



DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E CIDADANIA

teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

O livro *Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania: teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas*, de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, apresenta resultados de rigorosas pesquisas desenvolvidas no período de quase vinte anos.

A obra traz capítulos integrados que expõem estudos teóricos e empíricos, com a apresentação de resultados de pesquisas e conhecimentos construídos acerca de políticas educacionais para direitos humanos, igualdade de gênero e cidadania, educação para a cidadania e igualdade de gênero em diferentes níveis de ensino, atuação do movimento feminista, práticas educacionais em direitos humanos, igualdade de gênero e cidadania, lutas pela democracia, dentre outros.

Convido as pessoas interessadas no debate sobre as temáticas da democracia, direitos humanos, igualdade de gênero e cidadania à leitura deste livro, pois apresenta estudos significativos e altamente relevantes, especialmente para se compreender o atual cenário político-educacional brasileiro, no que diz respeito aos temas. Sem dúvida, esta obra se tornará referência no meio acadêmico para o estudo das temáticas enunciadas.

NEUSA MARIA DAL RI



**DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS,
GÊNERO E CIDADANIA:
teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas**

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

**DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS,
GÊNERO E CIDADANIA:
teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- B795d Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.
Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania: teoria, políticas e cotidiano das escolas públicas / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
366 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-196-6 (IMPRESSO)
ISBN 978-65-5954-197-3 (DIGITAL)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-197-3>
1. Escolas públicas. 2. Democracia. 3. Cidadania. 4. Identidade de gênero. 5. Educação. 6. Políticas públicas. I. Título.

CDD 370.115

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

À memória de Irene, minha mãe, exemplo de luta pela vida.

**Thatyana, Fernanda e Thaís, minhas filhas, e Ana Beatriz,
minha neta, fontes de realização que muito me ensinam.**

Mulheres que sempre me inspiraram.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher

Simone de Beauvoir

Sumário

Prefácio | *Ana Maria Klein*.....11

Apresentação | *Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*.....15

Parte I

Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Cidadania: estudos teóricos

Capítulo 1 | Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Educação: teoria e políticas.....35

Capítulo 2 | Gênero e Educação: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola.....59

Capítulo 3 | Movimento feminista, Gênero, Cidadania e Políticas.....111

Capítulo 4 | Democracia e Cidadania nas políticas educacionais.....123

Capítulo 5 | Democracia e Cidadania nas políticas e práticas educacionais.....135

Capítulo 6 | Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo/velho desafio.....159

Parte II
Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Cidadania:
estudos empíricos

Capítulo 7 No interior da escola: Democracia, Direitos Humanos, Cidadania e Gênero na escola pública paulista e numa Cooperativa Educacional.....	175
Capítulo 8 Democracia, Direitos Humanos, Cidadania e Gênero na escola pública e em diferentes modalidades de ensino.....	247
Capítulo 9 Democracia na Escola, Cidadania e Gênero no Brasil, em Portugal e na Espanha.....	267
Capítulo 10 Mediação, Direitos Humanos e Cidadania: Políticas Educacionais, Concepções e Ações em Escolas Públicas Estaduais Paulistas e Espanholas.....	297
Considerações finais.....	335
Referências.....	339
Sobre a autora.....	363

Prefácio

Este livro é publicado em um momento sócio-histórico-político marcado por acirradas disputas políticas que polarizam posicionamentos: de um lado conservadores que evocam o mercado e a economia e, do outro, posicionamentos que defendem os seres humanos e sua dignidade. No Brasil, as eleições presidenciais de 2018 trouxeram para o poder a defesa de valores conservadores, a ameaça constante à democracia e às suas instituições, a defesa de uma educação escolar conteudista que enxerga na formação para a cidadania um risco aos valores familiares, o cerceamento das escolas e dos currículos no que se refere às discussões sobre gênero, discursos de ódio contra grupos minoritários e ataques constantes aos Direitos Humanos e seus defensores. Em meio a este cenário nacional, o mundo enfrenta uma pandemia causada pelo Coronavírus que obrigou as pessoas e as sociedades a se reorganizarem, acentuando ainda mais as desigualdades sociais e as opressões. São tempos difíceis que mobilizam os mais diferentes segmentos sociais em discussões e ações para o enfrentamento dos retrocessos no campo dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos estão sendo conquistados ao longo da história da humanidade e traduzem a luta pelo respeito e promoção da dignidade humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma a universalidade do sujeito, os seus artigos iniciam-se sempre por “todos” ou “nenhum ser humano”. Este sujeito genérico não foi suficiente para fazer frente às situações específicas de violações de direitos e, por isso, é necessária a especificação dos sujeitos de direitos, considerando os grupos

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-197-3.p11-14>

e suas realidades singulares. Herrera Flores, ao discutir a universalidade dos Direitos Humanos, aponta para a imprescindibilidade do fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações, a fim de que estes possam atuar de modo igualitário visando ao acesso a bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. Portanto, a promoção da dignidade humana pressupõe a promoção de direitos de grupos específicos que expressam as diversidades humanas.

É este o sentido da discussão proposta por este livro. O vasto trabalho acadêmico desenvolvido pela autora, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, dedica-se à reflexão sobre as relações de gênero e as conquistas de direitos das mulheres, imprescindível à participação cidadã, e como parte constitutiva de uma sociedade democrática. A perspectiva educacional, sempre presente na obra, leva o leitor à reflexão sobre o papel da escola e dos docentes como caminho necessário à formação para a cidadania, adotando a democracia como valor e processo. O livro, síntese das pesquisas e estudos da autora, é lançado em um momento oportuno quando vivenciamos ataques à democracia e aos Direitos Humanos de maneira geral e, mais especificamente, o combate à educação para as relações de gênero. A obra contribui para a compreensão dos processos de luta que envolvem a conquista e a manutenção de direitos e o papel estratégico da educação na formação para a cidadania ativa.

O livro estrutura-se por meio de estudos e pesquisas realizadas pela autora evidenciando a imprescindibilidade da luta pela igualdade de gênero empreendida pelos movimentos feministas e as conquistas de espaços na sociedade e reconhecimento de direitos das mulheres. A autora contextualiza as conquistas dos movimentos feministas no Brasil e paralelamente descreve como estas conquistas se refletiram em âmbito local, no município paulista de Marília, empoderando mulheres e estimulando a sua participação política e reivindicação de direitos. Destaca-se aqui a

contribuição da Universidade, mobilizando instituições e a população local para a discussão da condição das mulheres e da importância da participação política e, ao mesmo tempo, produzindo novos conhecimentos sobre as relações de gênero.

A democracia, como processo que deve orientar as práticas e relações escolares, é problematizada por meio de pesquisas ocorridas em instituições no município citado. Os depoimentos de gestores e docentes e a observação de diferentes formas de exercício democrático trazem ao leitor elementos para refletir sobre os desafios para a adoção da democracia como processo que se realiza cotidianamente na relação da escola com o bairro, nos órgãos colegiados, nas relações entre gestão e docentes, no grêmio estudantil, no conselho de escola e na associação de pais.

Os estudos desenvolvidos em escolas do município de Marília, na cidade de Braga, em Portugal e em Valência, na Espanha, aprofundam as discussões sobre as instâncias participativas nas escolas como caminhos democráticos e, as mediações escolares, como vias de efetivação da Justiça Restaurativa, concepção para enfrentamento de conflitos que vem ganhando espaço na educação brasileira. A reflexão sobre os caminhos percorridos por outros países contribui para a reflexão de políticas educacionais nacionais.

O livro nos leva a acompanhar o percurso acadêmico da autora e demonstra o compromisso de suas produções com o desenvolvimento de uma educação democrática que intenta viabilizar a participação de toda a comunidade escolar e a discussão de temas imprescindíveis à consolidação de uma educação comprometida com os Direitos Humanos, sobretudo no que se refere às questões de gênero. Destacamos que toda a produção acadêmica que integra esta obra está em consonância e contribui para a discussão e implementação da Educação em Direitos Humanos, sendo convergente com as orientações dos dois principais documentos que

orientam este tipo de educação: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

É com grande alegria que escrevo o prefácio deste livro, cuja autora venho acompanhando e tenho em suas produções fonte de inspiração e conhecimento para meus estudos sobre Educação em Direitos Humanos. O livro fomenta a reflexão sobre temas extremamente relevantes e traz elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação pautada por princípios e valores democráticos e convergentes com os Direitos Humanos. Fica o convite às(aos) profissionais que atuam na educação e em áreas afins, bem como a todas(os) interessadas(os) na temática para que percorram algumas décadas de produções acadêmicas instigantes.

Setembro, 2021.

Ana Maria Klein

Apresentação

Neste livro, apresento minha tese de livre-docência com parte dos resultados de pesquisas que tenho desenvolvido há mais de vinte anos, antes e após o Doutorado, realizado com a orientação da Profa. Dra. Eva Alterman Blay, cuja tese foi publicada posteriormente com o título *Gênero e poder local* (BRABO, 2003; 2008)¹. Ao realizar a pesquisa na área da Sociologia a respeito do tema da política e como as mulheres se inseriam nessa arena, considero que esse estudo foi fundamental para que conhecesse os encaminhamentos políticos nas eleições, as relações que ocorrem e os objetivos de cada candidato(a) no período eleitoral e que vão influenciar, após a eleição, na realização ou não do projeto proposto durante o período eleitoral, incluindo as políticas públicas que serão elaboradas e desencadeadas.

Igualmente fundamental foi ter aprofundado o conhecimento adquirido no Mestrado, tendo como orientador o Prof. Dr. Tullo Vigevani, acerca do papel político do Movimento Feminista no período da Ditadura Civil e Militar (1964-1985) e após a abertura política no processo de redemocratização. A dissertação teve como título *Cidadania da mulher professora* (BRABO, 1998; 2005)². Dentre todas as demandas do

¹ O concurso de livre-docência foi realizado de acordo com a Resolução UNESP, n.27, de Abril de 2009. A tese (BRABO, 2003) do Doutorado foi publicada em formato de livro (BRABO, 2008) pela Editora Humanitas, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo n.º 05/58465-2, linha de fomento “Auxílio à Pesquisa – Publicações científicas – Livros”.

² A dissertação (BRABO, 1997) foi publicada posteriormente em formato de livro (BRABO, 2005) pela Editora Ícone.

Movimento Feminista, investigadas nas pesquisas de Mestrado e Doutorado, estava a luta pela igualdade salarial, pela presença nos espaços de poder, pelos direitos das mulheres, apontando a violência contra as mulheres que era justificada pela visão do “crime da honra”, que libertava os assassinos sob a justificativa de que elas não tiveram as virtudes esperadas para as mulheres.

Isso ocorria nos anos de 1789, em similaridade ao caso das francesas, que junto aos homens atuaram nas Revoluções Burguesas no século XVIII e, lideradas por Olympe de Gouges, por tentarem fazer ver aos revolucionários que se naquela *Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão* não estivessem claramente explicitados os direitos das mulheres (proteção à maternidade, ao salário igual ao homem no mesmo trabalho, dentre outras questões), não sendo ouvidas escreveram a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (DE GOUGES, 2007). Segundo a visão dos revolucionários, essas ações comprovavam que não estavam tendo o comportamento esperado e as virtudes esperadas para seu sexo. Sob essa justificativa, mesmo sob o lema da Revolução “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, Olympe de Gouges e cerca de trezentas mulheres foram condenadas e mortas na guilhotina.

Nos anos de 1980, de forma similar inclusive saindo às ruas pelo fim da violência contra as mulheres, as feministas mostraram que a educação tinha alta relevância no processo de socialização das crianças e jovens para a desconstrução do círculo vicioso que não se rompia, da visão androcêntrica de mundo fazendo com que as mulheres fossem tratadas como o *segundo sexo*, ou detentoras de meia cidadania ou de uma cidadania imperfeita. Neste caminhar pela garantia dos direitos das mulheres na *Constituição Cidadã* (BRASIL, 1988), os Movimentos Feminista e Feminino tiveram um papel essencial no processo da Constituinte,

desvelando a realidade das mulheres brasileiras e lutando para a inclusão da pauta feminista na Lei Maior que estava sendo elaborada.

Assim, dentre todas as questões debatidas e propostas no processo Constituinte, inclusive o direito ao aborto, a educação foi analisada criticamente apontando que através da educação tradicional, as identidades feminina e masculina vão sendo desenvolvidas apontando os lugares, comportamentos, papéis a serem assimilados pelo alunado, esse primeiro aprendido na família e na continuidade do processo de socialização na escola, primeiro espaço público vivenciado pelas crianças desde a mais tenra idade. As feministas, naquele momento, apontaram inclusive o quanto os materiais didáticos, por meio de imagens e textos, reforçavam esses estereótipos que deviam ser assimilados pelas meninas e meninos. Um pouco mais dessa trajetória de luta será lembrada nos textos que apresentaremos a seguir.

E ao conhecer essa trajetória, primeiramente através dos estudos do Mestrado, aprofundi esses estudos abordando-a no Doutorado, por meio dos estudos sociológicos que tive oportunidade de realizar.

Nesse processo, mais especificamente, pude aprofundar o conhecimento acerca da luta pelos direitos humanos, que como apontamos, excluía as mulheres e outros grupos sociais em muitos momentos da História, e que levaram à emergência dos movimentos sociais, de trabalhadores e trabalhadoras das cidades e do campo, do movimento étnico-racial, feministas, LGBTQI+, ambientalistas, entre outros, conforme analisa Bobbio (1992), num momento da História em que há a assimilação da ideia de “sujeitos de direitos”, como Arendt (2012) e Chauí (1994) analisam também.

Atuando na área da Educação Superior, no Curso de Pedagogia, ainda em meio ao processo de doutoramento, as pesquisas que a partir daí

realizei visavam conhecer se e como as políticas educacionais que contemplavam Direitos Humanos e Gênero, além dos valores da Democracia, estavam sendo vivenciados nas escolas públicas. Tendo como marco principal o período da Ditadura Militar até os dias atuais no Brasil, os estudos teóricos mostraram a necessidade de se voltar à História da constituição das sociedades modernas, para melhor conhecer os condicionantes históricos da formação política e social da sociedade brasileira, muitas vezes refratária à ideia de direitos humanos, como podemos observar na atualidade nos movimentos de grupos conservadores que apregoam a existência de uma “ideologia de gênero” ou o que defende o projeto “Escola sem partido”, propondo uma proposta contrária aos valores da Democracia ampla, dos direitos humanos e da cidadania ativa, participativa.

Ao resgatarmos a História de luta para que atingíssemos as sociedades modernas reguladas pelas leis e Constituições, é preciso considerar o que aponta Candau (2003), que a garantia de Direitos Humanos é resultado de lutas históricas, conforme também lembraremos nos textos que a seguir apresentamos. Com as Revoluções Burguesas, temos uma proposta de sociedade baseada no Iluminismo e com normas a serem seguidas tanto pela população quanto pelos governantes, baseadas no que Rousseau denominou de Contrato Social. Sader (1998), baseando-se nas análises feitas por Bobbio (1992), quando esse autor apresenta as diferenciações do liberalismo, sobretudo em sua obra *Liberalismo e democracia*, essa análise encontra-se em quase toda sua obra fazendo a relação entre liberalismo e socialismo. É importante salientar aqui esta questão pois houve um momento nas últimas décadas, com o avanço do neoliberalismo no mundo e no Brasil, que alguns teóricos afirmavam que se esquecesse a obra de Marx dizendo que a História começaria naquele momento a ser escrita. Ledo engano, as análises

socialistas mostraram-se atuais para a análise das sociedades contemporâneas. Há que se acrescentar, ainda, o que Vidal e Carvalho (2001) destacam acerca da afirmação de Marx, que se opôs a todo essencialismo. Relembro aqui também Paulo Freire (1974), cuja obra mostrou-se atual inclusive para analisarmos a realidade, na atual fase do capitalismo e suas consequências, bem como na atual política brasileira.

Conforme Sader (1998, p. 07) argumenta, é preciso lembrar que, de acordo com Bobbio (1992), o socialismo seria “[...] em primeiro lugar revolução moral e em segundo transformação material”. Conforme o autor (1998), Bobbio (1992) apresenta algumas diferenciações entre o liberalismo e o socialismo marxista. A principal diferenciação é a de que há o liberalismo econômico e o liberalismo político separadamente, esclarecendo que essas duas correntes não são solidárias, mas andam separadas, o segundo seria a teoria do Estado de direito, da cidadania, da sociedade civil.

Com relação ao marxismo, suas origens libertárias foram questionadas quando a primeira forma de existência histórica de um Estado anticapitalista desembocou num regime não democrático. A partir daquele momento, com a adesão da Social-Democracia à concepção liberal de Democracia, instalou-se dentro da esquerda um questionamento da relação entre Marxismo e Democracia.

Ainda conforme Sader (1998, p. 14), o liberalismo teve contornos diferentes.

Se na Europa era a ideologia da burguesia ascendente contra o feudalismo e o Estado absolutista, identificado com a industrialização e, de alguma forma com a democratização com todos os seus contornos mercantis, na periferia capitalista sua inserção se deu de cabeça para baixo. No Brasil, por exemplo, o liberalismo foi a ideologia da

hegemonia primário-exportadora, assentada no intercâmbio desigual com as metrópoles, dominante ao longo do século passado e da primeira república (SADER, 1998, p. 14).

Conforme a literatura aponta, a elite brasileira privilegiava, dos valores burgueses, a liberdade. Assim, o liberalismo nasceu convivendo com a escravidão distanciando-se completamente do Estado de direito, dos direitos da cidadania e da sociedade civil gramsciana. Aqui o Estado se constituiu totalitário, alheio à liberdade e à democracia (SADER, 1998).

No Doutorado, todas essas reflexões que emergiram no Mestrado foram aprofundadas, para tentar entender as razões históricas da nossa “cidadania passiva” e não visão de “sujeitos de direitos”. Foi essencial para entender, com Vianna (2018) e outras autoras e autores, o processo de abertura política na década de 1980, com a ação dos movimentos sociais, dentre eles o feminista que, no período da Ditadura, organiza-se enquanto movimento político. Nesse momento teremos a reivindicação dos direitos sociais para todas as pessoas. Entretanto, apesar da ação feminista no processo Constituinte, que garantiram a igualdade e os direitos também das mulheres, já havia em curso o projeto neoliberal. Assim, teremos a conquista de direitos sociais com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, ao mesmo tempo, nos primeiros governos do período democrático, com:

[...] reorientações políticas que levaram à restrição dos espaços públicos e democráticos e à redução de questões políticas a problemas técnicos, sob o argumento de má gestão, desperdício, falta de formação e inadequação dos currículos escolares nos diferentes níveis de ensino (VIANNA, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, conforme Vianna (2018, p. 16), citando Arelaro (1997) e outros autores,

com o início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, a conjuntura pautada por demandas e negociações em torno de direitos sociais sobre inflexão e intensifica-se a contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida e da população brasileira- previstos na Constituição de 1988- e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico. Sua lógica foi reformar sem aumentar as despesas e, para tal finalidade, buscou adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (VIANNA, 2018, p. 16).

Essas reflexões embasaram os estudos que me levaram a realizar pesquisas que pudessem constatar se todo esse caminhar histórico de luta pela Democracia no Brasil teria reflexos na escola e se alterações nas práticas pedagógicas ocorressem na perspectiva da educação para a cidadania, que começa na escola. Com apoio na literatura apresentada nos textos aqui expostos e em outras de referência para os estudos tanto sobre os Direitos Humanos quanto sobre as mulheres na sociedade em geral, na educação e na política, depois sobre gênero, as pesquisas realizadas tanto foram desenvolvidas no plano teórico quanto na participação no cotidiano das escolas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e na Universidade.

