se dão no interior das escolas, traçando um ideal para o qual devem estar voltadas. Segundo Adrião e Camargo (apud AREDES, 2002, p. 92), “[...] uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente.” As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, 1998) foram elaboradas tendo em vista as normas colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (CURY, 2000). Elas dispõem sobre todos os aspectos: organização e funcionamento das escolas, gestão democrática, processo de avaliação, organização e desenvolvimento do ensino, organização técnico-administrativa e organização da vida escolar. Abordaremos nesse tópico, apenas os títulos que dizem respeito ao objeto de nosso estudo, o Título II – Da Gestão democrática e o Título V – Da Organização Técnico-Administrativa (SÃO PAULO, 1998).

No que se refere à Gestão Democrática, o artigo 7º, capítulo I, Dos Princípios, diz que “a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado”. Mostra a responsabilidade dos órgãos centrais e locais pela Administração e pela Supervisão da rede estadual de ensino no processo de construção da gestão democrática e, no artigo 9º, relaciona nos incisos como conseguir tal objetivo, desde a participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica, de todos (direção, professores, pais, alunos e funcionários) nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e das instituições escolares, até autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, além de valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. No que se refere à autonomia da escola, discorre sobre necessidade de um trabalho coletivo mostrando a importância da participação da comunidade escolar para o fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, respeitando a legislação vigente.

No capítulo II, constatamos que a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil deixam de ser auxiliares e se tornam Instituições Escolares, o que denota outro papel para estas, com um maior envolvimento na escola. Mostram as Normas (1998, p. 6-7):

Artigo 11 – As instituições escolares terão a função de aprimorar o processo de construção da autonomia da escola e as relações de convivência intra e extra-escolar.

Artigo 12 – A escola contará, no mínimo, com as seguintes instituições escolares criadas por lei específica:

I – Associação de Pais e Mestres;

II – Grêmio Estudantil.

Parágrafo único – Cabe à direção da escola garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola e criar condições para organização dos alunos no grêmio estudantil.

De acordo com Aredes (2002), a articulação pretendida, responsabilidade maior do/a diretor/a, se faz necessária, pois há um direito constitucional a cumprir, o da gestão democrática da escola. Para que esse processo ocorra, há necessidade de que o/a diretor/a tenha uma concepção clara em relação à prática da democracia, o que exige uma formação continuada e constantes debates com relação a esta questão, pois a democracia só existe se vivenciada e experienciada, o que exige paciência, mais trabalho e a assimilação dos princípios que norteiam a gestão democrática de forma que a cultura democrática se torne um modo de vida.

Conforme já mencionamos, embora tímido, vemos um processo de desenvolvimento da democracia no país em termos legais através, por exemplo, da concepção desses órgãos colegiados na escola, pois tanto a APM quanto o Conselho de Escola foram criados no período militar, autoritário, na década de 1970. Com a Lei Complementar nº 444/85 observamos um avanço, uma vez que o Conselho passa de órgão consultivo para deliberativo.⁵

Os Grêmios Estudantis foram institucionalizados pela Lei Federal nº 7.398/85, possibilitando aos estudantes do ensino fundamental e médio, “organizarem seus grêmios como entidades representativas de seus interesses, ‘com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais’” (PARO, 2000, p. 75). Quanto à APM, seu

⁵ A Lei Complementar nº 444/85, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. O artigo 95 é dedicado à organização e responsabilidades do Conselho de Escola (SÃO PAULO, 1987).

funcionamento foi disciplinado pela Lei Estadual nº 1.490, de 12/12/77 e seu Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto Estadual nº 12.983, de 15/12/78 (apud AREDES, 2002).

O Capítulo III das Normas é dedicado aos Órgãos Colegiados, nos artigos 16,17,18 e 19 encontramos:

O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. [...] tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente. (SÃO PAULO, 1998, p.7)

No que se refere à organização técnico-administrativa, propõem: 1) organização técnico-administrativa composta pelos núcleos: de direção, técnico-pedagógico, administrativo, operacional, corpo docente e corpo discente; 2) os colegiados (Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série); 3) instituições auxiliares (SÃO PAULO, 1998).