Isso significa que, nessa caminhada percorrida, procurei constatar tanto o desenvolvimento das políticas educacionais quanto se havia mudança na percepção das professoras sobre a questão de gênero e sobre se percebiam que sua prática contribuía para reforçar os estereótipos de gênero e, assim, para o perpetuar dos estereótipos e da desigualdade de gênero. Confirmei que continuava a mesma situação constatada no Mestrado, com a maioria das professoras reafirmando a visão

androcêntrica de mundo, com o esquema binário em polos opostos do masculino e do feminino como categorias excludentes, demonstrando a continuidade da divisão sexual do trabalho que levava as professoras a não perceberem que através de suas práticas, reforçavam a desigualdade de gênero.

Sobre o referencial teórico de gênero que fundamentava essas investigações, do Mestrado, quando estudamos *A cidadania da mulher professora* (BRABO; 1997; 2005), ao Doutorado, quando passamos a trabalhar com a categoria gênero em *Gênero e poder local* (BRABO, 2003; 2008), bem como nas pesquisas seguintes, contei com a contribuição de algumas vertentes dos estudos feministas que, no esforço de superação das diferenças entre homens e mulheres como modelos imutáveis e naturais, chegamos à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da História.

Assim, com os estudos de gênero, muito consultada foi a obra da historiadora social Joan Scott (1995, p. 14) que apresenta o gênero como uma categoria analítica, que é um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Foram consultadas e estudadas, igualmente, as obras das autoras Donna Haraway, (2004), Carole Pateman (1993), Linda Nicholson (2000) e outras autoras internacionais, além das pesquisadoras brasileiras Joana Maria Pedro (2005), Eva Alterman Blay (1997; 1982; 1983; 1984c; 1984a; 1984b; 1987; 1988; 1990a; 1990b; 1991; 1994; 2002a; 2002b), Claudia Pereira Vianna (2018), Guacira Lopes Louro (1997), Marília Pinto de Carvalho (1995; 1999), Heleieth Saffioti (1969; 1994) e outras autoras.

Nos anos de 1980, grande parte dos estudos na área da educação no Brasil não incluía o recorte de gênero. Conforme explicita Vianna (2018, p. 38),

algumas publicações, como as de Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) e Fulvia Rosemberg (1992), constatavam que as áreas de pesquisa sobre gênero e sobre educação se desenvolviam separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte. No caso da investigação educacional, a presença majoritária das mulheres na composição do magistério subsumia-se à utilização do masculino genérico como referência às professoras (VIANNA, 2018, p. 38).

Esses estudos também foram por mim realizados e as constatações das pesquisas levadas a termo após o Doutorado comprovaram a continuidade dos resultados do Mestrado, predominando na instituição escolar a cultura androcêntrica, agravada pelas condições de trabalho precárias, rebaixamento salarial, desvalorização profissional, estratificação sexual da carreira docente, produção e reprodução de estereótipos de gênero nas relações escolares, nos conteúdos e em suas práticas que ocorrem não só na sala de aula mas em todo o espaço escolar, conforme também constatou Vianna (2018). Alie-se, ademais, a não formação continuada dos(as) docentes acerca da questão de gênero, por parte do Estado e por parte da escola, que não foram realizadas.

As observações ocorreram tanto nas pesquisas sobre o cotidiano escolar quanto com o desenvolvimento dos projetos de extensão universitária, aos quais também me dediquei desde o início de minha atuação na Universidade, num processo de pesquisa e de ação junto às escolas, propondo e pensando junto com docentes, coordenadoras e gestoras, sobre práticas pedagógicas voltadas à educação em direitos humanos e para a igualdade de gênero, desde a Educação Infantil.

Em alguns capítulos deste livro, onde apresento minha tese de livre-docência, trago parte dessas observações em escolas públicas que permitiram constatar as dificuldades de constituição de um espaço público

democrático na escola. As ações dos movimentos sociais, dentre eles os feministas, foram altamente relevantes para o entendimento do viver da cidadania em todos os âmbitos na sociedade, incluindo a escola, bem como do caminhar de luta para garantia dos direitos humanos.

Nas sociedades contemporâneas, como Bobbio (1992) explicitou, a partir da assimilação da ideia de “sujeitos de direitos”, passando a reivindicar os direitos sociais específicos, com cada setor social saindo no espaço público para fazer ouvir sua voz, transformaram suas necessidades em direitos socialmente reconhecidos. Nesse processo, conforme Vianna (2018, p. 23), foi desvelada a articulação dos direitos sociais “[...] com o conceito de gênero, como diferença sexual percebida e construída socialmente [...]”, não natural, e necessitando de garantias de seus direitos sociais no plano legal bem como no plano das políticas, incluindo as educacionais, conforme explicitou Vianna (2018), citando Vieira (2007), “Trata-se de examinar essas políticas não apenas como reivindicações, mas como respostas materializadas na forma de documentos, plano, programas e ações”.

Assim, estudei as políticas, elaboradas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), para constatar se e quando o gênero seria contemplado, conforme mostraremos nos textos dos primeiros capítulos, até o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; 2013), já no governo Lula (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), documentos esses que contemplavam, na perspectiva dos direitos humanos, também gênero, diversidade sexual, raça-etnia e outras diferenças, apontando a necessidade de se contemplar esses temas em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis e modalidades de ensino. Isso estende a importância de nossos estudos na atualidade, em um momento de ataques aos direitos humanos, às questões

de gênero, étnico-raciais, demonstrando a vulnerabilidade desses temas tanto pela influência do projeto neoliberal quanto em momentos como o que estamos vivendo, com ações dos grupos conservadores que apregoam o contrário do ideal de democracia ampla.

Com essa conjuntura, vemos a ação desses grupos principalmente voltados à exclusão do gênero das políticas, incluindo as educacionais, desconsiderando as ações dos Movimentos Feminista e, principalmente, LGBTQI+ que reivindicam a inclusão da diversidade sexual e de gênero nelas. O Movimento LGBTQI+, que teve maior visibilidade nos anos de 1980, no período da Constituinte e depois na luta contra a AIDS, a partir do ano 2000, buscou parcerias com o Estado que, no governo Lula, a partir das propostas do movimento e das Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Nacionais contemplaram as demandas coletivas deste setor social.

Nos anos de 1970, quando a Professora Heleieth Saffioti publicou a obra resultante de sua Livre-Docência, a *Mulher na sociedade de classes* (SAFFIOTI, 1969), incluiu, além da categoria classe, também a de gênero e raça-etnia, contribuindo para uma ampliação da visão dos estudos de gênero, assim como, nos anos de 1990, Mary Castro:

[...] propõe a idéia de uma “alquimia de categorias sociais”, em que classe, raça, gênero e geração se combinariam em diferentes situações sociais concretas, resultando em especificidades que se afastam dos modelos puros e das meras somatórias de hierarquias e subordinações (CASTRO, 1992 apud Vidal; Carvalho, 2001, p. 210).

A partir de então, meus estudos voltaram-se ainda mais para a questão das mulheres e de gênero, incluindo a diversidade sexual mais

recentemente, aprofundando o conhecimento a partir da obra de Guacira Lopes Louro (1997) e Judith Butler (1990, 2009) que mostram a imposição da heterossexualidade como padrão nas políticas, além de Nancy Fraser (2002), que discorre sobre as injustiças sociais impostas às “sexualidades menosprezadas”. As autoras feministas cujas obras estudei em todos esses anos e que continuo estudando ainda são minhas referências. Outras teóricas de meus estudos atuais são Angela Davis (2016), Flávia Biroli (2018), Chimamanda Ngozi Adichie (2018), além de autoras feministas portuguesas e espanholas. Estas autoras continuam o debate acadêmico desvelando a ainda permanência da desigualdade de gênero. As obras clássicas das feministas que contribuíram, no âmbito acadêmico, para que o tema fosse considerado relevante, com *status* científico, como o exemplo da Profa. Dra. Eva Alterman Blay, que lutou para que o tema da mulher fosse considerado com o mesmo *status* da questão de classe, contribuindo com suas obras para as análises científicas da realidade, continuam sendo estudadas. O feminismo na academia também teve papel altamente relevante para o desenvolvimento das pesquisas científicas que comprovavam a desigualdade de direitos e as injustiças sociais vivenciadas pelas mulheres brasileiras, além de atuarem junto ao movimento social e na política.

Ao ler a versão espanhola publicada pela Universidade de Valência (UV), da obra denominada *Gênero: uma perspectiva global*, de Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2018), encontrei a referência ao Movimento de Liberação das Mulheres, ocorrido desde o final dos anos de 1960 ao princípio dos anos de 1970 e as ações que as feministas, tanto na Europa quanto na América, desencadearam naquele momento. As autoras afirmam que:

Las luchas de liberación nacional en el ‘tercer mundo’ tuvieron un importante impacto creciente en el Norte global, especialmente entre el movimiento juvenil de los años sesenta. Proporcionaron un modelo político, así como una retórica para la nueva ola de feminismo que estaba irrumpiendo a final de esta década – el Movimiento de Liberación de las Mujeres. Entre finales de los años sesenta y principios de los setenta, a lo largo y ancho del mundo capitalista, se dio una movilización extraordinariamente rápida de mujeres jóvenes (CONNELL; PEARSE, 2018, p. 130).

As autoras (CONNELL; PEARSE, 2018, p. 130) ainda acrescentam que “El primer avance teórico importante del nuevo feminismo se produjo en Brasil. En 1969, el trabajo pionero de Heleieth Saffioti, *A mulher na sociedade de classes*, se publica em São Paulo”. Explicitam, ainda, que no livro propõem uma teorização marxista-feminista sobre o sexo como forma de estratificação social e uma análise detalhada, através de dados estatísticos sobre a divisão sexual do trabalho, a economia política da família e a educação das mulheres. Acrescentam, ainda, que “Aplicando un enfoque histórico a la subordinación y emancipación de las mujeres, analiza la influencia conservadora de la Iglesia católica, y sostiene una discusión brillante sobre la economía sexual de la sociedad colonial de Brasil” (p. 130).

Ainda segundo as autoras supracitadas:

Cuando la pionera del feminismo británico Juliet Itchell publicó su famoso artículo *Women - The longest revolution* en 1966, argumento que la opresión de las mujeres no incluía una, sino cuatro estructuras- producción, reproducción, socialización y sexualidad. La socióloga británica Sylvia Walby, en su texto *Theorizing Patriarchy* (1990) distinguió seis estructuras en el patriarcado contemporáneo- el empleo remunerado, la producción de la vida doméstica, la cultura, la

sexualidad, la violencia y el estado. Por su parte, la economista india Bina Agarwal (1997) propuso que las relaciones de género se articulan em cuatro arenas de disputa interrelacionadas- a familia/hogar, el mercado, la comunidad y el estado (CONNELL; PEARSE, 2018, p. 148, grifos das autoras).

Fazem referência, estas autoras (2018), às consequências desses condicionantes apresentados pelas teóricas feministas e que também no Brasil foram desveladas, dentre outros(as) autores(as), por Luís Pereira (1963). Um dos exemplos seria a questão de que o Estado liberal moderno define os homens e as mulheres como cidadãos e cidadãs, como semelhantes, mas o código sexual dominante define os homens e as mulheres como opostos. Ademais, as concepções tradicionais com relação à divisão do trabalho familiar definem as mulheres como amas de casa e como cuidadoras de meninas. Em consequência, quando entram na esfera pública, veem-se obrigadas a lidar com uma árdua batalha para que se reconheça sua autoridade.

Como já ressaltado, as reflexões aqui trazidas estão diluídas nos textos que a seguir apresentamos. Muitas constatações do passado recente, de todos os estudos e pesquisas no ambiente escolar que realizei, ainda continuam atuais, assim como a teoria crítica nas quais nos baseamos continuam atualíssimas, tanto pelo momento político atual quanto pela permanência de sérios problemas vivenciados pelas mulheres, além da não preocupação com o tema nas escolas.

Os resultados dessas pesquisas são dispostos em duas Partes: a primeira, que trata de estudos teóricos e a segunda, que trata dos estudos empíricos. Todas essas pesquisas seguem como *tronco comum* os quatro temas-títulos deste livro *Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Cidadania*.

Na primeira parte, como indicado acima, o conteúdo abrange investigações teóricas junto das primeiras pesquisas empíricas que realizei e, na segunda parte, o conteúdo abarca essas pesquisas empíricas já em comparação a outros contextos que investiguei. Tais pesquisas foram realizadas em nível de Pós-Doutorado em Braga, Portugal, junto à Universidade do Minho, com a supervisão do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonsos. Posteriormente, dei continuidade à pesquisa junto à Universidade de Valência, na Espanha, também em nível de Pós-Doutorado, sob a supervisão do Prof. Dr. Fernando Marhuenda Fluixá, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Universidade de Valência³.

Em Portugal procurei conhecer como ocorria a gestão democrática nas escolas, quais eram os órgãos colegiados de participação coletiva na escola e se os temas direitos humanos, cidadania e gênero eram trabalhados. No período em que realizei estudos e pesquisa junto à Universidade de Valência, continuei a estudar este tema, mas como já tinha conhecimento de experiências bem-sucedidas no Brasil, com a ação da Mediação escolar, baseada na proposta de Justiça Restaurativa, iniciei este estudo e, em 2018, realizei o segundo período do Pós-Doutorado para finalizar o segundo momento da pesquisa sobre Mediação escolar, direitos humanos e gênero na escola. Os estudos realizados nos dois países contribuíram para o conhecimento também acerca do papel importante dos movimentos feministas nos dois países, para a garantia dos direitos das mulheres no plano legal e para mudanças de comportamento nas relações sociais. Tais pesquisas possibilitaram constatar distinções e similaridades sobre o

³ A pesquisa tem como título *Mediação, direitos humanos, gênero e cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas estaduais paulistas e espanholas* e se encontra em desenvolvimento junto à Universidade de Valência (UV), Espanha, com apoio financeiro através da Beca de Atracción de Talento e da FAPESP, processo n.º 19/03739-3, na linha de fomento “Auxílio à Pesquisa – Regular”.

cotidiano das escolas brasileiras proporcionando o repensar das práticas aqui desenvolvidas e sobre possibilidades que tiveram resultados positivos nestes dois países.

Ao apresentar as constatações do cotidiano das escolas, pretendo contribuir para novas práticas pedagógicas, bem como sobre a avaliação das políticas dos momentos em que as pesquisas foram realizadas até as contemporâneas pois continuam sendo objetos de nossos estudos incluindo agora a Mediação escolar. Ademais, pretendemos constatar a presença dos efeitos das políticas ou não nas escolas, na perspectiva da concretização da cultura dos direitos humanos e da igualdade de gênero, na escola de todos os níveis e modalidades de ensino, até a Universidade, e na sociedade como um todo.

Quero registrar também a gratidão a todos(as) integrantes do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, o NUDISE, por todas as reflexões coletivas e estudos que tanto me ajudaram nesta caminhada. Gratidão aos(às) membros do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, o NUDHUC, por todos estes anos de aprendizado, inclusive junto à comunidade e, igualmente, aos integrantes do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Agradeço às pesquisadoras e pesquisadores que contribuíram para minha formação e aos meus orientandos e orientandas, da Graduação e da Pós-Graduação que contribuíram com suas pesquisas para o aprofundamento do conhecimento e reflexões críticas sobre os temas que nos são caros. Neste processo, contribuíram também as professoras e professores que gentilmente participaram das pesquisas, aos quais agradeço muito. Meus agradecimentos também às escolas que permitiram a realização das pesquisas e dos projetos de extensão universitária em todos estes anos.

Agradeço, também, às pesquisadoras Prof. Dra. Aida Monteiro da Silva (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE); Profa. Dra. Maria

Eulina Pessoa de Carvalho (Universidade Federal da Paraíba – UFPB); Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin (Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente – UNESP) e aos pesquisadores Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza; Prof. Dr. Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-UNESP) que participaram do Concurso de Livre Docência, contribuindo ainda mais para as reflexões críticas acerca dos temas aos quais tenho me dedicado em toda minha vida acadêmica.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), ao Núcleo de Ensino e à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) por todo apoio que sempre me proporcionaram para o desenvolvimento pleno de meu trabalho e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-UNESP, tendo como Coordenadora a Prof. Dra. Graziela Zambão Abdian e Vice-Coordenadora a Prof. Dra. Patrícia Bataglia, pela oportunidade de publicar o livro que resultou da trajetória percorrida.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

PARTE I

DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E CIDADANIA: ESTUDOS TEÓRICOS

Capítulo 1

Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Educação: teoria e políticas

1. Democracia, Direitos Humanos, Gênero e Educação

Ao longo da História da Humanidade vivenciou-se intensas lutas pela promoção e reconhecimento dos direitos humanos até se alcançar uma evolução humana e social que reconhecesse a todos os seres humanos, como *sujeitos de direitos*. A gênese de valores similares à ideia de direitos humanos já estava presente em outros momentos da História da Humanidade, entretanto, é com as Revoluções burguesas que são redigidas a Declaração Americana da Virgínia, de 1776, e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Como a literatura mostra, apesar dos avanços, as injustiças sociais continuaram, consolidou-se a ideia de cidadania abstrata e restrita, quem era considerado cidadão era o homem branco e proprietário. A igualdade entre homens e mulheres foi desconsiderada e a escravidão negra não foi abordada. Ficou evidente que contemplar os direitos humanos nos documentos, não era suficiente para alterar as relações de poder ou para garanti-los na vida em sociedade.

Em meados do século XX, retoma-se a ideia de direitos humanos, em decorrência do holocausto, ao fim da II Guerra Mundial. Em 1948, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia

Geral das Nações Unidas. A partir do reconhecimento dos direitos humanos para todas as pessoas, expresso naquela Declaração, e a partir do momento em que todas as pessoas se reconhecem *sujeitos de direitos*, ocorreram inúmeras ações para que estes fossem realmente garantidos na vida em sociedade e para ampliá-los, de acordo com as especificidades de cada setor social.

Assim, ainda no século XX, vários movimentos sociais inspiraram-se nos princípios dos direitos humanos propondo justiça social para que a igualdade de direitos não ficasse garantida apenas no plano formal, nos documentos. Com as Revoluções Socialistas, a mexicana e a soviética, temos a ampliação e aprofundamento da ideia de direitos humanos, pois os direitos de igualdade econômica, social e cultural são reivindicados para todas as pessoas. A Constituição do México, de 1917, contemplou avançadas reformas sociais visando a uma sociedade igualitária concedendo *status* de direitos humanos aos direitos trabalhistas. Com a Revolução soviética, foi elaborada a Declaração de Direitos para o Povo Trabalhador e Explorado, promulgada em 1918, que também reafirmava, dentre outros avanços, a socialização da terra e o direito ao trabalho (CANDAU, 2009; SILVA, 2010; VIOLA, 2008).

Com a instituição da 1ª República Alemã de Weimar, em 1919, uma Constituição é elaborada sendo considerada um marco para os direitos humanos, inspirada na Constituição Mexicana. Foi o primeiro documento constitucional a reconhecer a igualdade de direitos entre mulheres e homens na sociedade conjugal, equiparou os direitos de filhos legítimos e ilegítimos, definiu os direitos trabalhistas e garantiu o direito ao voto às mulheres e o direito à educação pública.