No Capítulo II do Título V, artigo 62, observamos que o núcleo de Direção, integrado pelo diretor e vice-diretor, é o centro executivo de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas na Unidade Escolar. O artigo 63 estabelece que as funções do diretor de escola têm por objetivo:

Elaboração e execução da proposta pedagógica; a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros; o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos; a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem do aluno; a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade; as informações aos pais ou responsável sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica; a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25 % das aulas previstas e dadas. (SÃO PAULO, 1998, p. 17)

No artigo 64, as NRB (SÃO PAULO, 1998) estabelecem a responsabilidade do/a diretor/a em fazer com que a equipe tome conhecimento da legislação e que ela seja cumprida. Constatamos que o que se espera do/a diretor/a é que em sua prática, exerça diferentes papéis: de autoridade escolar, de educador e de administrador. É o responsável por tudo que acontece na escola; deve orientar suas ações e

a de todos os sujeitos envolvidos no processo para a concretização da proposta pedagógica e, além do mais, tem o compromisso de assegurar o cumprimento das normas que garantem o funcionamento da unidade. Fazem parte do seu cotidiano também o planejamento e assistência à execução; a organização e coordenação do trabalho; comunicação; administração de recursos humanos; orçamentação e plano de contas; interação comunitária a avaliação de resultados. Ocorre que, na prática, há um desequilíbrio em seu desempenho pelo volume de atribuições sob sua responsabilidade em detrimento da função pedagógica. Geralmente, ocupa-se mais com as atividades burocráticas, em função das orientações e diretrizes que recebe de órgãos superiores. Contudo, a quantidade de funções exercidas pelo/a diretor/a vai depender do tamanho e do tipo da escola bem como do seu posicionamento político-administrativo.

Mesmo com as mudanças pelas quais as escolas paulistas passaram nas últimas décadas, persiste a visão de que o papel do/a diretor/a e do/a supervisor/a é uma questão técnica e não política. Vê-se, por exemplo, na forma de contratação através de concurso público. Segundo Aredes (2002), esse é um complicador para a consolidação da cultura democrática na escola, pois o diretor, no Estado de São Paulo acaba por ser o dono do cargo. Ele pode mudar de local de atuação, mas terá sempre a função de diretor. No bojo das mudanças em favor da democratização da escola pública, nos anos de 1980, houve uma preocupação com relação a esta questão a ponto de muitos Estados terem adotado o sistema de eleição para diretores.

No Capítulo III, artigo 65, as NRB tratam do que compete ao núcleo técnico-pedagógico, que terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes relativo a: “elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica; coordenação pedagógica; supervisão do estágio profissional” (SÃO PAULO, 1998, p.17).

As funções do corpo docente⁶ estão explicitadas no Capítulo VI, artigo 68. Todos os professores da escola incumbir-se-ão de:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao

⁶ E, também, no capítulo sobre Direitos e Deveres no Estatuto do Magistério Paulista, Lei 444/85.

desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (SÃO PAULO, 1998, p. 18)

Constatamos a referência à responsabilidade dos/as professores/as no que se refere ao envolvimento dos pais e comunidade na vida escolar, no capítulo sobre os Direitos e Deveres no Estatuto do Magistério Paulista, Lei 444/85 (SÃO PAULO, 1985).

No Capítulo VII, artigo 69 das NRB, encontramos quem integra o corpo discente, ou seja, todos os alunos da escola “a quem se garantirá o livre acesso às informações necessárias à sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o mundo do trabalho”(SÃO PAULO, 1998, p.18-19), especifica como acontecerá essa formação mas fica implícito que, além da aquisição do conhecimento historicamente acumulado, a escola deve proporcionar o conhecimento de direitos, promover no cotidiano relações interpessoais democráticas e atividades que, em conjunto com o estudo possibilitem o preparo para a cidadania, ou seja, deverão vivenciar situações de exercício de cidadania. Neste sentido, a participação nos órgãos colegiados e nas instituições escolares, como o Grêmios Estudantil, é importante para a formação dos jovens.

Quando as NRB (SÃO PAULO, 1998) foram levadas à apreciação do Conselho Estadual de Educação, Francisco Antonio Poli votou contrariamente afirmando que “[...] essas normas são altamente centralizadoras, contrariam o espírito e a letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), atropelam manifestações do Conselho Nacional e decisões do Conselho Estadual de Educação” (SÃO PAULO, 1998, p.6).⁷ Além disso, argumenta que “as Normas afirmam que as escolas mantidas pelo Poder Público Estadual serão regidas por regimento próprio, a ser elaborado pela unidade escolar, desde que respeitadas as normas regimentais básicas” (SÃO PAULO, 1998). Sendo assim, conforme Poli argumenta, pouco sobra para o coletivo da escola decidir. Segue ainda questionando que

É o velho discurso da autonomia, flexibilidade, descentralização, desmascarado, na prática, por determinações que não admitem sequer questionamentos. [...] Ainda mais quando se determina que ‘o regimento de cada escola deverá ser submetido à aprovação da Delegacia de ensino’. Que autonomia é essa? (SÃO PAULO, 1998, p. 6)

⁷ Parecer CEE 67/98 (SÃO PAULO, 1998).

Aredes (2002) se posiciona a respeito do conselho dizendo que ele atua nos limites da política educacional, da proposta pedagógica e da lei. E, além do mais,

[...] metas e diretrizes da unidade escolar, muitas vezes, são estabelecidas sem a participação do mesmo. A proposta pedagógica segue a mesma direção denunciando a incoerência entre o discurso e a prática. No discurso, a SE fala em trabalho coletivo, autonomia, gestão democrática com a participação de todos e, na prática, percebe-se algo totalmente diferente. (AREDES, 2002, p.96)

Como se vê, o avanço em termos de participação democrática e autonomia da escola foi pequeno, pelas dificuldades que os autores revelaram. Conforme a autora afirmou, na escola, as pessoas não conseguem unir-se em torno de objetivos comuns, a própria legislação delimita as funções de cada segmento ou de cada pessoa, de modo que permanece o trabalho individual em detrimento do coletivo.

Outro problema diz respeito ao fato de que a Secretaria convoca o diretor não só para elaborar a proposta e cuidar para que ela seja executada, mas também para administrar os recursos, dentre outras atividades; aos professores cabe a participação na elaboração da proposta pedagógica e serão os principais responsáveis por sua execução devendo colaborar na articulação da escola com as famílias e a comunidade. Quanto aos pais, alunos e funcionários, são citados mas de forma isolada, embora o objetivo seja a participação desses segmentos também nos órgãos colegiados e no processo de elaboração, no acompanhamento da execução e na avaliação da proposta pedagógica da escola. Conforme salienta Aredes (2002, p.97), quando as Normas Regimentais, referindo-se à responsabilidade do/a diretor/a "utilizam os verbos 'elaborar e executar', a idéia que materializam é a de que esse profissional é o poder executivo. Então, 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.

Diante de tais considerações que a literatura e uma parte da legislação a respeito do tema trazem, passaremos a mostrar o que a pesquisa revelou no cotidiano da escola.

DEMOCRACIA E GÊNERO NA ESCOLA

O estudo revelou que as escolas públicas estão caminhando para a concretização da gestão democrática. A escola estudada, apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela maioria das escolas da rede estadual de ensino (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.