No Brasil, após a Ditadura Civil e Militar (1964-1985), no processo de redemocratização, instaurada a Assembleia Nacional Constituinte, houve a mobilização da sociedade civil para a garantia dos

direitos na nova Constituição. Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, denominada Constituição Cidadã, os direitos civis, políticos e sociais foram contemplados para todas as pessoas. Nos anos de 1990, com as reformas educacionais, embora marcadas pelo projeto neoliberal em curso, observamos esforços para mudanças na sociedade e, em especial, na Educação Básica no sentido da educação para a cidadania. No plano geral, constatamos a continuidade da organização da sociedade civil visando a garantia dos direitos de cada setor social. Ao mesmo tempo há o incentivo, por parte do Estado democrático, para a criação dos Conselhos de Direitos, que propiciam a participação da sociedade civil, em todos os níveis (Federal, Estadual e Municipal).

Entretanto, há que se considerar que a realização das expectativas expressas na lei por vezes entra em choque com interesses relacionados ao poder e às adversas condições sociais da sociedade permanecendo a desigualdade em garantia de direitos, a violência, o feminicídio, dentre outros graves problemas agravados na atualidade. Tais contradições resultam da pretensão das sociedades democráticas capitalistas de criarem um sistema de igualdade política, a *Democracia*, num sistema de desigualdade econômica, o *Capitalismo*, marcado pela desigualdade social, cultural e política. Há que se acrescentar, ainda, outros agravantes que na atualidade constatamos, como o movimento de grupos conservadores propondo a implementação do projeto *Escola sem partido*, na contramão do projeto de sociedade democrática em curso desde a abertura política, após o longo período de Ditadura Civil e Militar.

Hoje, com o modelo de Estado democrático vivenciado pelos cidadãos e cidadãs, torna-se imprescindível demonstrar o poder da Democracia ampla e participativa, neste contexto evolutivo de sociedade, como se constata nas ações dos movimentos sociais, dentre eles, os feministas, o das trabalhadoras rurais, das indígenas, das mulheres negras,

dentre outros. Neste processo, que deve se dar a partir de uma relação direta com a promoção e proteção dos Direitos Humanos, há necessidade do esforço do Estado e da sociedade em geral, que buscarão garantir os direitos de cidadania e sua concretização em um processo de democracia participativa.

1.1 Movimento feminista no Brasil e no Estado de São Paulo: em busca da educação com igualdade de gênero

Inicialmente, há que se considerar a gênese das ações e ideias que levaram, na sociedade contemporânea, ao nascimento do *Movimento Feminista*. É necessário relembrar a história das mulheres no bojo da história da humanidade, pois, conforme Blay (2002), tanto no mundo capitalista quanto socialista, ocidental e oriental, foi marcada pela discriminação que prevalece até nas sociedades contemporâneas. Conforme a autora argumenta,

diferenças sexuais foram pretexto para definir relações hierárquicas, homens nas posições de dominação e mulheres subordinadas. Esta relação de dominação-subordinação, marcada pela condição de gênero, repete-se entre e dentro das classes sociais, nos grupos étnicos e entre gerações. Nas sociedades capitalistas, homens brancos e de elevadas posições econômicas situam-se no alto da pirâmide de poder, mulheres brancas e de alta posição econômica têm maior poder que os homens de qualquer outro grupo étnico mesmo que economicamente bem situados [...]. As mulheres negras e pobres são as que se situam nas posições mais baixas desta hierarquia (BLAY, 2002, p. 09).

De acordo com Poggio (1999) a construção da identidade feminina é entendida como processo de construção de identidades sociais enfatizando a identidade de gênero. A afirmação da autora nos leva a reafirmar a importância que tem a escola na construção desta identidade bem como na educação voltada para a cidadania, igual para meninas e meninos, com enfoque para a participação. Afirma igualmente, recorrendo ao pensamento de Martinez (1997, apud POGGIO, 1999, p. 253) que “es necesario reconocer los factores de subordinación y resistencia en la vida de las mujeres, así como los momentos de quiebre del sistema patriarcal y la apertura de espacios que permiten la creación de nuevos modos de ser”.

Os movimentos sociais (re)nasceram no mundo contemporâneo em crise e vêm representando o outro lado desta crise, criando novas dinâmicas políticas, novas instituições de significado social, novos discursos, novas formas de conflito e de sociabilidade capazes de se contrapor à crise. Durante a maior parte da década de 1980, embora tenham origem e trajetórias muito anteriores, entram em cena o movimento de mulheres, o movimento negro, os movimentos sociais do campo e o movimento dos povos indígenas, desvendando um processo que se refere à experiência democrática (FURLANI, 2005). Acrescentemos, também, como fator impulsionador deste movimento a assimilação da ideia de *sujeitos de direitos* e da constatação das necessidades específicas de cada setor social bem como da desigualdade em termos de garantia de direitos.

O movimento de mulheres foi o primeiro a mostrar a viabilidade de desenvolver práticas democráticas de ação vinculadas a identidades diferenciadas demonstrando que conflito/diálogo só se fazem se a ação for constantemente significada pelos participantes. Também trouxe à tona o modo como a sociedade brasileira vivia suas representações e organizava as oportunidades sociais, segundo uma desigualdade ideológica, simbólica.

Isto abriu uma nova forma de se relacionar o político e o social, pela modificação de sua cultura política (PAOLI, 1995).

Os movimentos sociais abriram dois caminhos: o primeiro, por sua atuação na transformação da cultura política autoritária, obrigando à negociação, no espaço público da sociedade. E, o segundo, pela força que nascia da sua articulação, ampliada pela associação com várias entidades civis, intelectuais e juristas levando seus questionamentos às arenas públicas (em debates, com folhetos, artigos, teatro, notícias em toda a imprensa, fóruns etc.), em ambos os caminhos, era toda a sociedade que reivindicava os direitos humanos e da cidadania.

No Século XX, mesmo com a implantação de Programas de Direitos Humanos (direito ao trabalho, à educação, à participação, à liberdade, à saúde, a uma vida digna e de respeito às diferenças), após vinte e três anos da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (que garante os direitos sociais, civis e políticos), ainda assistimos à continuidade do desrespeito aos direitos humanos de todos(as) e ao preconceito ainda presente nas relações humanas.

Conforme Furlani (2005), a partir da segunda metade do século XX, os movimentos sociais de contestação e resistências aos modelos sociais excludentes e autoritários apresentaram inúmeras demandas próprias que deveriam se constituir em políticas públicas que respondessem a essas demandas. Também no Brasil, esses movimentos estão presentes, aprofundando o debate sobre a questão da *igualdade* e da *diferença*, sobre as especificidades dos novos *sujeitos de direitos*.

O Século XXI se inicia com avanços quanto à nossa interação com o meio social e tecnológico, contudo, uma marca é a exploração e dominação do ser humano num mundo globalizado, onde a exclusão e a negação de direitos se acentua. Assistimos ao aumento do desemprego, da

pobreza e da desigualdade; culturalmente, a perda de referências comuns levou a uma intolerância generalizada, a dúvidas sobre os valores fundamentais e à descrença quanto ao poder do coletivo.

Paoli (1995) afirma que, nesse mundo em crise, nasceram os movimentos sociais. Ao longo de mais de vinte anos de seu surgimento – intermitente e descontínuo – estes novos movimentos estabeleceram um novo tipo de imaginação política, nasceram no campo da ação coletiva e entraram no debate político das sociedades contemporâneas pois a globalização e suas revoluções tecnológicas geram incertezas quanto a um futuro justo e igualitário.

Ainda conforme Paoli (1995, p. 30):

sua presença como potencial político inovador sobre a sociedade e a cultura se fez notar na segunda metade dos anos 70, e seus atores foram principalmente dois: de um lado, grupos de operários fabris que, alguns anos antes, haviam feito greves relativamente independentes dos seus sindicatos e correntes políticas nele atuantes; de outro, grupos de moradores de bairros desprivilegiados que se organizaram para conquistar novos modos de conseguir melhor qualidade de vida, entre os quais um movimento que pedia autonomia administrativa do bairro. Em ambos os casos, a questão era deslindar o caráter de práticas coletivas que expressavam um sentido instituinte de novas relações com as instituições de representação (sindicatos e associações locais), com o governo (do período militar) e, não menos, com a herança do passado populista (PAOLI, 1995, p. 30).

O movimento feminista desvelou uma sociedade duramente hierárquica, autoritária e preconceituosa, na qual as relações sociais de gênero são desiguais. Reivindicando os direitos humanos e a cidadania, criou uma *nova política*, que foi exercida em todos os âmbitos da sociedade,

inclusive na educação e no partido político. Na atuação dos movimentos, era toda a sociedade que clamava pelos direitos humanos e a cidadania (PAOLI, 1995).

Apesar de estarmos reportando-nos principalmente aos anos de 1980 e 1990, não podemos esquecer que, mesmo antes de 1975 (Ano Internacional da Mulher), no Brasil, já estava sendo gestado o movimento feminista que tomou corpo na década de 1970, quando foi mais incisivo.

Nessa década, as mulheres se tornaram visíveis na sociedade e na academia, na qual os estudos sobre a questão da mulher eram marginalizados na maior parte da produção e na documentação da história oficial. A iniciativa das teóricas feministas não ocorreu sem tensão, e é preciso destacar o papel imprescindível delas também no âmbito das Universidades. No Dicionário de Mulheres (BLAY, 2000) podemos encontrar parte da história de luta da jovem professora Eva Alterman Blay, para que o tema *mulher* tivesse o mesmo *status* que outros temas, naquele momento já consolidados.

Cabe ainda acrescentar que, conforme assinalado por Costa e Blay (1992), o movimento feminista, na década de 1970, era composto predominantemente por mulheres pertencentes aos partidos de esquerda. Todas se uniram em oposição ao governo autoritário, a favor da anistia política e pela retomada da democracia acreditando que, com tais mudanças, o problema das mulheres se solucionaria. Com a possibilidade de se redefinir a opção partidária, aparentemente, a questão da mulher ficou em um segundo plano e houve uma separação das militantes feministas que, a partir desse momento, ajudaram a fundar os partidos políticos e passaram a militar neles, e com isso o movimento organizado, por um período, pareceu se dispersar.

No início da década de 1980, a criação de novos partidos políticos trouxe para as feministas novas abordagens no que se refere à relação das mulheres com o poder, particularmente com o poder político. Conforme Borba (1998), passou-se da fase da denúncia das discriminações e exigência de transformações para a fase de propostas de implementação de políticas públicas que visassem à participação da mulher no poder.

Uma das grandes discussões presentes no debate das feministas, a partir dos anos de 1980, diz respeito à criação de órgãos voltados para a defesa dos direitos da mulher, dentro do aparelho do Estado. Um deles seria o Conselho de Direitos, que é um órgão democrático de participação da sociedade civil e que tem como objetivos principais, participar do processo de elaboração e implementação de políticas públicas, assessorar e fiscalizar as ações do executivo nos níveis nacional, estadual e municipal (BRABO, 2005).

Não havia consenso a esse respeito, e as mais radicais temiam, com a incorporação pelo Estado das demandas feministas, desvirtuar todo o trabalho já realizado pelas bases autônomas de mulheres. Nessa linha de pensamento, conforme Toscano e Goldenberg (1992, p. 42):

[...] passar a questão da mulher à tutela do Estado significava renunciar à luta pelo fim da sociedade patriarcal e considerar que nossos problemas seriam resolvidos através de pequenas reformas e concessões manipuladas pelos homens, [...] De outro lado, aqueles grupos que defendiam a adoção de políticas mais realistas, com a participação crescente das militantes feministas no sistema de poder, afirmavam ser essa a única opção que permitiria às mulheres condições imediatas de se integrarem plenamente à sociedade, em pé de igualdade com os homens, já que só o Estado disporia de recursos suficientes para implementar projetos de ação mais ambiciosos (TOSCANO; GOLDENBERG, 1992, p. 42).

Entretanto, com a criação dos Conselhos da Condição Feminina, Nacional e Estaduais (especialmente o do Estado de São Paulo, primeiro a ser criado, em 1983) e, posteriormente, os Municipais, foram desenvolvidas políticas e programas de ação voltados à integração plena da mulher na sociedade.

Conforme Barsted (1990), é preciso reconhecer que, a partir da década de 1980, o movimento diversificou as frentes de atuação em diferentes espaços: grupos de reflexão, centros de estudo dentro e fora das Universidades, departamentos femininos em sindicatos e partidos políticos, grupos de autoajuda como os SOS contra a violência, grupos que se organizaram em centros ou núcleos independentes, organizações não-governamentais que desenvolvem projetos junto a mulheres de baixa renda, grupos de advogados dentro de diversas seccionais estatais da Ordem dos Advogados do Brasil. Representou uma fase de intensa produção intelectual (cartilhas, panfletos, teses acadêmicas, congressos, cursos, seminários etc.), ao contrário do que a corrente mais radical temia.

Podemos atribuir ao movimento de mulheres o saldo positivo das demandas femininas na Constituição Federal de 1988, pois ela foi elaborada com a participação ativa de vários movimentos sociais. Grupos feministas e femininos de várias regiões do país, trabalhadoras do campo e da indústria, mulheres de várias etnias se mobilizaram para discutir e apresentar propostas que atendessem às demandas das mulheres, conforme se lê em Blay (1984c).

Ademais, em vários Estados, as mulheres se organizaram propondo aos candidatos, homens e mulheres, que atendessem às causas feministas. Conforme Borba (1998), elaboraram emendas, foram às ruas recolher assinaturas e, junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

(CNDM), elaboraram e entregaram a *Carta aos Constituintes*, que contemplava as principais reivindicações feministas. O *lobby* das mulheres foi denominado *lobby do batom*.

O CNDM foi articulador, na Constituinte, e constituiu uma rede de informação e de pressão. Nesse processo, a bancada feminina também teve importante papel no encaminhamento das propostas feministas, independentemente de sua filiação partidária, como relembra Borba (1998). O lançamento da campanha nacional pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, sob o lema *Constituição pra valer tem que ter a palavra da mulher*, ampliou o espaço público de discussão sobre as principais reivindicações das mulheres brasileiras, em todas as instâncias (poder político, mídia, associações, sindicatos etc.), processo este iniciado na década de 1970.

A nova Constituição, de 1988, foi importante na história do feminismo brasileiro. Além de contemplar a igualdade em direitos e obrigações de homens e mulheres em seu artigo 5º, inciso I, reconceituou a família, abolindo o pátrio poder e a figura de chefe do casal, reconheceu a união estável, confirmou o divórcio, ampliou a licença-maternidade, criou o direito à licença-paternidade, o direito à creche, coibiu a discriminação da mulher no trabalho, criou direitos para as empregadas domésticas e previu a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica.

As reivindicações das mulheres foram, em sua maioria, contempladas pela nova Constituição, através de um intenso trabalho de pressão junto aos constituintes. Não houve, entretanto, avanço nenhum no que diz respeito ao aborto. O movimento de mulheres se fortaleceu com a mobilização para a redação da nova Constituição, promulgada em 1988. De acordo com Blay (1987, p. 45-46), se não houvesse os Conselhos “[...] certamente não existiria o avanço na implantação de uma nova

mentalidade e politicamente não se teria nenhuma organização de pressão sobre a formulação da nova Constituição”.

A conquista de novos direitos de cidadania para as mulheres na Constituição Federal de 1988, repercutiu favoravelmente na elaboração das Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais, bem como nas políticas educacionais. Para avanços nos municípios com efetivação desses direitos e de políticas voltadas às necessidades das mulheres e na perspectiva da igualdade de gênero incluindo a educação, é primordial a participação das mulheres e de homens comprometidos com a justiça social.

Conforme se lê em Brito (2001, p. 297), especialmente nas últimas décadas, de diferentes formas, as mulheres brasileiras têm “afirmado a sua cidadania, constituindo-se como sujeitos sociais através dos seus movimentos e ações, ligadas ou não a instituições políticas”. Outro avanço foi a Lei Maria da Penha, para tratar do grave problema social da violência contra as mulheres. Entretanto, a história de luta de Maria da Penha para conseguir que seu agressor fosse preso, teve que recorrer ao Tribunal Internacional e ao CLADEM (Comité de América Latina y El Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres), o que demonstra a fragilidade, vulnerabilidade e desigualdade de garantia de direitos na vida em sociedade. Outro avanço: além de gênero estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, depois claramente expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; 2013) figura nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Toda essa luta empreendida pelas mulheres brasileiras, parece não ter sido valorizada ou apresentada à sociedade como um todo pela mídia. Apesar das políticas educacionais contemplarem gênero, observamos, nas escolas pesquisadas, que essa não ocorreu na prática, principalmente por não haver formação em continuidade para a reflexão necessária sobre

direitos humanos e gênero, a partir do Estado e da própria escola, para que fossem desenvolvidas práticas educacionais voltadas à igualdade de gênero nas escolas brasileiras. Nas escolas onde desenvolvemos os projetos de extensão, pudemos constatar mudanças nas práticas e é importante mencionar que em algumas escolas, onde a gestão teve em sua formação a abordagem dos direitos humanos e gênero, foi desenvolvida formação acerca dos temas para a equipe docente, fazendo com que as práticas pedagógicas e as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar se desenvolvessem na perspectiva da cultura em direitos humanos. É o que observaremos na sequência, iniciando com o olhar de gênero sobre o Ensino Fundamental.

1.2 Gênero e cidadania no Ensino Fundamental

Para detectar como se estrutura a identidade feminina na escola, estudei um caso particular na cidade de Marília (SP), uma escola pública estadual, para conhecer a concepção das professoras a respeito do papel da mulher na sociedade, do conceito de cidadania, além de apreender se esse tema era trabalhado por elas na sua prática pedagógica. Para tanto, entrevistamos dezessete professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Destacaremos aqui, as questões relacionadas à concepção e exercício de cidadania bem como as que dizem respeito à questão de gênero no cotidiano familiar e nas práticas pedagógicas.

Com um corpo docente bem formado, interessado em se atualizar e comprometido com a qualidade do ensino oferecido à clientela daquela comunidade, mesmo diante de tantos fatores negativos e desmotivadores ligados ao não reconhecimento profissional e aos vários problemas sociais que já adentravam a escola naquele momento, seria de se imaginar que

haveria uma grande capacidade de mobilização para reivindicar seus direitos na profissão.

Apesar de dez professoras concordarem com o mecanismo da greve, seis se mostraram contra e uma professora disse ser “às vezes” favorável. Ao ser perguntado se elas participavam das greves, oito responderam “sim”, oito “não” e uma “às vezes”. Uma professora assim se expressou: “às vezes, quando não há política”. Isto é frequentemente verificado nas críticas feitas pelas professoras com relação às manifestações sindicais, o que revela, a nosso ver, que há uma associação, na visão delas, de política com partido político ou, talvez, uma consciência política distorcida, levando, em muitos casos, a uma rejeição quanto à ação do sindicato da categoria. Possivelmente, a não adesão à greve seja influenciada também pela visão equivocada da professora como sendo a “tia” para quem não “fica bem” fazer greve ou protestar, conforme bem mostrou Freire (1993).

Isto ficou ainda mais visível quando se perguntou se participavam de manifestação de rua nas reivindicações da categoria cuja resposta da maioria das professoras incidiram sobre o “não”, apenas duas professoras responderam que “às vezes” participavam justificando que não o faziam porque “não adianta nada”, “não gosto”, “não gosto de fazer papel de boba para os políticos”. Expressaram também que havia uma rejeição por parte da família quanto à participação delas nas manifestações, reforçando o colocado acerca do estereótipo de que tia, mãe, esposa e professora não devem protestar.

A organização estrutural do sistema escolar aliada às condições de trabalho na educação não favorece o exercício da cidadania da professora. Apesar de na lei existirem mecanismos de participação como, por exemplo, o Conselho de Escola, sabe-se que a participação das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental não é estimulada. Além disso, ainda hoje, o Conselho interfere muito pouco na escola, muitas vezes sua ação apenas

se dá por exigência institucional, não sendo um órgão de efetiva participação da sociedade civil.