Embora sejam várias as críticas à LDB, elaborada e aprovada à luz da CF/88, ela garante avanços em relação à questão de se ter uma escola mais democrática e de melhor qualidade. Há que se considerar que no Estado de São Paulo já havia um investimento em termos legais e de políticas educacionais nesse sentido, principalmente nos anos de 1980, conforme já foi afirmado. Da mesma forma, no final dos anos de 1990, no bojo das mudanças implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as Normas Regimentais Básicas representam um avanço no sentido de concretização da escola democrática e autônoma.

Entretanto, ainda são muitas as 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 dos encaminhamentos das políticas públicas pelos órgãos intermediários de coordenação da educação Secretaria de Estado da Educação e Diretorias de Ensino; o acúmulo de atividades sob a responsabilidade do/a administrador/a e supervisor/a de ensino bem como as exigências burocráticas. Embora já se possam observar mudanças com relação à atuação de muitos administradores/as e supervisores/as 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, ela ainda não foi concretizada na escola. Corroborando com Aredes (2002), observamos que o Conselho de Escola, a APM e o Grêmio Estudantil agem como se não tivessem relação uns com os outros, como se fossem espaços de participação isolados dentro da unidade. Outra responsabilidade da Administração é levar o conhecimento da legislação que organiza esses

órgãos, contudo, a maioria dos pais não tem conhecimento dela nem da importância de sua participação neles. Apesar disso, o Conselho de Escola é o órgão mais respeitado.

Quanto ao Grêmio, no momento da pesquisa, tinha uma atuação no sentido de ajudar a escola, de atender à demanda dos/as alunos/as, de melhor aproveitar o tempo e o espaço escolar. Não se observaram atividades conjuntas com o Conselho ou com a APM. Neste sentido, não houve o aprendizado político coletivo, entretanto, exercia a interlocução junto à direção, à coordenação pedagógica e aos professores que, de certa forma, possibilitou um aprendizado de diálogo democrático para os jovens.

O que se pôde constatar é que há resistência por parte de alguns segmentos com relação ao avanço da prática da democracia na escola que, no caso, vinha por parte do diretor. Aparentemente, havia o receio de compartilhar o poder, mesmo afirmando que tinha bom relacionamento com toda a equipe e que era favorável à democratização da escola demonstrando que não estava preparado para exercê-la. Pudemos comparar a atuação de dois profissionais na direção, no caso, um homem e uma mulher. A mudança foi visível no relacionamento do grupo quando ela assumiu o cargo, contudo, não se pode atribuir ao sexo a capacidade de liderança e encaminhamento democrático da gestão escolar, pois o tempo de observação do trabalho da diretora ocorreu no final da realização da pesquisa.

Quanto à participação dos alunos no Grêmio Estudantil, havia um incentivo naquela escola para que ela ocorresse, embora sempre participassem os considerados *bons e comportados* alunos. Através da observação das reuniões, acompanhamento do processo eleitoral para eleição de seus membros e entrevistas, foi possível constatar que há interesse em participar, as reuniões são momentos de diálogo entre todos, meninos e meninas. O processo da campanha eleitoral, desde a elaboração da proposta de trabalho até o debate com o restante dos alunos e das alunas, foram momentos de aprendizagem de diálogos democráticos e das normas legais que organizam o pleito. Cotidianamente, interagem com a direção e a coordenação pedagógica da escola e, depois de eleitos, tomaram 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 preocupação com busca de soluções para os problemas enfrentados pela população do bairro naquele bairro. Assim, tomaram conhecimento da relação entre o poder

público e a comunidade bem como com a escola pública. A maioria dos membros era menino, contudo, a cada ano aumentava o número de meninas sendo que por duas vezes elas assumiram a presidência. Seus 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. Contudo, nem todos os/as diretores/as vêm com bons olhos essa participação e em pesquisa anterior, constatamos que já nas reformas educacionais dos anos de 1980, exerciam resistência quanto a essa questão.