Com o intuito de se ter a visão da professora quanto à importância social de seu trabalho e, complementarmente, sua visão quanto à profissão, foi-lhe perguntado: O que é mais importante na sua profissão? As respostas foram: realização profissional e pessoal; possibilidade de transformar o indivíduo”, “a criança”, “honestidade no trabalho com a criança”, “trabalhar com honestidade e passar para os alunos força de vontade, de lutar, senso crítico e amor à pátria e à família”, “dedicação”, “competência”, “valorização e remuneração justa”, “relacionamento com colegas, ver que ao final do ano atingiram (os alunos) os objetivos propostos”. Como se pode constatar, as visões se confundem, porquanto algumas externaram características de ordem pessoal para exercer a profissão, outras manifestaram uma visão cujo enfoque estava nas necessidades profissionais para realização pessoal, na possibilidade de a educação transformar o indivíduo.

Ainda se questionou acerca das atividades rotineiras do ambiente doméstico e escolar, com o propósito de colher informações que permitissem detectar se havia mudanças de comportamento no seu cotidiano, bem como acerca de estereótipos. O objetivo foi também observar se, apesar de na escola não haver uma preocupação com o gênero, outros meios, como os de comunicação de massa, faculdade, igreja e outros espaços tivessem contribuído para mudança de padrões tradicionais de comportamento, sobretudo no aspecto “divisão de trabalho”. Do total de respondentes, apenas cinco afirmaram que partilhavam as atividades domésticas com marido e filhos. A maioria, mesmo trabalhando fora do lar, fazia todo o trabalho doméstico, ajudando também na atividade comercial do marido ou de outros familiares, quando era o caso. Eram as professoras e/ou mães e/ou diaristas (mulheres) que realizavam todo o

trabalho doméstico, comprovando a dupla ou até tripla jornada de trabalho desenvolvido pelas mulheres.

Isto mostra que, ainda hoje, no ambiente doméstico, persistem os papéis sexuais tradicionais. Como já se afirmou, dentro da família é onde a mulher encontra mais dificuldade para mudar comportamentos rígidos e preconceitos. Muitas vezes, ela nem tenta mudanças, pois apesar de ter consciência desta divisão injusta, se rende à força dos padrões de comportamento tradicionais tidos como naturais.

É perceptível a vontade de exercer outra atividade profissional além do trabalho que socialmente lhe é delegado na família. Isto é importante para a mulher, como pode ser observado nas respostas à questão: Se você não precisasse trabalhar fora, gostaria de se dedicar inteiramente ao lar? As respostas foram: “não me realizo com este trabalho”, “é um trabalho que não acaba nunca e nunca aparece”, “não, porque gosto do que faço”, “mulher não foi feita só para o lar”, “não aguento serviço doméstico”. Dentre as poucas professoras que responderam afirmativamente, apenas três, disseram “gostar do que faziam em casa” ou que gostariam de usar o tempo todo no lar, mas “para ficar só estudando”. No caso da última resposta, a professora está cursando Filosofia no período noturno, além de fazer digitação de trabalhos universitários para melhorar o orçamento doméstico e lecionar no período matutino; tem três filhos e é divorciada. Este é um exemplo das várias jornadas de trabalho exercidas atualmente pela mulher. As outras quinze professoras, mesmo que não necessitassem trabalhar fora do lar (o que não representa a realidade delas), não deixariam de exercer uma profissão. Ainda quanto à atividade profissional, questionamos se acreditavam que “qualquer profissão seria boa para a mulher”, treze professoras responderam que sim.

Quando questionadas sobre se havia e qual comportamento era mais adequado para as mulheres, a maioria manifestou padrões de

comportamento não especificamente femininos, contudo, também expressaram aqueles tradicionalmente incutidos através do processo de socialização. Responderam: “ser honesta e trabalhadora”, “o que ela achar melhor”, “cada um deve ter sua própria forma de conduta, desde que respeite o próximo”, “ser independente”, “ser dinâmica”. Apenas duas professoras responderam “ser feminina”. A maioria não mostrou expectativas de padrões tradicionais para a mulher, revelando uma visão mais progressista sobre o papel da mulher na sociedade atual.

Isto ficou mais claro ainda quando se pediu a opinião sobre “a participação da mulher em nossa sociedade”. Foi possível observar que elas tinham consciência das mudanças alcançadas ao longo dos anos e também dos direitos adquiridos na prática e, ademais, mostraram consciência da responsabilidade que tinham para sua ampliação dizendo que “a mulher é tão capaz quanto o homem”, “melhorou muito, hoje a sociedade vê agora com outros olhos as mulheres”, “ela é atuante e positiva”, “está começando a melhorar”, “a mulher tem participação ativa na sociedade e a cada dia essa participação aumenta”, “é pequena a participação, deveria participar mais”, “todas deveriam participar ativamente na sociedade, principalmente no governo”, “por enquanto as mulheres só têm ganhado espaço, ainda não gozam do direito a ele”.

Ficou claro igualmente que a maior contribuição acerca da problemática feminina na sociedade se deu por meio dos meios de comunicação, ou seja, jornais, revistas, cinema e, principalmente, a televisão, citada pela maioria das professoras. Uma minoria recebeu informação a respeito no curso superior, por intermédio da igreja ou associação de bairro; três professoras mencionaram que receberam alguma informação durante o Ensino Médio. Este dado revela a necessidade de os cursos de formação inicial contemplarem em seu Projeto Político Pedagógico a questão de gênero. Nenhuma das professoras que estão há

mais tempo no magistério se referiu à década de 1980, ocasião em que houve um debate importante sobre o papel da mulher na sociedade nas escolas públicas paulistas, momento esse que não teve continuidade nos anos posteriores (BRABO, 2005). Há que se considerar ainda que a TV é um veículo de acesso a praticamente todas as pessoas e realmente contribuiu para dar visibilidade a algumas questões que envolvem a problemática das mulheres, contudo, há que se destacar também o papel negativo no que diz respeito ao mal-uso da imagem da mulher e da abordagem de alguns problemas, como no caso da violência. Uma única professora afirmou participar da associação do bairro onde mora e afirmou que não recebeu informação quanto ao assunto nessa instituição.

A pesquisa realizada naquele momento mostrou que o Estado (excetuando o ano de 1986, quando houve nas escolas públicas paulistas o debate sobre a questão da mulher) não promoveu cursos de formação continuada voltados ao tema. Naquele momento, tampouco o Sindicato de Professores(as) promovia tais cursos. Posteriormente, o Sindicato criou um Coletivo de Gênero que, em dias próximos ao Dia Internacional da Mulher, tem enviado às escolas boletins informativos sobre a situação da mulher com propostas de atividades para uma educação em gênero. Houve, nos anos de 1990, algumas iniciativas isoladas quanto a programas da TV Escola que abordavam a temática, como por exemplo o vídeo *Acorda Raimundo* ou uma maior preocupação com o livro didático, contudo, tratava-se de ações pontuais.

Finalizando, buscou-se propor questões que identificassem se as professoras ainda não assimilaram para si mesmas esses novos padrões de comportamento, já que, como visto, a maioria tinha conhecimento sobre questões femininas ou sobre os direitos das mulheres, de uma forma mais ou menos evoluída. O objetivo foi também verificar se elas apresentavam preconceitos em relação ao papel social da mulher, ou seja, se apresentavam

estereótipos que pudessem influenciar no seu trabalho. Assim, perguntamos quais cargos deveriam ser exercidos por homens ou mulheres, numa relação que incluía: diretor, dentista, dirigente regional das escolas estaduais, bailarino, presidente de associação de bairro, cozinheiro, vereador, advogado, governado, promotor, enfermeiro, juiz, ginecologista, gerente de banco, faxineiro e inspetor de alunos.

Onze professoras responderam que, excetuando alguns poucos cargos, todos os demais poderiam ser desempenhados por ambos os sexos. Seis professoras elegeram para homens, os cargos de maior prestígio social e, para as mulheres, os cargos tradicionalmente femininos ou aqueles em que, na atualidade, uma grande presença feminina é observada. Neste grupo, duas professoras atribuíram a maioria dos cargos para o homem. Esta constatação revela o quanto ainda há predominância dos papéis estereotipados para homens e mulheres na visão daquelas professoras. Situação similar se observou em outra questão quando foi sugerido que dividissem o trabalho a ser desenvolvido durante uma festa junina na escola, a maioria atribuiu aos homens, atividades como: estabelecer preços, vendas e atividades que envolvessem a força física; para as mulheres, atividades como decoração, organização de danças etc.

O que se apreende por meio das respostas às questões colocadas é que essas profissionais são mulheres que vivem as contradições da suposta cidadania brasileira na atualidade, refletidas no seu cotidiano familiar e profissional. São mulheres que ainda conseguem manter a esperança, a solidariedade, o companheirismo, profissionalismo e o desejo de fazer o melhor possível pela criança no cotidiano escolar, mesmo diante de tantas adversidades por que tem passado a educação.

Enfim, foi possível inferir, mediante os questionários e as entrevistas, além das observações do dia a dia nas escolas, que a questão objeto desse estudo é percebida pelas mulheres que lá atuam, tanto na

sociedade quanto em sua vida. Entretanto, tais problemas não são levados à sua prática pedagógica, através do currículo e das relações interpessoais, visando promover transformações quanto aos “mitos acerca da feminilidade e da masculinidade” ou, ainda, para tentar romper com o “autoritarismo social” que, conforme Dagnino (1994), reproduz a desigualdade nas relações sociais e que continuam moldando os comportamentos e caminhos para ambos os sexos, vistos como naturais.

Na continuidade da pesquisa, que temos desenvolvido até a atualidade, pudemos constatar o desconhecimento a respeito do tema quanto à visão de comportamentos mais adequados para as meninas, voltados para a obediência e para o cuidar, além de expressões que revelam que ainda no imaginário social, até de muitas mulheres, prevalece a estrutura patriarcal de família, conforme constatamos na fala de uma diretora, que afirmara “[...] na família, a autoridade maior deve ser a do homem”.

Pelo exposto, podemos afirmar que a grande questão ainda na atualidade, é a conquista da cidadania ativa. Não obstante a formação do cidadão e da cidadã ser o objetivo da educação nacional, os meios empregados na tentativa de alcançar tais fins mostram-se inadequados. Os termos *direitos* e *cidadania* estão sendo mal interpretados e até, por vezes, banalizados, a começar pelos atos de parte do poder público.

A educação voltada para esses valores é essencial para que homens e mulheres se conscientizem de seus direitos: à liberdade, à justiça, à segurança, ao respeito ou à educação de qualidade que contemple a questão de gênero. Melhor dizendo, que alcancem consciência cívica e política para uma sociedade efetivamente democrática, na qual os grupos sociais marginalizados tenham *direito a ter direitos*.

Quando se pensa em direitos da pessoa e na ênfase que nos últimos anos se dá aos direitos econômicos e sociais, indispensáveis para que o ser humano possa viver com dignidade, é preciso analisar o cotidiano de homens e mulheres e assegurá-los na prática. Isto porque, apesar de todo o debate e ações empreendidos pelos movimentos feministas, observa-se, ainda hoje, discriminações contra as mulheres além do aviltamento de seus direitos básicos, apesar da garantia constitucional.

Neste sentido, concordamos com o preconizado por Groppi (1994) e que se refere à *meia cidadania* ou *cidadania imperfeita* para as mulheres e com o que afirma Nogueira (2004, p. 93), que tanto no espaço reprodutivo quanto no espaço produtivo, a relação de igualdade não faz parte da lógica do capital, este preserva os mecanismos de subordinação da mulher, no máximo permite “uma relação de igualdade apenas formal” para elas.

Na obra que traz os resultados do debate sobre o papel da mulher na sociedade, que ocorreu em 1986, nas escolas públicas paulistas, verificamos que o trabalho, segundo a ótica das meninas, não era uma via para sua emancipação ou meio de participação na sociedade, porque, no seu cotidiano, o que presenciavam eram mães exploradas em trabalhos desvalorizados, tanto econômica quanto socialmente, sendo este, muitas vezes, um fator complicador devido à falta de creches para seus filhos, por exemplo. Portanto, para elas, ao invés de o trabalho significar libertação, significava dependência, sobrecarga de atividade e exploração.

Este processo, através da História, mostrou que, excetuando-se as organizações primitivas, a valorização do *trabalho* da mulher foi, ora mais, ora menos, manipulada pelos grupos dominantes, detentores do poder. Mostrou, ademais, que independentemente disto, a mulher sempre trabalhou, seja no campo, nas cidades, exercendo um papel fundamental

na Idade Média, nas primeiras indústrias e este sempre aliado ao trabalho doméstico.

Essa valorização/desvalorização do trabalho feminino foi consequência de um processo ideológico em cada sociedade, ideologia essa emanada das ideias dos grupos dominantes detentores do poder, que ora o repelia em nome do decoro e dos bons costumes, para a preservação da família patriarcal ora era estimulado, quando havia a necessidade de obtenção de maior lucro por representarem, as mulheres, a mão-de-obra barata.

Insatisfação sempre ocorreu, mesmo nas sociedades mais estratificadas e de costumes mais rígidos, o que ocasionou para muitas mulheres sanções de todos os tipos, desde o cercear de direitos e cidadania, até mesmo da própria vida. O papel social da mulher a impediu, historicamente, de ser cidadã. Há necessidade de se levar este processo histórico como conteúdo para a escola, a fim de que as futuras gerações não tenham a consciência ingênua de pensar que tudo foi concedido pela evolução natural da sociedade.

Como Guevara (1993, p. 58) argumenta, pedagogicamente, mesmo na atualidade, parece que a escola continua a estimular nossas estudantes a obediência e a submissão da vontade. Segundo afirma “Quem é mais dócil e submissa do que uma ‘boa menina’? Menina que representa o modelo do ideal feminino da ‘boa mulher’: boa esposa, boa mãe, que dedica sua vida a satisfazer aos outros sacrificando-se a si mesma, para ganhar afeto ou não perdê-lo”.

Parece, como afirma a autora, que no cotidiano escolar professoras e alunas reforçam a construção de personalidades dependentes e inseguras, alheias ao próprio coletivo de gênero que, a nosso ver, não contribuem para a formação que vise ao exercício da cidadania. O Estado, enquanto órgão

financiador, gerenciador e organizador da educação, contribuiu para esta realidade, já que não proporcionou uma política educacional que realmente atuasse para uma nova concepção do papel da mulher na sociedade.

Merece destaque, conforme já apontamos, a interlocução do movimento feminista paulista com o primeiro governo pós-militarismo para a causa feminina. Além da criação das Delegacias de Defesa da Mulher e dos Conselhos da Condição Feminina, também denunciou o sexismo no livro didático e promoveu o debate sobre o papel da mulher na sociedade, estendendo-o às escolas públicas paulistas. Pela primeira vez na história da educação paulista esta questão foi efetivamente colocada, mas não teve continuidade, o que representou um grande ônus para relações de gênero democratizadas.

Isto foi detectado nas entrevistas e nos questionários feitos com as professoras da escola pública, onde se constatou existir a consciência sobre a problemática feminina e feminista, mas não uma assimilação de transformações quando se trata do papel doméstico e da divisão sexual do trabalho. Verificou-se, ademais, que a questão da mulher não se constituía num problema a ser tratado efetivamente na escola, talvez por, aparentemente, ser a escola o local onde todos são iguais e têm direitos iguais, ou seja, por se ter aquela falsa ideia de neutralidade da escola que não condiz com o ideal de cidadania que se aspira para a sociedade democrática.

Para que esta se efetive, a escola deve trabalhar agora com os direitos da pessoa. Esta, pode ser diferente, ter características e necessidades diferentes, mas nem por isto deixará de ser cidadã ou ser impedida de exercer a cidadania. É preciso refletir na escola que as mulheres pertencem a todas as classes sociais, enfrentam a mesma competitividade que os

homens, sendo por vezes exploradas e discriminadas por outras mulheres de níveis diferentes.

Foi possível entender a dificuldade da professora em exercer sua cidadania, pois muitas que atuam no Sistema de Ensino Público Paulista não foram educadas para exercê-la. A questão da mulher na sociedade só recentemente foi incluída como conteúdo em alguns cursos de formação de professores(as). Devido à heterogeneidade de modos de pensar, de costumes e de formação, se a professora não vê esta questão como um problema não verá a necessidade de abordá-la. O fato de na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a igualdade entre homens e mulheres estar contemplada, não resolve o problema pois, no cotidiano, ainda há um longo caminho a percorrer para que seja efetivada na vida em sociedade.

A hipótese inicial de que as professoras não se preocupavam com a questão da mulher foi descartada, as entrevistas mostraram apenas que elas não se viam como agentes importantes para transformações e, por este motivo, não levavam esta reflexão para a sala de aula, não o viam como um conteúdo a ser trabalhado na escola além de não se preocuparem com as relações sociais que também ensinam o papel e o caminho a ser seguido por homens e mulheres na sociedade. Na sequência, lembraremos o papel que o movimento feminista teve na luta pelos direitos das mulheres e para que gênero estivesse contemplado nas políticas, incluindo as educacionais, na perspectiva da igualdade de gênero.

Capítulo 2

Gênero e Educação: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola

Os anos de 1980 são representativos, na História do Brasil, como o período de abertura democrática do país. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã*, é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, além de outros setores da sociedade brasileira, como o movimento de trabalhadores(as), comunidade negra, portadores(as) de deficiência, educadores(as), defensores(as) da criança e do(a) adolescente.

Conforme relembra Kyriakos (2007, p. 27), “Os debates ocorreram de norte a sul, de leste a oeste, os(as) aficionados(as) da participação popular, os(as) índios(as) se organizaram e tantos(as) outros(as). Criou-se o Partido dos Trabalhadores, foi retomado com maior empenho o Partido Socialista Brasileiro [...]”.

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Entretanto, apesar das especificidades do *ser mulher*, as diferentes mulheres estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo para a redemocratização do país, processo esse iniciado na década de 1970, durante o regime militar. Elas não se intimidaram, saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia, e, posteriormente, em 1980, pelas eleições diretas, culminando com a eleição de algumas mulheres (5%) para a Assembleia Legislativa.

O estudo sobre a participação da mulher na política não pode ser limitado ao processo eletivo, ao ato de votar e ser votada. Embora seja a face mais objetiva da atuação política, tal conceito tradicional de participação tende a considerar as formas institucionalizadas de manifestação (a integração a partidos, organizações profissionais, exercício de mandatos eletivos, voto, eleição). Tais critérios mostram uma baixa participação escondendo uma atuação política diferente, o exercício da cidadania.

Esta atuação diz respeito à participação política em geral. Através de *formas novas e ousadas* de interlocução com o Estado elas reivindicavam não só direitos, mas um espaço público de negociação. Rompendo com o autoritarismo, inauguraram uma nova forma de fazer política, uma forma democrática.

A ação das mulheres brasileiras corresponde ao que Chauí (1994) defende, ou seja, a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1994) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates e de conflitos que vão gerar a ética e a política, do qual devem participar todos os setores da

sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Essa participação inaugurada pelo movimento feminista brasileiro é o pressuposto das modernas teorias da democracia, cujo conceito foi elaborado por Canotilho (apud LIMA, 1988, p. 23), dentre outros autores. Conforme afirma, “a teoria da democracia como participação assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse e a participação deste como ator principal da construção da sociedade democrática” e que é pressuposto das modernas teorias da democracia.

Em Pinto (1994a) também se lê que o espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão, quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A autora alerta para uma outra questão que dificultou a concretização, na prática, dos direitos garantidos em termos legais. Conforme argumenta, a interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação no nível institucional.

Brito (1994, p. 75) argumentava, nos anos de 1990, que as mulheres brasileiras, de diversas formas ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações têm se afirmado como sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Conforme a autora (1994, p. 75), esse percurso não foi exclusivamente brasileiro, a presença feminina foi importante “nos processos de mudança sociopolítica em países como Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua, e outros mais”. Argumenta ainda que, essa participação tem se evidenciado de forma significativa merecendo estudos e reflexões mais detidas. Nesse caminhar, o ativismo político das mulheres escapava ao âmbito da política

institucionalizada, era uma forma de atividade política auto orientada, não estruturada, com a pretensão de influenciar as políticas públicas fora do campo convencional e institucional.

Conforme Blay (1988), as mulheres brasileiras passaram a agir contra as decisões do Poder. Sua ação orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela imprensa e ensino, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis. Esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de São Paulo e, depois, no interior do Estado.

Foi um momento importante porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização. Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas, este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (BRABO, 2005).

Como proposta de governo democrático, houve novo incentivo aos Conselhos de Escola que, naquele momento, tornaram-se órgãos deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores(as), através de suas associações e sindicato. Incentivou-se também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos(as), funcionários(as), docentes, estudantes, famílias e comunidade foram vistos com receio. Assim, naquele momento, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada de forma democrática na maioria das escolas. Pode-se afirmar que a cultura democrática ainda hoje é um projeto não concluído, tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, vivemos ainda o processo de redemocratização e contando na atualidade, conforme já mencionado, com as influências dos grupos conservadores que apregoam valores contrários a este processo que estava em curso no país

2.1 A gênese do problema da Democracia e da mulher: a organização do movimento feminista e suas ações pelos direitos das mulheres

A conquista do direito ao voto em 1932 não possibilitou uma participação mais intensa das mulheres na arena política. Observa-se que a participação política sempre foi privilégio dos homens pertencentes a uma elite. Nem as mulheres nem outros grupos populares eram vistos com bons olhos quando tentavam adentrar a arena política. A história política do país mostra que tivemos longos períodos de regime autoritário condicionando essa participação, e, de acordo com Wefford (2003, p. 108), vale acrescentar que:

dominação das elites agrárias e ideologia liberal, conteúdo oligárquico e formas democráticas, - eis uma das raízes do estado latino-americano. Como se sabe, nas linhas do desenvolvimento político europeu o liberalismo confere ao estado seus fundamentos doutrinários como Estado de direito, democrático e nacional, isto é, estabelece os marcos

do jogo político como padrões gerais válidos para todos os cidadãos. Os padrões oligárquicos, pelo contrário, tendem a restringir a participação política aos membros de uma ‘elite’ vinculada à grande propriedade da terra ou àqueles setores que poderiam assimilar-se a ela (WEFFORD, 2003, p. 108).

Essa visão de política, aparentemente, permanece até os dias atuais, interferindo no processo eleitoral e dificultando o acesso a esse mundo dos quais os “donos do poder” não querem abdicar. O sistema representativo perde, assim, sua função principal: representar os anseios da população. Outros fatores também interferem, sobre os quais refletiremos a seguir.

A representação política, como vimos no capítulo anterior, constitui parte essencial do conceito de democracia moderna. Entretanto, muitos autores concordam que o termo permanece impreciso e polêmico, sobretudo no que se refere à representação política do o outro e ao conteúdo dessa representação.⁴

Há três aspectos centrais a considerar: o problema de quem ou o que deve ser representado; quem são os representantes; que tipo de relação existe entre representantes e representados, as fórmulas institucionais que configuram o modelo de representação (ARAÚJO, 1999).

Para alguns dos autores e autoras que estudam a questão (LIMA JÚNIOR, 1997; KINZO, 1993; TAVARES, 1994; NICOLAU, 1996; ARAÚJO, 1999), o primeiro problema seria o multipartidarismo brasileiro, extremado e gerador de impactos negativos tanto sobre a dinâmica política representativa quanto sobre a relação legislativo-executivo. O segundo problema seria o personalismo presente no sistema partidário que, além de

⁴ As reflexões são baseadas no pensamento de Araújo (1999), Avelar (1989, 1997, 2002), Blay (1987, 2002), Queiroz (1969), Soares (1998), Cardoso (1979), entre outros autores.

gerar a competição no interior das próprias organizações, enfraquece a dimensão coletiva das instituições e incentiva práticas de patronagem. O terceiro problema é o da debilidade no grau de nacionalização dos partidos, caracterizada pela distância entre as definições políticas nacionais e as das organizações locais.

Na maior parte dos partidos políticos brasileiros predomina vínculos regionais e locais, em detrimento de uma agregação nacional e com objetivos pragmáticos, o que leva a arranjos localizados, muitas vezes descolados das orientações nacionais. Em decorrência desses e de outros aspectos, muitos autores concluem que há debilidade e ausência de organicidade na maior parte dos partidos políticos brasileiros (LAMOUNIER, 1989; KINZO, 1993; LIMA JÚNIOR, 1997 *apud* ARAÚJO, 1999).

Segundo Araújo (1999), o personalismo nos partidos e práticas pouco orgânicas e pouco institucionalizadas aumentam a dependência junto aos chefes políticos dos que estão tentando adentrar na política, dificultando uma ação política mais coletiva e programática. Até mesmo em relação às políticas de gênero são fatores que afetam negativamente as mulheres.

A autora concluiu que os partidos de esquerda podem ser identificados como os de maior grau de institucionalização de seus procedimentos e objetivos programáticos, porque neles foi possível identificar procedimentos nacionais e unificados de definição de candidaturas, canais de participação mais estruturados e conectados - entre os diversos níveis de direção - e práticas de reuniões mais perenes. No outro extremo, apresentando menos iniciativas em relação a estes aspectos, encontravam-se o PPB (Partido Progressista Brasileiro – atual PP-Progressistas), e em seguida, o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – atual MDB-Movimento Democrático

Brasileiro) e o PFL (Partido da Frente Liberal – atual DEM-Democratas). Numa direção intermediária, encontrava-se o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira).

Concluindo, Araújo (1999) diz que certas características da nossa cultura política interferem na política como um todo, entretanto, “[...] ela é alterada, fortalecida ou enfraquecida por um conjunto de fatores, dentre os quais encontra-se a perspectiva ideológica das organizações e os imperativos sociais e políticos do contexto” (ARAÚJO, 1999, p. 241).

Tal situação fora observada no caso do partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT), e que fez a diferença no que se refere ao maior número de mulheres nos quadros dirigentes. Conforme Avelar (2002), o Partido dos Trabalhadores era o partido com maior proporção de mulheres, seguido do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Como salienta Godinho (1998), nem mesmo a presença política do feminismo no PT e de organismos responsáveis pela construção dessa política no partido, promoveu facilmente o acesso das mulheres aos cargos decisórios e de maior poder. Isto só mudou a partir de 1991 quando, no 1º Congresso do PT, foi aprovada a cota mínima de 30 % de mulheres nas direções partidárias, o que vem mostrar a importância de medidas de ação afirmativa para estimular mudanças. Os partidos de centro e de direita tendiam a receber menos mulheres em seus quadros dirigentes (AVELAR, 2002).

Segundo Godinho (1998, p. 29),

a primeira consequência positiva da aprovação da política de cotas foi um desbloqueamento do espaço das mulheres no partido. A sua presença nos órgãos de direção criou condições mais propícias para um início de alteração das relações cotidianas entre homens e mulheres. Este é um processo de longo prazo e sempre pressionado a retroceder

ante o crescimento do conservadorismo e a investida da direita sobre a demanda de igualdade para as mulheres. Tornou-se mais freqüente no partido a cobrança para que as mulheres ocupassem cargos de representação. Ao mesmo tempo, a nova situação impulsionou as mulheres a ousarem disputar e se apresentar politicamente (GODINHO, 1998, p. 29).

No mundo contemporâneo, apesar de estarmos vivendo no regime democrático, há transformações nos planos econômico, político e social que podem levar a retrocessos, como mencionado anteriormente. Conforme Kowarick (1994, p. 43), a partir de 1975, com a crise econômica mundial,

[...] é colocada em crise a sociedade salarial, gerando: aumento do desemprego, precarização do trabalho, desmonte do Estado de Bem Estar Social, perda de força das organizações (sindicatos), desraizamento social (entra em crise uma sociabilidade básica, da família, vizinhos, parentes, de bairros etc. e isto tem efeitos no relacionamento das pessoas), violência de rua (na França com depredações, briga de rua sem objetivos precisos) e tais consequências variam de país a país. No caso brasileiro, o fenômeno é de outra natureza, pois enquanto nos outros países há proteção social aqui nunca houve, o nível de desigualdade sempre foi extremamente forte, a precarização do trabalho sempre existiu, o que é novo é o desemprego. Isto se agrava porque nossa sociedade tem baixo nível de proteção social, não tem instituições públicas no qual se possa apoiar, no Brasil, a estrutura familiar é uma das mais importantes para dar suporte aos indivíduos (KOWARICK, 1994, p. 43).

Diante de tais mudanças, alguns autores e autoras⁵, sugerem a necessidade de retomada de espaços públicos de deliberação conjunta, reorganizando a política. Sem isto, afirmam, não haverá Democracia; a participação política é que formará o cidadão e a cidadã, a ideia de cidadania está vinculada à liberdade participativa⁶.

Entretanto, aliado aos problemas acima mencionados e decorrentes deles, temos a situação colocada pelos autores Araújo (2000), Martinez (1990) e Nogueira (1998):

[...] A ordem democrática, com seus partidos, sua rotina, seus ritmos e valores, hostiliza as condições objetivas e os grandes interesses do capitalismo que se reproduz. Por um lado, porque pode favorecer a ampliação das ações públicas em detrimento do mercado, com o conseqüente engessamento da iniciativa privada. Por outro lado, porque pode moderar o prolongamento egoísta de conquistas setoriais, reduzindo assim o poder de fogo das organizações privadas e das “autonomias”. A política, deste modo, só interessaria como técnica facilitadora de entendimentos. Há, além do mais, o impacto dos processos associados à complexidade contemporânea, entre os quais inclui-se destacadamente a configuração da “sociedade midiática” sugerida, dentre outros, por Rosanvallon: uma sociedade dominada pelos mecanismos de mercado e por “procedimentos informacionais de todo tipo”, que tendem a condicionar fortemente as formas de representação, posto que disputam com elas, vantajosamente, a organização das opiniões, a legitimação da autoridade (NOGUEIRA, 1998, p. 226).

⁵ Refiro-me a Oliveira (1993), Paoli (1995) e Chauí (1994).

⁶ Tal necessidade dos anos de 1990, a cidadania ativa, é defendida por Léfort (1981), Castoriadis (1990), Paoli (1995), Habermas (1995), Benevides (1996), Comparato (1993), Covre (1993), Dagnino (1994) e Dallari (1984).

Nesse contexto, a estratégia eleitoral dos candidatos repousa na construção de imagens vagas que projetam a personalidade dos líderes; a eleição de representantes já não parece um meio pelo qual os cidadãos indicam as políticas que desejam ver executadas e a arena política está dominada por fatores técnicos que os cidadãos e as cidadãs não dominam. Tal situação leva ao maior distanciamento entre o governo e a sociedade.

Do que se discutiu até o momento, podemos afirmar que há, na atualidade, similaridade destas questões no plano municipal. Daí a necessidade de se estudar a cultura política de cada localidade para apreender os fatores peculiares de cada município que dificultam ou facilitam a entrada das mulheres na política.

Entre todos os autores citados que mostram a participação cidadã como uma das possibilidades para se repor o sentido da política e para recuperar os vínculos entre as instituições, os indivíduos, as classes e os grupos, Reston (1990) argumenta que:

é na democracia que o Município pode utilizar o seu potencial com extraordinária pujança, pois como nele se passa a realidade dos fatos, o Município acaba por se transformar na arena mais apropriada para o exercício das práticas democráticas: de um lado, o cidadão exigindo diretamente o atendimento de suas necessidades; do outro lado, o Município requerendo do cidadão a prática de suas responsabilidades civis. [...] É no Município, afinal, a entidade através do qual o cidadão visualiza com nitidez a presença governamental, pois convergem para o município os assuntos do seu interesse imediato, esperando, como resposta, soluções realistas aos problemas (RESTON, 1990, p. 124).

Entretanto, vale destacar que o exercício da cidadania é dificultado por não termos, pelos problemas mencionados e que serão discutidos a

seguir, uma cultura de participação, mesmo vivendo numa sociedade democrática. A nosso ver, com a municipalização que naquele momento ocorrera, embora fosse combatida, se bem implementada e contando com a participação cidadã, seria um antídoto (FERREIRA, 1998) contra os efeitos do neoliberalismo e contra a nossa herança política coronelista. Para tanto, nenhum setor social deve ficar excluído dos processos decisórios.

Dos anos de 1990 até a atualidade, estão em questão os direitos, a sociedade e a política e a cidadania. A ideia de política deve estar ligada à ideia de *atores demandando direitos*, de espaço público onde a noção de cidadania ativa vai renascer e vai ser vivenciada.

A problemática colocada revela as dificuldades para uma sociedade ser efetivamente democrática, de forma que na política possa haver equidade de ambos os sexos. Como colocado sinteticamente, vários fatores interferem, entre eles a disputa pelo poder ou mesmo as várias formas de interesses. Mas, apesar de a experiência democrática, às vezes, ser ambígua, ainda assim, é a única forma de governo na qual há a possibilidade de manifestação, ação, participação. Da mesma forma que a sociedade parece antidemocrática, é só através da democracia que pode ocorrer a transformação (TOURAINÉ, 1996). Conforme Léfort: “A despeito de todos os seus vícios, a democracia continua sendo, para os que estão sujeitos à opressão totalitária, a única forma de sociedade desejável, porque conserva noção de liberdade política e de liberdade individual” (LÉFORT, 1981, p. 215).

2.2 A tortuosidade do caminho do processo democrático no Brasil

Da Colônia à Nova República, predominou o *mandonismo local* (QUEIROZ, 1969), expressão da luta de classes no país, e que vem

influenciando a política até a atualidade. Deste contexto, as mulheres e outros grupos marginalizados não fizeram parte.

Segundo Queiroz (1969), mesmo após a Proclamação da República, quem realmente mandava em todas as instâncias do poder eram os coronéis. Mesmo num Estado como São Paulo, que possuía um partido republicano organizado, o mais antigo do país, o PRP, diretor da política estadual, estava ela nas mãos das influências municipais, da mesma forma que durante o Império. Toda a política passara a se processar segundo as leis de um jogo claro e simples, com as figuras seguintes: os coronéis, o governo estadual, o governo federal.

Soares (1998) vem corroborar, referindo-se ao processo de abertura do governo militar na década de 1970, dizendo que:

há décadas a política brasileira é dominada por um número de clivagens ou linhas de conflito que dividem os partidos políticos e os eleitores. Em primeiro lugar, numa sociedade muito desigual, há uma clivagem de classe; em segundo lugar, está uma clivagem urbano-rural, relacionada à primeira, mas que não se reduz a ela, e, em terceiro lugar, uma clivagem local, interfamiliar, muito importante para se compreender a política local (municipal), regional e estadual. Certamente, há muitas outras clivagens, com vários graus de significação, que contribuem para explicar as diferenças entre os partidos políticos do Brasil, mas, em minha opinião, elas tiveram uma contribuição mais modesta do que as acima. Os sistemas partidários apareceram e desapareceram, mas essas clivagens permaneceram. A política eleitoral tem orbitado, tradicionalmente, entre estas duas linhas de conflito, que não desapareceram com o MDB e a ARENA [...] (SOARES, 1998, p. 91).

No Estado de São Paulo, a Marcha do Café também significou, durante a República, um surgir de novos municípios, como durante o Império, vindo mostrar a necessidade de um novo setor de alianças, o da fundação das vilas e do desenvolvimento das cidades, ao espírito que resultava de transformação da antiga solidariedade familiar para grupal da sociedade brasileira, uma solidariedade de tipo impessoal, com todas as partes dependentes umas das outras, em que cada proprietário não podia mais viver isolado e sozinho. As eleições eram o simples “preenchimento, feito por processos mais ou menos grosseiros, de uma formalidade”, para manter no poder os que dele tinham conseguido se empossar.⁷ A última fase da marcha do café no Estado de São Paulo corresponde ao surgimento do Patrimônio Alto Cafezal, que se tornou município em 1929, com o nome de Marília. Sua fundação se deu neste contexto, de expansão do domínio agrário dos proprietários de fazendas cafeeiras.

Sintetizando, Queiroz (1969) nos mostra que a política brasileira, desde o início da Colônia, tinha os seguintes caracteres: a agricultura e a autoridade política, econômica e social nas mãos dos proprietários rurais, um sentimento de nacionalismo. O governo precisava sempre compor amistosamente com esses grupos que detinham autoridade de fato, então, curvava-se aos interesses privados. Como consequência, verificou-se, em todo o país, a confusão entre esfera pública e privada. Segundo Queiroz (1969, p. 126-127), “[...] consequência e prova deste estado de coisas, foi o fato de apresentarem sempre as lutas políticas municipais muito maior

⁷ Segundo Telarolli (1977, p. 15), “[...] é nos municípios que o fenômeno “coronelismo” se exercita-, carentes de autonomia financeira, em tudo dependiam do governo do Estado, que em nada beneficiava o município a não ser pelas mãos do chefe político governista local que, frequentemente era o “coronel”, ou um seu aliado ou dependente. Na ocasião, em Araraquara, interior de São Paulo, o chefe político era o próprio “coronel” que tinha como intermediário junto ao governo do Estado, na concretização de acordos e obtenção de benefícios, um bacharel, seu genro[, ...] os detentores do mando estadual tinham os votos garantidos pelo coronel que, em troca, via assegurada a sua supremacia no município”.

interesse e encarniçamento do que as lutas estaduais e federais”. Vemos aqui um outro dado que dificulta a democratização das práticas políticas no município.

Jaguaribe (1985) argumenta que o encaminhamento do processo democrático, com alternâncias de medidas reformistas, atos revolucionários e retrocessos autoritários, é observável em todas as sociedades em que tal processo conseguiu continuidade histórica. Na Europa moderna, a democracia surge como uma democracia de notáveis, com as monarquias constitucionais de fins do século XVIII e princípios do XIX. Em meados do século XIX, surgem democracias de classe média, que se restringem aos proprietários e pessoas de alguma fortuna e liberdade democrática. A partir do último terço do século XIX, no Reino Unido, e no curso da primeira metade do século XX, no conjunto da Europa, as democracias de classe média vão se convertendo em democracias de massas. Esse processo encontrará sua plena consolidação depois da Segunda Guerra Mundial, quando se estabelece firmemente, na Europa ocidental a democracia social do *welfare state*.

Na América Latina em geral, e no caso particular do Brasil, um processo semelhante também pode ser observado. A Independência instaurou, no Brasil, uma democracia de notáveis, que durou todo o período dos dois Reinados e da República Velha. A Revolução de 1932 derruba as bases sociopolíticas da oligarquia agrária e, depois de um período de turbulência, instaura, com a Constituição de 1934, uma democracia de classe média, que se consolidará com a Constituição de 1946. Nos anos 50, com o segundo governo Vargas, uma primeira tentativa de emergência de uma democracia de massas, será repelida pelo golpe de 1954. Uma nova articulação de forças, em direção à democracia de massas, no curso do governo Goulart, dará margem a outro golpe conservador, em 1964. Com isso se estabelece o regime autoritário militar-

tecnocrático. A restauração da democracia, no processo de abertura gradual, conduz, com a eleição de Tancredo Neves, ao novo experimento democrático que se inicia com a Nova República (JAGUARIBE, 1985).