Os depoimentos revelaram que a escola sempre procurou se organizar nos princípios da democracia. De forma geral, o grupo (formado na maioria por mulheres) procurava agir pautado nos princípios democráticos, questionando, dialogando e adotando uma postura crítica, inclusive junto à direção, o que levou ao crescimento de todos. O único período no qual essa interação não ocorreu foi durante a realização da pesquisa, quando o diretor mostrou claramente sua postura contra o diálogo, contra questionamentos e a divisão do poder, mostrando que não estava preparado para vivenciar a gestão democrática. Vale considerar que o trabalho baseado nos princípios democráticos exige mais responsabilidades da direção da escola para o bem comum. Além disso, exige transparência, honestidade, paciência e, sobretudo, o/a diretor/a não pode ter uma postura rígida e autoritária ou a de um dono do cargo.

A ausência de uma cultura de participação é uma característica tanto da comunidade escolar como da sociedade brasileira em geral. Apesar de nas políticas educacionais e na legislação haver a ênfase à participação da comunidade, dos professores e dos alunos na gestão democrática da escola pública, na realidade, os profissionais do ensino pouco decidem, a autonomia da escola não ocorre e a forma como os profissionais da educação são tratados pelo poder público são fatores que dificultam a participação democrática. Além do mais, a escola parece não confiar na capacidade da população de emitir opiniões e tomar decisões em relação aos seus problemas. Apesar de quase a totalidade dos professores afirmarem que os pais não se preocupavam com a educação dos filhos porque não compareciam às reuniões quando eram convidados, constatamos que alguns profissionais, com sua postura frente a eles, contribuíam para que isso ocorresse. Observamos que a maioria dos pais de alunos tinha receio de se expressar por não

saberem falar da mesma forma que os professores e o diretor e, também, por não terem conhecimento do processo educacional.

A dificuldade de participação democrática diz respeito a todos os profissionais da educação pois, conforme depoimento de um supervisor, não há abertura, o sistema educacional agora está mais centralizador ainda do que em décadas passadas. O/a supervisor/a não tem autonomia suficiente para pensar e buscar soluções em parceria com o coletivo da escola, na medida em que sua ação deve estar em consonância com a proposta de trabalho da SEE e da DE. A proposta de novo modelo de supervisão ainda não foi finalizada, o documento preliminar enviado à rede para ser discutido ainda é o que está em vigor. Contudo, a proposta espera que

dirigentes regionais de ensino e supervisores devem operar de forma a construir uma equipe de trabalho coletiva que, com competência, visão política, responsabilidade e iniciativa, responda aos desafios de promover a organização de uma gestão escolar articulada em suas diferentes áreas de atuação-administrativa, financeira e pedagógica- capaz de atender com qualidade às necessidades educacionais da população paulista. (SÃO PAULO, 2000, p. 5)

A escola estudada talvez seja uma das exceções na rede pública porque seus profissionais articulam e integram as ações pedagógicas da Unidade Escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Investem no planejamento, no acompanhamento e na avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem na tentativa de diminuição dos índices de evasão. A coordenação favorece momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento dos/as professores/as nas suas reuniões coletivas e procura subsidiar o desenvolvimento do trabalho deles quando é solicitada ou quando observa que estão com dificuldades.

Observamos e foi afirmado nas entrevistas que, embora fosse considerado importante o trabalho do/a supervisor/a junto à escola, sua presença não era sentida e as visitas naquele período foram poucas. Quando ocorreram, limitaram-se à observação da parte legal e burocrática da escola. Raramente ocorreu um trabalho articulado entre a Unidade Escolar, o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino. Com isto, a integração do currículo no ensino fundamental e médio raramente ocorre. Se o trabalho coletivo acontece satisfatoriamente, é devido à ação dos/as professores/as subsidiados pela coordenação pedagógica da escola. Contudo, há perspectiva de mudança agora, com a volta da antiga diretora à escola,

pois, como ela estivera atuando na supervisão das escolas junto à DE, esse trabalho poderá caminhar de forma diferente.

Embora seja apregoado pela Secretaria da Educação que as mudanças que ocorreram no sistema educacional do Estado de São Paulo seriam em benefício também da autonomia da DE e da UE, esta não ocorre. Há, até mesmo, uma maior cobrança e controle, o que faz com que não se concretize a cultura democrática que pressupõe a democratização da relação entre a SEE, as instâncias intermediárias do sistema educacional e as unidades educacionais. Vale acrescentar que até o tempo que os/as supervisores/as permanecem fora da DE agora é controlado. Neste contexto, a Supervisão também não tem autonomia, abertura e nem tempo para realizar um trabalho mais próximo às escolas devido ao acúmulo de atividades que tem sob sua responsabilidade.

Concluindo, a democratização da escola pública ainda é um projeto em construção e a questão de gênero também o é. 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, de mando e submissão. A participação nos órgãos colegiados tem contribuído para relações sociais de gênero mais igualitárias entre os jovens, contudo, ainda não aparece a preocupação com essa questão tanto na prática pedagógica quanto no projeto político pedagógico da escola. Há um longo caminho a percorrer para a concretização do ideal de cultura democrática, e a escola tem um importante papel para reverter esse contexto, essa realidade que está posta e que exige uma formação eficiente, com o vivenciar da cidadania em seu cotidiano em todos os âmbitos: administrativo, técnico e pedagógico. Deste projeto todos os profissionais da escola (supervisão, direção, coordenação pedagógica, funcionários) devem participar inclusive pais, alunos e comunidade, na construção de uma escola como um espaço de exercício consciente da democracia.

BRABO, T. S. A. M. Democratization of the public school on a gender perspective: a new challenge. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v.5, n.1, p. 55-78, 2004.

ABSTRACT: the democratic management of the education constitutes a principle of the Brazilian Federal Constitution, the Directrixes Law and Bases of the National Education and the educational legislation of São Paulo state. Its study afforded a wide academic production in the last decades. However, despite the democracy and the

preparation for the citizenship are present in the educational politics, their accomplishment is still an ideal to be reached. Being the public school the location where the formal socialization of boys and girls happen, and a workplace where the presence of women is dominant, it must be reflected if the democratic management of the education and the educational politics have guaranteed men and women the same opportunities of instruction, making possible their complete participation in society. Understanding the education in its wide interpretation of formation for citizenship, the social relations that happen in the school quotidian among the actors of the educational process must also be inspired in those principles, because one can only learn about citizenship and democracy if these are lived. In this perspective, the text reflects two challenges faced by the Supervision and the modern School Administration: the democratization of the relations among the actors of the School Unit and the education that contemplates gender issues.

KEYWORDS: democratic management; teaching supervision; genders in education; participation in schools

REFERÊNCIAS

- AREDES, A . P. J. *As instâncias de participação e a democratização da escola pública*. 2002. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- BENEVIDES, M.V. de M. *A cidadania ativa*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1996.
- BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRABO, T. S. A .M. *Cidadania da mulher professora*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- BRASIL. Constituições da República Federativa do Brasil e do Estado de São Paulo. Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. In: CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.v.10, Brasília: MEC:SEF, 1997.
- ENGUITA, 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*, Marília, v.1, p.2, 2000.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A . A . ; SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

GRACINDO, R. V. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas Prioridades, Novas Palavras-de-Ordem e Novos Velhos Problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional*, Brasília, v.13, n.1, p.7, jan./jun., 1997.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. A construção de um novo modelo de supervisão: proposta e versão preliminar para discussão. São Paulo: SE, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. São Paulo: SE;ATPCE, 1987. (Debate)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Estatuto do Magistério Paulista. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. São Paulo: SE, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de História-1º grau*. São Paulo: SE;CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Supervisão pedagógica em ação*. São Paulo: SE;CENP;FLE, 1981.

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. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7.ed., Petrópolis: Vozes, 1999.