Nesta pequena síntese histórica, é importante ressaltar que um movimento de mulheres, conservador, já se manifestava, conforme Blay (1987, p. 43):

O movimento de mulheres teve, a partir dos anos 60, uma trajetória em duas direções. A primeira, marcada pela Marcha da Família com Deus e pela Propriedade, liderada pelo MAF (Movimento de Arregimentação Feminina) constituiu-se na expressão de segmentos conservadores da sociedade brasileira: manutenção da ‘ordem’, preservação da família tradicional, conservação da propriedade privada, contra a restrição à remessa de lucros por parte de empresas estrangeiras, contra o direito de greve, pela obediência aos valores hierárquicos seja da igreja, família ou militares. Tais valores estariam sendo ‘ameaçados’ pelo governo Jango, assim como por grupos políticos progressistas de então, o que provocou amplo movimento social de reação, baseado na classe média alta e com apoio também de setores populares. Uma segunda direção dos movimentos sociais da década de 60, propugnava por mudanças estruturais e institucionais ‘progressistas e nacionalistas’ e vem sofrer uma interrupção por ocasião do golpe de 31 de março de 1964. Estes movimentos se rearticularam em resposta às arbitrariedades e à legislação que passam a vigorar. A restrição dos direitos civis às mulheres cria o Movimento Feminino pela Anistia, liderado por Therezinha Zerbini. Este movimento se torna nacional, muda-se de nome-Movimento Brasileiro pela Anistia- e se extingue quando é decretada a Anistia de 1978 (BLAY, 1987, p. 43).

Pelo quadro descrito acima sobre o conflito de forças (progressistas e conservadoras) na política brasileira, entende-se a cautela dos dirigentes

populares, num processo de transição que exigia a maior margem possível de consenso, que conduziu, até a eleição de Tancredo Neves, a uma formulação política, restringindo as primeiras manifestações da nova República a exigências liberal-democráticas, compatíveis com uma democracia de classe média. Nesse momento, o Brasil não é mais uma sociedade de classe média – como até os anos de 1950 – e sim uma sociedade de massas, cuja institucionalização democrática requer uma democracia social, ou de massas. O que está em jogo, em termos político-institucionais, é a forma pela qual venha (ou não venha) a se configurar uma democracia de massas no Brasil e o grau em que, a partir do patamar já atingido, essa institucionalização se possa realizar por medidas reformistas, com ampla margem de consenso social. Ainda conforme Jaguaribe, esse processo é *gradual e dialético*, tendendo a ampliar a base de participação dos cidadãos adultos do país, contudo, “[...] não se realiza de forma arbitrária, ou pelo simples impacto de certas lideranças ou de certas ideias. Esse processo, para ter continuidade, requer determinadas condições sociais” (JAGUARIBE, 1985, p. 47).

Mostrando como o movimento feminista teve sempre um importante papel, em resposta aos problemas que afetavam as mulheres e também a sociedade em geral, nos anos de 1970 surgem outros dois amplos movimentos sociais com liderança feminina: o movimento contra a carestia e o movimento de luta por creches. Tais movimentos estavam reivindicando os direitos humanos e de cidadania. O primeiro deles ocupou um espaço político antes específico aos sindicatos de trabalhadores que nesses anos estavam sob intervenção federal. O movimento contra a carestia desmascarou quem estava pagando pelo *milagre brasileiro* juntando forças na direção da reabertura sindical e dos movimentos grevistas de

1978 e 1979⁸ (BLAY, 1987). Ademais, o trabalho extradomiciliar mal remunerado da mulher, a desigualdade na relação entre homens e mulheres no interior da família de todas as classes sociais, e a discriminação da trabalhadora em amplos aspectos foram trazidos à tona (BLAY, 1987).

Continuando a reflexão sobre as condições para o desenvolvimento do processo democrático, nos anos de 1970, segundo Cardoso (1979), na América Latina, com os militares no poder, acreditava-se que a democracia representativa estava morta. Entretanto, ressalta que a democracia como organização política não chegou a existir, teve uma vigência apenas ocasional e tendencial, em alguns poucos momentos históricos. Inexistiu o conjunto de condições políticas que costuma ser atribuído à democracia representativa, a saber:

[...] partidos capazes de expressar o ponto de vista de classes ou setores de classes; mecanismos institucionais que assegurem a contraposição de interesses, regulamentem a sucessão, facilitem a negociação e prevejam fórmulas para resolver os impasses; divisão e harmonia entre os Poderes; garantias individuais básicas; reconhecimento pelas partes em jogo, do fundamento (legal e racional, no caso das sociedades modernas) sob que assenta o poder de coerção do Estado e de seus componentes (CARDOSO, 1979, p. 5-6).

Conforme Cardoso (1979), na prática, o modelo democrático de organização política não é tão coerente como a caracterização acima sugere,

⁸ Nos anos 70, houve uma reviravolta no movimento feminista, que passou para questionamentos mais abrangentes e com postura mais crítica, e, posteriormente, se tornou a voz das militantes, em geral, socialistas. A partir do Conselho Nacional de Mulheres do Brasil, em 1972, a tônica passou a ser questões jurídicas que afetavam a mulher, incorporadas mais tarde ao Código Civil, como o princípio de igualdade de direitos entre o marido e a mulher no casamento e a introdução do divórcio na legislação brasileira (BLAY, 1987; TOSCANO; GOLDENBERG, 1992).

pois é um sistema político complexo que teria dificuldades por envolver a dominação de classe, especialmente na América Latina, com os grupos dominantes (urbano-capitalista ou rural-latifundiário) e amplos setores rurais ou populações urbanas vivendo em níveis baixíssimos de existência.

Jaguaribe (1985), referindo-se ao Brasil de meados de 1980, após o falecimento do então presidente Tancredo Neves, faz uma análise da problemática da Democracia no Brasil que se encontrava em vias de finalizar sua conversão em uma sociedade de massas e, concomitantemente, se confrontava com a necessidade de transformar o antigo quadro institucional de uma democracia de classe média no de uma democracia de massas⁹.

A análise feita pelo autor mostra, a nosso ver, o processo pelo qual se deu a redemocratização do país no período estudado, no qual ressurgem os movimentos sociais forçando sua participação. Uma vez assimilados os valores democráticos (direitos, igualdade, liberdade), inevitavelmente haverá a pressão para maior participação e inclusão nos direitos.

No estudo citado por Jaguaribe, entre os cinco principais requisitos¹⁰ para que o processo democrático se realize, um deles mostra as

⁹ Conforme a pesquisa do Instituto de Estudos Políticos e Sociais sobre o problema da democracia no mundo e no Brasil, “[...] os processos democráticos que conseguem maior continuidade, se desenvolvem por etapas e dependem, para se realizarem, de determinadas condições sociais. Segundo ele, a democracia é um processo que se inicia historicamente, em todas as sociedades onde se desenvolveu de forma endógena sob a forma de uma democracia restrita de notáveis a que só tem acesso a elite da nobreza ou do patriciado, conforme a respectiva estrutura social. Quando esse processo tem continuidade, tendem a se acumular crescentes pressões no sentido de ampliar o círculo participativo para os estratos médios da sociedade. Por ajustes graduais ou por via revolucionária, esses estratos terminam por forçar sua participação, gerando uma democracia de classe média. Se o processo democrático consegue manter-se, surgem pressões por parte dos estratos inferiores da sociedade para a generalização das franquias democráticas. E novamente, por via gradualística ou dialética, os setores populares forçam sua participação, gerando uma democracia de massas” (JAGUARIBE, 1985, p. 45-46).

¹⁰ Jaguaribe revela que a “primeira condição para que o processo democrático se desenvolva é a ocorrência de uma modificação nas relações de força entre as classes sociais que favoreça as inferiores,

dificuldades enfrentadas pelos segmentos progressistas num país onde predominam as forças conservadoras, detentoras do poder econômico e político. O autor argumenta que, para que ele ocorra, deve haver:

[...] o surgimento de uma apropriada correspondência entre o nível de democracia vigente na sociedade civil e o vigente no sistema político. Quando o teor democrático do sistema político ultrapassa, significativamente, o existente na sociedade civil, nesta se geram poderosas forças de contenção do sistema político, que usualmente terminam por paralisá-lo, ou por derrocar seus dirigentes mais progressistas. Os golpes de 1954 e 1964, no Brasil, são exemplos típicos dessa tendência. Os governos Vargas e Goulart se colocaram em posições demasiado adiantadas, em matéria de democracia social, relativamente ao conteúdo democrático da sociedade brasileira daqueles anos e foram derrubados por golpes militares representativos dos temores da classe média e da burguesia (JAGUARIBE, 1985, p. 48-49).

Argumenta que, iniciado na década de 1950, sob o impulso da democracia populista de Vargas e de Kubitschek, o processo de desenvolvimento e de industrialização, sob os governos militares, adquiriu as características de uma modernização conservadora. Orientou-se, predominantemente, para o atendimento das demandas de consumo dos estratos superiores do país e para a exportação. Em contrapartida aos seus êxitos, no campo industrial e na área de exportação, a modernização

relativamente às superiores; a segunda condição é o incremento da competitividade da elite; a terceira é o desenvolvimento, na cultura política de um país, do princípio de que a legitimidade do poder depende do consentimento dos governados; a quarta é a emergência de líderes carismáticos, tanto no sentido de mobilizar e organizar a energia das forças populares, como no sentido de criar condições para a aceitação, pelas classes superiores, de certas reivindicações sociais” (JAGUARIBE, 1985, p. 48-49).

conservadora acentuou extremamente o processo de concentração de renda e o desamparo dos trabalhadores rurais, principalmente no Nordeste.

Contrariamente, quando o teor democrático da sociedade civil ultrapassa o do sistema político, geram-se naquela, poderosos incentivos para incrementar o teor democrático do sistema político. No Brasil contemporâneo, o maior desenvolvimento do teor democrático da sociedade civil, no curso dos anos de 1970, forçou o presidente Geisel a uma política de abertura e terminou conduzindo à liquidação do autoritarismo originário do movimento de 1964 (JAGUARIBE, 1985).

Conforme Touraine (1996),

[...] a democracia é o regime que reconhece os indivíduos e as coletividades como sujeitos, isto é, os protege e encoraja em sua vontade de 'viver sua vida' e dar unidade e sentido à sua experiência vivida. Nesse caso, o que limita o poder não é somente um conjunto de procedimentos, mas a vontade positiva de aumentar a liberdade de cada um. A democracia é a subordinação da organização social e, em particular, do poder político, a um objetivo que não é social, mas moral: a libertação de cada um (TOURAINÉ, 1996, p. 254).

Diante do que os autores aqui mencionados afirmaram, podemos considerar que conseguimos a democracia política e não totalmente a democracia social. Nos anos de 1980 e 1990, as instituições, inclusive aquelas criadas como formas democráticas de participação (como os Conselhos de Direitos; nas escolas paulistas, os Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, entre outros), em geral, existiam só no papel ou não eram nada democráticos. Isto se observa, em

alguns casos, até a atualidade, e, muitas vezes, esses órgãos são mecanismos de manipulação política do poder instituído¹¹.

Como discutido no Capítulo 1, já adentrando a década de 1990, adicionam-se àqueles problemas colocados, a instauração do neoliberalismo no país, o processo de globalização, que trazem o aviltamento a direitos básicos, a filantropização do social, ou seja, o Estado tirando de si a responsabilidade com o social, deixando de cumprir muitas promessas democráticas. Este contexto dificulta a demanda das mulheres e as ações em favor de políticas públicas que respondam a suas necessidades.

Ao mesmo tempo, há a tendência à descentralização do poder do Estado e da administração pública. Conforme Fonseca (1997), na defesa da municipalização está implícita a crença na população e em sua capacidade de mobilização e organização. Muitos veem na municipalização o perigo de o Estado renunciar às funções sociais e ceder lugar para o mercado e temem que os direitos do cidadão, como educação e saúde, sejam transformados em mercadorias. Ao invés de cidadãos de direitos, passaríamos a compradores e consumidores de bens e serviços. Como o autor argumenta, se a globalização é um processo irreversível, o modo de inserção dos cidadãos nesse processo pode se dar de forma ativa ou passiva. No primeiro caso, os cidadãos conservam sua consciência, sua identidade e garantem o respeito à sua dignidade e direitos humanos, civis, políticos e sociais.

A discussão de Léfórt (1981) a este respeito, por mim acatada, prioriza a noção de direitos. Estes, uma vez reabilitados, serão cobrados; a

¹¹ Conforme Chauí (1994) afirma, a democracia pode favorecer o aparecimento do déspota, a situação descrita, do poder autoritário e não democrático nas instituições frequentemente observado nos primeiros momentos de criação dos Conselhos de Direitos por parte de diretores de escola e prefeitos, confirma a afirmação da autora. Ver a respeito também em Romão e Padilha (1992) sobre poder local e educação, mostrando que a questão da participação democrática está sendo questionada pelos educadores também.

noção de direitos humanos é condição para a existência da democracia. Uma sociedade que os mantém mais ou menos lembrados, pode vir a ser crítica e política; assim, a consciência acerca dos direitos, é fundamental pois tira a pessoa da servidão voluntária. Se os direitos humanos trazem a qualidade do humano e foram pensados pela sociedade, trazem a possibilidade da política. A noção de *direito a ter direitos*, é pressuposto da cidadania. É a chave para descobrir que o governante tem que respeitar uma sociedade fora das suas mãos¹².

Para Rancière (1996), é imperativo resgatar a política e não qualquer política. Política significa um diálogo entre todos, diálogo este que tem a ver com o espaço social comum. Assim, todo o social se torna político. Para ele, hoje, a ideia de política se deslocou, os governos mais administram do que fazem política. A disputa para ele hoje é uma disputa pela fala, que produz o contra consenso. É dentro desta política que vai existir o mundo comum, com poder capaz de se contrapor ao discurso dominante.

Marshall (1967) defende o *direito de tutela*, que vai garantir os direitos dos mais fracos, a responsabilidade social que caminha junto com a política do Bem-Estar Social. Vale considerar que os *direitos* só funcionam se houver mobilização e articulação dos sujeitos, cidadãos e cidadãs do espaço público. As pessoas, ao se sentirem “sujeito público”, vão reivindicar a coisa pública (isto é que vai levar à democracia, pois, no

¹² Conforme Santos (1995), “[...] os três pilares da regulação social moderna são o Estado, o mercado e a comunidade. Se na sua matriz original a modernidade propunha uma regulação social em que participassem equilibradamente os três pilares, a verdade é que, à medida que o projeto da modernidade se reduziu ao projeto da modernidade capitalista, o Estado e o mercado adquiriram total primazia na regulação social, enquanto a comunidade, tão eloquentemente teorizada por Rousseau, foi votada a uma medíocre marginalidade. Daí que a comunidade rousseaniana seja hoje uma das representações da modernidade mais subdeterminadas. Daí, também, e paradoxalmente, a sua virtualidade para servir de base à reinvenção do Estado-Providência” (SANTOS, 1995, p. 48).

plano municipal, os sujeitos, organizados e participantes, vão cobrar o Estado de Bem-Estar Social)¹³.

Convém mais uma vez salientar, que, nesse processo de redemocratização, as mulheres brasileiras tiveram um papel decisivo, saindo às ruas contra a carestia e a violência, a favor da anistia, forçaram o início do movimento que foi se encorpando objetivando romper com o autoritarismo em busca da abertura, conforme relatado acima. A instituição, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do Ano internacional da Mulher, dando início à Década da Mulher, foi fundamental também para o feminismo no Brasil e seus reflexos influenciaram a participação política da mulher (BORBA, 1998). A seguir, destacaremos esta participação, especialmente no processo da Constituinte e na institucionalização do movimento.

2.3 Política e feminismo: o movimento feminista no processo de democratização, dos anos de 1980 a 1990

As teóricas feministas demonstraram que a História oficial não deu visibilidade à atuação das mulheres que sempre ocorreu em todos os momentos históricos, inclusive no Brasil. Conforme Tabak (2002) mostra, ainda durante o Estado Novo de Vargas, com o esforço para a entrada do Brasil na guerra, pelo envio das Forças Expedicionárias Brasileiras para

¹³ Santos propõe: “[...] que se altere radicalmente a lógica da fiscalidade. A nova articulação entre a política da igualdade e a política da identidade exige que a solidariedade fiscal seja mais concreta e individualizada. Fixados os níveis gerais de tributação, em nível nacional, e por mecanismos que representem a democracia representativa e a democracia participativa, o elenco dos objetivos financiáveis pela despesa pública aos cidadãos e às famílias, deve ser dada a opção de, através de referendo, decidir onde e em que proporção devem ser gastos os seus impostos” (SANTOS, 1995, p. 51). Cita o exemplo brasileiro da iniciativa do orçamento participativo, na Prefeitura de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

lutar na Europa, ao lado das forças aliadas e contra o nazismo, houve estímulo que resultou num “ressurgimento da ação organizada das mulheres, no Rio de Janeiro e em muitos outros Estados [...] no Rio foi através da Liga de Defesa Nacional que essa ação se desenvolveu [...]” (TABAK, 2002, p. 31)¹⁴.

Rago (1996, p. 21) mostra também a importância de relembrarmos a história do feminismo, mostrando que as mulheres foram esquecidas e que “[...] ainda têm sido esquecidas não só em suas reivindicações, em suas lutas, em seus direitos, mas em suas ações. Suprimidas da História, foram alocadas na figura da passividade, do silêncio, da sombra na esfera desvalorizada do privado [...]”. Nesse resgate histórico, não se pode deixar de considerar a importância da criação de organizações feministas que, a partir de 1945, com o Comitê de Mulheres pró-Democracia no Rio de Janeiro, empreenderam ações que também fomentaram os ideais feministas.

Como já mencionamos, foi na década de 1970 que o movimento feminista se organizou enquanto movimento político ocupando o espaço público para fazer ouvir sua voz, embora em outros momentos também tenham ido às ruas, por exemplo, pelo direito ao voto, sob a liderança de Berta Lutz. Relembrando, este movimento se deu também no âmbito das Universidades, na área do Direito, tendo Floriza Verucci como uma das lutadoras pelos direitos das mulheres e em outras áreas. No período de redemocratização, as feministas mais radicais não aceitavam a criação de um Conselho voltado às mulheres pelo fato de que, conforme explicitam Toscano e Goldenberg (1992, p. 42)

¹⁴ A respeito da gênese do feminismo, ver Alambert (1997), Blay (1994), Toscano e Goldenberg (1992), Tabak (2002).

[...] permitir que a luta feminista fosse incorporada pelo Estado era esquecer o pressuposto do trabalho feminista segundo o qual a integração plena da mulher à sociedade e a plena igualdade só seriam alcançadas com uma mudança radical de toda a sociedade, jamais com mudanças adjetivas, parciais, tópicas (TOSCANO; GOLDEBERG, 1992, p. 42).

Ao final do debate, todas concordaram com a criação dos Conselhos da Condição Feminina, também nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Assim, o Conselho do Estado de São Paulo, foi primeiro a ser criado, em 1983, desenvolvendo Programas de Ação importantes para a garantia dos direitos das mulheres, incluindo a educação.

Alvarez (1985) mostra como se deu a atuação política do Conselho da Condição Feminina do Estado de São Paulo na época,

[...] formulou e dirigiu a implementação de uma série de políticas públicas inovadoras, dirigidas às necessidades específicas das mulheres paulistas mantendo uma pressão política organizada e consistente quanto à consciência de gênero dentro do aparelho estatal local (ALVAREZ, 1985, p. 45).

Neste caminhar, a partir da década de 1980, houve uma atuação em diversas frentes envolvendo diferentes Instituições, Grupos de Pesquisa, Organizações Não-Governamentais, Universidades, Partidos Políticos, Sindicatos dentre outras. Assim, a problemática feminina passa a ter visibilidade e se observa um aumento de mulheres eleitas para a Câmara Federal, Assembleias Estaduais e Câmaras de Vereadores. Em 1986, de oito deputadas passamos para 26 eleitas para a Câmara Federal. Mesmo

que este número representasse 5,3 % do total dos membros e nem todas fossem feministas, foi positivo pelo ponto de vista pedagógico pois influenciou os debates no Congresso Constituinte a respeito das necessidades das mulheres brasileiras. Esta mobilização teve uma atuação importante no processo da Constituinte apresentando as reivindicações feministas, conforme se lê em Borba (1998).

Esta mobilização levou à garantia na nova Constituição da igualdade de direitos das mulheres em todos os âmbitos, na família, no trabalho (levando à criação dos direitos das empregadas domésticas) e em outros, conforme já mencionado anteriormente, incluindo a criação de políticas voltadas a coibir a violência doméstica. (BLAY, 1987; BORBA, 1998; TOSCANO; GOLDENBERG, 1992).

Vale considerar também que, segundo Moraes (2000), ao mesmo tempo, os anos de 1980, foram marcados pela consolidação da hegemonia norte-americana e do modelo neoliberal seguidos pela crítica ao projeto de Estado de Bem-Estar Social e, com tais mudanças, as consequências para a sociedade brasileira e para as mulheres. No quadro de precariedade que se pôde observar, a situação das mulheres era ainda mais precária. Conforme Moraes (2000, p. 93):

Desta maneira as mulheres, que constituem atualmente de 40 % a 50 % da força de trabalho, continuam ganhando menos do que os homens e segregadas em alguns nichos profissionais, especialmente relacionados ao 'cuidar'. [...] cerca de 400 mil meninas de 10 a 15 anos trabalham como domésticas, em condições precárias – baixos salários, dificuldades para continuar os estudos e com poucas perspectivas para o futuro. Além das desvantagens que enfrentam no trabalho as mulheres são também as grandes responsáveis pela esfera familiar. Entre 20 % a 25 % das famílias são chefiadas por mulheres sós, o que

dá a medida do peso dos encargos domésticos e familiares (MORAES, 2000, p. 93).

Aqui cabe uma consideração a respeito da importância da redemocratização e da CF\88 também no que diz respeito ao papel do município na organização do Estado. O artigo primeiro da CF\88 traz o município como integrante da forma federativa de Estado, compondo a unidade. No primeiro artigo é afirmado que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]” (BRASIL,1988).

Da mesma forma o município integra a ordem administrativa e política, sendo reconhecida sua autonomia, como se verifica no artigo 18 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Lei Orgânica dos Municípios, democraticamente elaborada, possibilitou que o município se auto-organizasse. Anteriormente, o Estado de São Paulo possuía uma Lei Orgânica dos Municípios cujo conteúdo deveria ser seguido por todos os municípios do Estado. De acordo com Calderón (2000), tanto nesta lei quanto nas legislações que a precederam, não havia espaço para participação da sociedade civil na gestão da coisa pública, pois concebiam a gestão municipal como um monopólio dos membros da classe política, através dos diversos órgãos governamentais. Já o Rio Grande do Sul não possuía Lei Orgânica Estadual, permitindo que todos os municípios do Estado se auto-organizassem. Na CF/1988, o município passa, então, a ter a mesma importância que os outros entes federados (União e Estado).

Art. 29 – O município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado e os seguintes preceitos:

[...] (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Calderón (2000) estudou o processo de elaboração da Lei Orgânica do Município de São Paulo, sob a gestão de Luiza Erundina, promulgada em abril de 1990. Pôde observar que se estabeleceu um novo paradigma na gestão da coisa pública: a democracia passou a ser percebida como um espaço de debate público no qual as decisões importantes da sociedade eram tomadas nos diversos âmbitos do governo, num processo de debate e discussão junto às diversas forças que interagem na sociedade civil. Assim, a cidadania não se limita ao exercício do voto e à delegação do mandato; o controle popular da atuação dos representantes se torna uma alternativa para corrigir as imperfeições da democracia representativa, fortalecendo o princípio da representação que é um dos problemas da Democracia, questão corroborada por Araújo (1999).

Avelar (2002) traz um outro ponto de vista a este respeito, a partir de dados de 1996, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa mostrou que a participação na vida associativa é própria dos escolarizados, e a taxa de participação entre analfabetos não chega a 4%.¹⁵ A autora diz que hoje temos o corporativismo social. O associativismo aumenta gradativamente conforme aumentam os anos de estudo. Por exemplo, a regra para os menos escolarizados, é confiar na sugestão de outras pessoas a indicação para o voto.

¹⁵ Pesquisa sobre Associativismo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1997 (ARAÚJO, 2002).

O que isto tem a ver com a questão das mulheres? Num Estado Federado, a descentralização do poder é uma das características, inclusive a descentralização da administração pública. Segundo Franco Montoro¹⁶, primeiro governador eleito no Estado de São Paulo no período pós-militar, pretendendo um governo democrático voltado para os interesses da maioria, empenhou-se em criar mecanismos de participação efetiva da população na formulação e execução de políticas públicas. Através da descentralização e da municipalização de alguns serviços públicos (educação e saúde), haveria o estímulo à participação cidadã uma vez que usuários estariam próximos ao governo e atuariam no sentido de reivindicar direitos, participando da administração através dos Conselhos de Direitos e de outros órgãos democráticos. Desta forma, homens e mulheres seriam estimulados a exercer sua cidadania. Embora nem sempre a democracia seja a tônica nos governos locais, com a participação nestes órgãos, as mulheres, que são maioria neles, tiveram um canal de aprendizado (ou [des]aprendizado) político democrático.

A conquista de novos direitos de cidadania para as mulheres na Constituição Federal de 1988, repercutiu favoravelmente na elaboração das Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais. Entretanto, muitos dos direitos garantidos na CF\1988¹⁷, necessitam de regulamentação para se transformarem em realidade, o que é tarefa do movimento feminista e de seus aliados e aliadas nos legislativos e nos

¹⁶ De acordo com Franco Montoro “As ditaduras preferem a posição estatista. Nada sem o Estado, nada fora do Estado, nada contra o Estado, sentenciava Mussolini. Essa é a concepção fascista do estado-Providência, do Estado-Faz-Tudo. Bem outra é a filosofia democrática: Não faça o governo o que pode ser feito pela comunidade. E se o poder público tiver de interferir para a solução de um problema, que atue primeiro o poder público municipal. [...] É a inversão da pirâmide autoritária, é a descentralização estimulando a participação da comunidade, apoiando o município, desenvolvendo ao governo estadual poderes que lhe foram tirados. [...]” (SÃO PAULO *apud* FONSECA, 1997).

¹⁷ A respeito de a mulher e o direito ver Verucci (1977 e 1987).

executivos. Como vemos, é fundamental para a efetivação desses direitos no município a participação das mulheres¹⁸.

Na busca para regulamentação dos artigos da Constituição Federal, Borba (1998) enfatiza que a luta das parlamentares foi essencial, e tal defesa continua até hoje. Também diz que:

[...] Benedita da Silva apresentou proposições em defesa dos negros e negras, das trabalhadoras domésticas e contra a exploração sexual infantil; Jandira Feghali, atuando na área da saúde da mulher; Rita Camata, dedicando-se aos problemas das crianças e adolescentes. Quando a suplente Eva Blay (PSDB-SP), em 1993, assumiu a vaga no senado, foi uma das vozes que também se levantou na defesa da regulamentação do aborto nos casos previstos em lei e aprovou por unanimidade lei referente ao Planejamento Familiar (BORBA, 1998, p. 159).

Esta pequena mostra do trabalho das parlamentares já mostra a preocupação delas com as questões apontadas por Avelar (1997), que tem sido um diferencial na política, conforme demonstraram as pesquisas pré-eleitorais dos últimos pleitos eleitorais.

O Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), atua junto ao Congresso Nacional assessorando parlamentares na busca pela equidade de gênero e na defesa dos direitos das mulheres visando sua regulamentação. Além disso, monitora as proposições legislativas que dizem respeito às mulheres brasileiras. Ademais, o papel dos encontros internacionais como incentivadores da reflexão e pressão junto aos

¹⁸ Borba (1998, p. 158) argumenta a esse respeito que “[...] Melhor teria sido, [...] que se tivesse estabelecido o princípio da isonomia, articulado com dispositivos de ações afirmativas, garantindo medidas para corrigir desigualdades históricas”.

governos no sentido de efetivamente implementarem políticas que garantam os direitos das mulheres, como por exemplo a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, no ano de 1995.

Vale ressaltar que os direitos contemplados na Constituição Federal e o movimento para consegui-los e assegurá-los não resultou em aumento expressivo da representação feminina na política. A quantidade de mulheres eleitas vem crescendo, como vimos, mas o processo tem sido lento.

2.4 O movimento feminista e a política nos anos de 1990, do nacional ao local

Numa avaliação do papel dos conselhos e do movimento feminista nos anos 90, Blay (1990) argumenta que a fragilidade de órgãos como os Conselhos Estaduais e Nacional da Mulher se torna visível em momentos de mudança governamental, e sua ação efetiva só se concretiza através de mecanismos legislativos. A este respeito, e referindo-se às eleições de 1989, Linhares (1990, p. 29) se pronunciou:

Já é visível o retrocesso do movimento de mulheres ao se negar a participar na composição do Conselho de Mulheres do novo governo tendo à frente um Presidente eleito com o apoio de grupos conservadores, que manipula uma retórica populista, chamando a atenção de setores desorganizados, por ele denominados “descamisados”. A ênfase do movimento em sua autonomia e a estratégia de atuar com setores progressistas do Poder Legislativo, indica uma revisão e redirecionamento na relação com o Estado (LINHARES, 1990, p. 29).

O apoio dos movimentos de mulheres à decisão de renúncia dos cargos e funções que desempenhavam no CNDM, sua decisão e a de uma grande maioria de Conselhos regionais de não trabalhar, nem o reconhecer como interlocutor legítimo, demonstram que em países onde o movimento social é forte, o perigo de cooptação pelo Estado autoritário é menor (PITANGUY,1990), entretanto, nos países, estados e cidades onde o movimento feminista não for forte, há este perigo.

É preciso lembrar, ainda conforme Pinto (1992), que a *concessão estatal* é, em muitos casos, apenas reação do Estado diante da pressão do movimento organizado pelo atendimento de suas demandas, o que não quer dizer adesão verdadeira daquele à causa da mulher. Isto se constituiu em uma das dificuldades para o CNDM durante os anos de 1990, conforme descrito acima, mas, não desenraizou o movimento nas suas bases. O diálogo do movimento de mulheres com o poder estatal, a partir desse episódio, foi afetado. Na realidade, conforme Pinto (1992) sugere, os resultados da cooperação com o poder estatal devem ser avaliados e apreciados com relatividade em cada momento da política brasileira. Tal avaliação é importante no âmbito municipal, pois neste a proximidade com o poder pode dificultar a interlocução entre o movimento organizado e o poder executivo, conforme observaremos em tópico posterior no que se refere ao município em questão.

Cabe ainda acrescentar que, conforme assinalado por Costa e Blay (1992), o movimento feminista, na década de 1970, era composto predominantemente por mulheres pertencentes aos partidos de esquerda. Todas se uniram em oposição ao governo autoritário, a favor da anistia política e pela retomada da democracia acreditando que, com tais mudanças, o problema das mulheres se solucionaria. Com a possibilidade de se redefinir a opção partidária, aparentemente, a questão da mulher ficou em um segundo plano e houve uma separação das militantes

feministas que, a partir deste momento, ajudaram a fundar os partidos políticos e passaram a militar neles, e com isto o movimento organizado, por um período de tempo, pareceu se dispersar.

Entretanto, há consenso de que novas alternativas de relacionamento com os partidos políticos e com o Estado como uma terceira força, diminuindo sua possibilidade de fusão e/ou relação clientelística, são uma necessidade para que o movimento feminista, sem perder sua autonomia, atue positivamente para a promoção da ainda almejada igualdade das mulheres na atualidade.

Nos anos de 1990, observam-se alguns movimentos voltados especificamente ao incentivo de candidaturas femininas. De acordo com Avelar (2002), o Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo estimulou as mulheres inscritas nos partidos a se candidatarem a cargos eletivos. Nas eleições municipais de 1996, com a aprovação da Lei das Cotas para candidaturas femininas, empreendeu-se a campanha *Mulheres sem medo do poder* promovendo seminários de capacitação política em vários estados e cidades do Estado de São Paulo. Através de cursos, palestras e do envio de uma cartilha informativa sobre uma campanha política, procuraram ajudar as mulheres a construir um discurso único a respeito dos problemas do município e, também, contemplando os problemas específicos das mulheres tratados na *Plataforma de ação* aprovada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim. A campanha foi reeditada, com a adesão do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres, nos meses que antecederam as eleições de 1998.

No que se refere à Lei de Cotas, o debate sobre sua adoção dividiu por muito tempo as opiniões entre as mulheres. Nos países nórdicos, que são os que têm maior número de mulheres em todos os níveis da representação, desde a década de 1970, ao lado do sistema de cotas, os partidos introduziram outras medidas de suporte para facilitar a

candidatura feminina, sem contar que o movimento feminista é forte dentro dos partidos e países que têm uma cultura igualitária para ambos os sexos. De acordo com Avelar (2002), na sequência, foram a África do Sul e Índia que aplicaram o sistema de cotas e ao mesmo tempo a Inglaterra o ampliou para 50 %. Conforme Araújo (1999) observou, as cotas, sem a combinação de outras medidas de ação positiva e leis eleitorais que favoreçam a entrada das mulheres, por si só, não têm tido muito impacto para eleição de um maior número de mulheres.¹⁹ Entretanto, é preciso considerar o que Avelar (2002, p. 79) mostra,

cotas de mulheres na política são parte das ações afirmativas para corrigir injustiças em relação às mulheres, no tocante ao monopólio da representação masculina representativa de determinados interesses. Isso é visto claramente quando refletimos sobre a heterogeneidade das sociedades, os interesses conflitantes e as tendências oligárquicas que tendem a calar todas as outras vozes. Não se trata de dizer que os interesses dos homens não coincidem com os das mulheres. É claro que sim, em grande parte. Mas as mulheres são mais dependentes de certas necessidades como saúde pública digna, creches e escolas seguras, transportes para crianças etc. Reconhecer estas necessidades- o que é diferente de uma política de interesses- não é paternalismo: é avançar no campo das políticas públicas rumo à democratização de uma país. É mudar a política de um puro jogo de interesses para atender a necessidades essenciais dos cidadãos, o que leva, em última análise, a mudanças na natureza do jogo e na composição dos jogadores. E é aí que se encontram as maiores dificuldades. São de dois tipos as cotas para mulheres: aquelas criadas por uma mudança na legislação eleitoral nacional e as criadas internamente aos partidos políticos (AVELAR, 2002, p. 79).

¹⁹ Sobre cotas eleitorais ver em Araújo (1998; 1999; 2000), Blay (2002), Falu (2000), Martins (1997) e Miguel (2000).

A esse respeito, Blay (2002, p. 59) afirma que:

A 'Lei de Cotas' foi aprovada na Câmara Federal após uma forte negociação com políticos do sexo masculino resultando uma distorção profunda. Para compensar uma cota de 20% para mulheres, os partidos políticos exigiram a ampliação do total de vagas, isto é, se o total era X ele passou a ser $X + 20\%$. Ou seja, o número de vagas para candidatos cresceu de 100 % para $100\% + 20\%$. Nos anos seguintes, como a cota subiu para 25% e 30% respectivamente, o número de vagas também cresceu na mesma percentagem. A título de exemplo, se um partido político tivesse o direito de apresentar 100 candidatos, em decorrência da Lei de Cotas ele pode, atualmente, apresentar 130 candidatos (BLAY, 2002, p. 59).

Outra questão levantada por Blay (2002) e que reduziu a importância da lei é que houve poucos debates com a sociedade e com o movimento de mulheres, durante sua elaboração. Desta forma, até mesmo no meio acadêmico a Lei de Cotas é pouco conhecida e há poucos trabalhos sobre o tema.

Em março de 1999, com o estímulo da campanha *Mulheres sem medo do poder*, iniciou-se uma movimentação em torno da criação de uma Ong que visava a estimular a participação política da mulher, inspiradas na organização norte-americana *Emily's List* que se dedicava à formação política, captação de recursos e apoio na campanha política das mulheres. Em 4 de março de 1999, foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), uma reunião suprapartidária de mulheres com atuação em diversos campos ligados à questão de gênero. A chamada inicial foi feita pela Vereadora Aldaíza Sposati (PT de São Paulo), Consulado dos Estados Unidos no Brasil e pelo Conselho da Condição Feminina do Estado de São Paulo. As reuniões e discussões que aconteceram a partir de

março apontaram para a necessidade de formação de uma entidade com os mesmos objetivos da organização americana, entretanto, no caso brasileiro a instituição seria de natureza suprapartidária.

Em agosto de 2000 foi realizado, na Assembleia Legislativa de São Paulo, o Seminário *Elas por Elas na política: desafios e perspectivas*. O evento, além de se constituir numa primeira atividade de formação política, discutiu as formas de organização da entidade, seu estatuto e, também, teve como propósito o convite a pessoas que desejassem participar. Aproximadamente 300 mulheres participaram do evento. Nessa ocasião, as interessadas também poderiam se inscrever em vários grupos de trabalho na instituição, como comissão de eventos e cursos, de comunicação etc. Vale acrescentar que, no momento da constituição da diretoria da entidade, foi possível perceber um desejo exacerbado de se incluir, por parte de certas pessoas. A disputa foi tão grande que algumas pessoas que participaram de todo o processo inicial, de todas as discussões preparatórias, ficaram de fora. Foi eleita para a presidência da organização, a representante do Consulado dos Estados Unidos no Brasil.

A atividade que ocorreu na sequência foi o *Vozes Essenciais na Política*, um grande evento realizado no SENAC de São Paulo, organizado pelo Conselho da Condição Feminina e pelo Consulado dos Estados Unidos no Brasil, e pelas demais instituições e pessoas que estavam participando desde a formação da entidade. Compareceram ao evento cerca de 600 mulheres de várias cidades do Estado de São Paulo. Para as palestras, foram convidadas mulheres de vários partidos políticos que se destacaram na política: deputada federal por São Paulo, Luíza Erundina; senadora pelo Rio Grande do Sul, Emília Fernandes; vice-governadora do Rio de Janeiro, Benedita da Silva; Ângela Amin, prefeita de Florianópolis\SC; Elizabeth Cristina Proença, vice-prefeita de Aparecida

do Norte/SP; Célia Leão, deputada estadual por São Paulo e Ana Martins, vereadora pela cidade de São Paulo.

Outras presenças foram Lídice da Mata, ex-prefeita da cidade de Salvador/BA; representantes do Consulado dos Estados Unidos, tendo como ponto alto a participação da ex-senadora norte-americana Anita Perez Ferguson, que se dedicou a traçar um panorama da realidade da mulher na política norte-americana e a levantar aspectos importantes a se considerar numa campanha política: como organizar a rede de apoio, como organizar a campanha, como convencer as pessoas sobre sua proposta, arrecadação de fundos para a campanha etc. Através de sua fala pudemos apreender que os problemas das mulheres americanas, que tentam adentrar a política, são praticamente os mesmos das brasileiras, embora aquelas pudessem contar até com o apoio financeiro, no caso das democratas do *Emily's List*. Como ela mencionou, a mídia era uma das grandes responsáveis pela desqualificação das mulheres na política, pois atribuía apelidos pejorativos para as candidatas, inferiorizava sua campanha e o seu papel na política. A Dra. Lúcia Avelar, cientista política, mostrou a experiência das mulheres na política brasileira. Sua fala trouxe as reflexões feitas neste trabalho, e veio mostrar que os problemas das mulheres brasileiras são similares aos das mulheres em outros países. Ela focalizou a resistência que sofrem dentro dos partidos, as dificuldades financeiras para a campanha, o fraco apoio partidário que leva ao número reduzido de eleitas. Frisou que no Brasil, especialmente, a política era constituída por uma elite, pelo homem, branco e proprietário e que a participação era vedada para mulheres e outros setores sociais. Sonia Malheiros Miguel, representante do CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria) (DF) enfocou como estabelecer redes de apoio e contatos nas campanhas políticas. Houve também *workshops*, num dos quais pudemos apreender: as dificuldades em cada campanha; o não reconhecimento, como sendo

político, do trabalho comunitário desenvolvido na periferia por uma mulher; a experiência de uma professora universitária, ligada ao PMDB do estado do Paraná, que participou de governos de seu partido e que, naquele momento, promovia cursos de capacitação para candidatas, e relatou ter tido grande decepção ao voltar à Universidade, pela distância que esta tinha da política²⁰.

Vale acrescentar ainda, a respeito da continuidade das ações da organização, que, passada a euforia inicial, observou-se um certo esvaziamento das pessoas que tinham interesse em participar, e, com o passar do tempo, poucas atividades foram realizadas.

Em abril de 2002, o Conselho da Condição Feminina, o Consulado Geral dos EUA/SP, a *League of Women Voters*²¹ e a Elas por Elas na Política organizaram o evento *Conquistar Poder para Garantir Direitos*, em São Paulo. Foram expositores: David Samuel (coordenador de campanhas nos EUA), Lúcia Avelar, Fátima Jordão (jornal O Estado de São Paulo), Wilma Motta (Secretariado Nacional de Mulheres), deputadas, vereadoras, representantes da área jurídica de partidos políticos, representantes das instituições organizadoras do evento, entre outros. Especialmente voltado para mulheres que tinham interesse em candidatar-se, abordou a questão do financiamento de campanhas e as diferenças nesta

²⁰ Cabe aqui um comentário a respeito da relação Universidade/Política, em evento promovido pelo NUDHUC *Mulher e eleições*, citado anteriormente. Maria Angélica do Nascimento, fundadora do Partido dos Trabalhadores em Marília, candidata em 1996, professora aposentada da UNESP\Marília afirmou que, quando resolveu se candidatar, foi na Universidade que, junto a alguns de seus pares, percebeu atitudes negativas quanto à sua candidatura. No seu modo de pensar, foi onde teve decepções. Isto foi corroborado por Ana Lúcia Pereira, professora, candidata em 2000 e que ficou suplente pelo Partido dos Trabalhadores na primeira eleição em que concorreu. Salientou que foi na Universidade onde se decepcionou mais, pois até então sempre havia participado do movimento negro com algumas pessoas que não a apoiaram quando se tornou candidata.

²¹ Trata-se de uma organização sediada nos Estados Unidos cujo objetivo é incentivar e treinar as mulheres para se engajarem politicamente.

questão entre a legislação brasileira e a norte-americana. Mostrou uma prática observada nos EUA: as associações para financiamento de campanha específicas para mulheres, como por exemplo, a *Emily's List* e a Liga das Mulheres Votantes, que contam com um número considerável de sócias. Conforme foi afirmado nas palestras, no Brasil, o valor de cada voto era muito mais caro do que nos EUA, pois naquele país há incentivo para que as pessoas doem dinheiro para as campanhas, fazendo com que essa prática fosse adotada por centenas de pessoas. Outro tema abordado foi a legislação eleitoral, como organizar a campanha, como se portar em público, como utilizar-se da mídia, bem como as possibilidades de se chegar ao poder. Nos EUA, um primeiro caminho é conseguir um cargo político. Ficou claro também que o sistema eleitoral brasileiro incentivava a forma de troca de interesses e não de propostas políticas. Na ocasião disponibilizaram para as participantes o *Guia Prático da Mulher Candidata*, do Conselho Estadual da Condição Feminina (SP) e *Um manual de Mídia para Mulheres*, da agência de Divulgação dos Estados Unidos da América – Casa Branca (Washington-EUA).

Ainda em 2002, aconteceu novamente uma mobilização dos movimentos de mulheres no sentido de construir uma plataforma política feminista com o objetivo de fortalecer a democracia e superar as desigualdades econômicas e sociais, de gênero, raça e etnia. Para tanto, foram realizadas Conferências Estaduais e Regionais para aprofundamento do debate político e definição de propostas para a elaboração da Plataforma a ser referendada pelo movimento de mulheres brasileiras na Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras, realizada em Brasília, em junho de 2002. A prioridade do evento foi, após definir a Plataforma Política Feminista, divulgá-la amplamente junto aos candidatos e candidatas nas

eleições gerais de 2002 e, também, junto à mídia, objetivando estimular o debate político a partir das propostas das mulheres²².

Os princípios que nortearam as discussões e que visavam a ampliar o alcance da Conferência foram: 1) um espaço aberto para o debate democrático de ideias, o aprofundamento de propostas e a articulação dos movimentos sociais de mulheres que se opõem ao neoliberalismo, ao sexismo, ao racismo e à homofobia; 2) reúne e articula organizações de mulheres e ativistas feministas em nível nacional, mas não pretende ser uma instância representativa do movimento social de mulheres.

Participando das reuniões e da Conferência Estadual, foi possível perceber, pelo debate das representantes das várias organizações, articulações, redes e instâncias nacionais dos movimentos de mulheres, que constituíram o Comitê Impulsor, que o movimento feminista carecia de se fazer visível, reescrever sua história de lutas para que, como em outros momentos do passado recente, houvesse uma grande mobilização dos movimentos de mulheres. Nas reuniões preparatórias da Conferência Estadual, ficou clara a necessidade de resgatar a história do movimento feminista no Estado de São Paulo e no Brasil. No dia 4 de maio aconteceu a Conferência Estadual de Mulheres de São Paulo, com mais de 200 participantes, na Universidade Federal de São Paulo. Estavam presentes representantes de 22 municípios. Foram organizados grupos de trabalho para discutir as temáticas que constituiriam a proposta do Estado de São Paulo e a ida a Brasília. Lá, houve avaliação das propostas e a finalização da Plataforma definitiva enviada posteriormente aos partidos políticos e divulgada na mídia. Culminou com um ato público na Praça dos Três Poderes.

²²Participaram da Conferência as seguintes organizações: União Brasileira de Mulheres, Articulação das Mulheres Brasileiras, Rede Mulher de Educação, Elas por Elas na política, Fala Preta, Geledés, Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília,

A Marcha Mundial das Mulheres, no ano 2000, mostrou que o Movimento De Mulheres, que parecia sofrer um processo de arrefecimento, voltou a agir em forma de rede mundial. Iniciado no Canadá, este movimento foi tomando corpo e envolveu 150 países. A Marcha tinha como propósito lutar contra a pobreza, o sexismo e a violência contra as mulheres no mundo, denunciando os efeitos perversos da globalização e do neoliberalismo. Para isto, propunha que fossem realizadas atividades que refletissem sobre a situação das mulheres nos diferentes países, nas cidades, nos bairros e que se coletassem assinaturas num abaixo-assinado contra a pobreza e a violência, o qual foi entregue ao Presidente da ONU, no dia 17 de outubro de 2000. O movimento continuou trazendo à tona os efeitos da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) para as mulheres, indo contra a globalização e, em 2003, contra o conflito Estados Unidos e Iraque.

Vale ainda acrescentar que as inúmeras instituições feministas, incluindo a Marcha Mundial das Mulheres, têm participação no Fórum Social Mundial, que promove o debate contra os efeitos da globalização. Além das inúmeras organizações não-governamentais feministas que têm tido uma atuação importante ao longo dos anos, não se pode esquecer o papel da Ordem dos Advogados do Brasil que, com o setor das mulheres tem desenvolvido e estimulado o debate acerca da questão das mulheres, tanto na cidade de São Paulo quanto no interior do Estado.

Ainda no ano 2000, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), ganhou uma Secretaria Executiva, pelo decreto n.º 3.511 de 16 de junho de 2000. Essa estrutura estava ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e, por meio dessa medida, o Conselho ganhou cargos e autonomia.

Por tudo o que foi destacado, é nosso entendimento que o movimento feminista sofre os mesmos problemas de outras instituições e

setores sociais que dizem respeito às relações sociais e de poder, divergências de opiniões e de ideologia política. A questão partidária parece ser uma dificuldade não sanada na atualidade e que interfere no fortalecimento e união do movimento. Entretanto, o papel político do movimento ainda continua importante, em moldes diferentes e sem a força dos anos de 1970, mas ainda assim forte.

A consequência de maior importância das ações dos movimentos sociais foi o trajeto que fez surgir a cidadã e o cidadão, os *sujeitos com direito a ter direitos*, pois, na nossa sociedade, autoritária e conservadora, onde sempre imperou o privilégio das classes dominantes, para as minorias sempre foi difícil chegar ao espaço público para reivindicar seus direitos e se fazer ouvir. Historicamente, qualquer manifestação de libertação sempre foi eliminada com violência e repressão (PAOLI, 1995).

A baixa participação política, herança de longos anos de regime militar, fez com que o princípio de participação fosse confundido com o próprio desejo de construção do regime democrático. Não há dúvida de que é da própria natureza do regime a garantia de participação política de todos os cidadãos. Entretanto, não é verdade que a participação política de todos os cidadãos é o que o caracteriza. No caso da participação política, é preciso considerar que a reduzida participação, entre os fatores mencionados, está relacionada com a constituição de sujeitos históricos. No caso das mulheres sua constituição se deu como sujeitos não políticos (AVELAR, 1989; PINTO, 1994b; TABAK, 1989).

O espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão, quer em manifestações públicas, quer através dos movimentos sociais. A interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter

poucas possibilidades de participação no nível institucional (PINTO, 1994b).

De acordo com Benevides (1994), no Brasil, a noção de cidadania mantém certa dose de ambiguidade tanto na vertente progressista, da *esquerda*, quanto na vertente conservadora, da *direita*. Para a esquerda, muitas vezes cidadania é apenas aparência de democracia, pois discrimina cidadãos acabando por reforçar a desigualdade. Para setores da *direita*, a cidadania - por implicar a ideia de igualdade, mesmo que apenas igualdade jurídica - torna-se indesejável, e até ameaçadora. As elites dependem, para manutenção de seus privilégios, do reconhecimento explícito da hierarquia entre superiores e inferiores, considerando a desigualdade legítima, resquício da nossa histórica cultura política.

Rancièrè (1996) e Chauí (1994) defendem a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido. Para Chauí (1994) sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates de conflitos que vão gerar a ética e a política, dos quais devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Lembrando Blay (1990), diante de todas as dificuldades acima mencionadas encontradas pelo movimento feminista em concretizar suas demandas via Conselhos, torna-se importante analisar o acesso da mulher ao poder político-partidário o qual pode ser entendido como “[...] a concretização das mudanças sociais e da superação da posição subalterna que a mulher ocupa na hierarquia do poder” (BLAY, 1990, p. 03).

Faremos, a seguir, uma reflexão sobre o papel do movimento no plano municipal.

2.4.1 A institucionalização do movimento no âmbito local

Neste tópico, refletiremos sobre o papel do movimento feminista no âmbito local, ou seja, no município de Marília, localizado na região centro-oeste do Estado de São Paulo. Iniciamos lembrando que, lideradas pelo recém-criado Conselho da Condição Feminina do Estado de São Paulo, as ativistas no município, também ligadas ao PSB (Partido Socialista Brasileiro) que, nas eleições de 1988 estava coligado ao PMDB, tiveram uma participação ativa na década de 1980, mostrando que o interior do Estado estava comprometido com a campanha feminista. Além de participarem da 1ª Jornada do Comitê das Nações Unidas do Brasil (CEDAW) em São Paulo, em 1987, desenvolveram várias ações com o objetivo de incentivar a participação das mulheres na política, desempenharam um intenso trabalho nos bairros da cidade, no sentido de conscientizar as mulheres e promover a participação feminina no debate sobre mudanças necessárias na Constituinte. Destacamos a seguir fragmentos de notícia no jornal *Marília News*:

A cidade de Marília teve uma participação de destaque neste evento, sendo que uma comitiva composta por quinze mulheres de diversas áreas de atuação, coordenadas pela equipe de trabalho que realiza semanalmente (aos domingos) o programa Rádio Mulher composta por Lourdes Marcelino, Sonia Grácia e Simone Nasar, esteve presente nas solenidades e grupos de estudos realizados neste dia. Em Marília, as reivindicações são no sentido de conseguir-se a criação do Conselho Municipal da Condição Feminina, criação da Delegacia da Mulher, por mais creches, pela criação também da Casa da Mulher e pela união de todos na construção de uma sociedade mais justa (BRABO, 1997, p. 60).

Elas criaram também um programa na rádio local, o Rádio Mulher, que trazia comentários sobre os acontecimentos e discussões relativas à Constituinte e à política nacional, entre outros assuntos relativos à saúde da mulher, ao trabalho, à necessidade de creches, à carestia e a outros problemas que afetavam, igualmente, as mulheres no município. Conforme relatou Maria, uma das ativistas,

a gente formava uma estrutura de programa da Lourdes que chamava Política, arroz e feijão, ao meio dia. [...] As mulheres não liam a realidade, o jornal, não tinha uma Cláudia, não tinha nada que fizesse com que elas tomassem conhecimento da Constituinte que estava acontecendo, então a gente falava porque o Ulisses Guimarães fez aquilo, nós mandávamos muita documentação, recebíamos muita coisa de São Paulo e ali a gente foi participando de reuniões. A Lourdes e a Sônia Pucci militavam politicamente, tinham aspirações e a gente ia nas associações dos moradores, fazia palestras e tinha um movimento mais forte mesmo pelo rádio (Maria, 2001, transcrição de entrevista).

Das reivindicações das feministas marilienses, foram implantados o *Conselho Municipal da Condição Feminina*, em 04 de abril de 1986, sendo a primeira presidente a Dra. Lourdes Marcelino Machado, e a *Delegacia de Defesa da Mulher* (DDM), em 1987²³, e a primeira delegada a Dra. Rossana Camacho.

Essa história recente do ativismo feminino no município foi por resgatada em estudo que desenvolvi anteriormente e no qual investigava a influência do feminismo no imaginário e nas ações de professoras da rede

²³ As considerações feitas neste tópico são resultado de entrevistas feitas com as ativistas daquele momento e com análise de documentos da época, dos arquivos da Dra. Lourdes Marcelino Machado, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Unesp\Marília, gentilmente cedidos para estudo durante pesquisa que resultou na minha dissertação de Mestrado (BRABO, 1997; 2005).

pública de ensino. Foi nessa exploração que *descobri*, na escola, o *Debate – O papel da mulher na sociedade*, resultado dos debates empreendidos nas escolas durante o ano de 1986, atendendo às recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher²⁴.

Entretanto, em Marília, não tiveram o mesmo sucesso para continuidade do movimento devido à resistência do chefe do executivo local. O relato de uma das ativistas daquele grupo mostrava que os Delegados de Polícia formavam uma resistência à criação das DDMs e revelava a interlocução política, similar à atuação das feministas ligadas ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em São Paulo, que empreenderam junto ao chefe do executivo local naquele momento. Vale ressaltar que as conquistas não foram conseguidas sem tensão, como observamos nos relatos das participantes da pesquisa.

As demandas tiveram início e continuaram na administração seguinte, eleita em 1988. Entretanto, quando o movimento começou a ganhar força, e elas iniciaram uma campanha para reivindicar creches (conseguiram reunir muitas mulheres para reivindicar creches) e levaram material escrito por estas mulheres, a atitude do chefe do executivo foi marcada pela postura demonstrada no relato: “[...] ele disse que não se interessava mais pelo Conselho, e que ele não ia querer mais o Conselho. Pediu que ficássemos na nossa, dizendo ‘a senhora não vai ter o que vocês querem aqui. Assim, [...] o Conselho morreu”.

Maria mostra como enfrentaram resistências que, prematuramente, as levaram a desistir e a partir para outras atividades. Seu sentimento foi compartilhado por outra ativista naquele momento. A atitude do então prefeito revela o que Araújo (1999) e Avelar (1989; 1997; 2002) mostraram, isto é, que, no âmbito local, o partido não segue todas as

²⁴ A respeito disso, ver Brabo (1997).

diretrizes gerais adotadas no âmbito estadual. Mesmo pertencendo ao mesmo partido político, o PMDB, que tinha uma proposta democrática para o Estado de São Paulo, o prefeito não seguia as orientações, o que acabou por provocar a interrupção do processo de fortalecimento do movimento que se iniciava em favor das mulheres. Nesse caso, o temor que as feministas tinham no plano geral, anteriormente mencionado, teve fundamento, pois o Conselho finalizou suas atividades.

Em meados da década de 1990, através de lei municipal²⁵, o Conselho é recriado. Ao mesmo tempo, observam-se iniciativas emanadas do Conselho da Condição Feminina do Estado de São Paulo visando a fortalecer o papel dos Conselhos nos municípios, de mediadores entre a Sociedade Civil e o Estado.

Posteriormente, Maria participou de outros movimentos, como revelou: “[...] a partir daquele tempo surgiu um movimento político na agricultura chamado União Democrática Ruralista e eu fui Presidente do Conselho. [...] Naquela época havia problemas latifundiários e outros de terras improdutivas [...]”. Mostrando a participação das mulheres em diferentes âmbitos naquele momento relatando um problema que persiste também na atualidade, Maria afirmou “[...] E no setor da agricultura eu sempre briguei, eu quero um Brasil justo eu quero um Brasil que tenham direitos iguais, assentados e produtores rurais, [...]”.

Por seu depoimento, podemos apreender a heterogeneidade de atividades e de pensamento que o movimento congregava. No caso, não houve tempo para um aprofundamento da questão política que promovesse uma homogeneidade de pensamentos no município; os caminhos percorridos pelas integrantes foram diferentes, inclusive militando em diferentes partidos.

²⁵ Lei Municipal n.º 4.216, de 12 de setembro de 1996, modificado pela Lei nº 4.695, de 10 de setembro de 1999, tornando-se um órgão vinculado diretamente ao gabinete do Prefeito.

A campanha *Mulheres sem Medo do Poder*, realizada em 1996, permaneceu invisível no município. Apenas um jornal divulgou um texto a respeito. Maria veio esclarecer a campanha e, também como as candidatas eram selecionadas pelos partidos, atendendo à Lei de Cotas. Candidatas de outras cidades da região fizeram as mesmas afirmativas, tendo havido casos em que as cartilhas da campanha nunca chegaram às mãos delas pois acabaram engavetadas. No município em questão não foi diferente e, de acordo com Maria, houve um momento importante quando ocorreu uma palestra na UNESP, mostrando que os problemas vivenciados pelas mulheres eram os mesmos em todos os partidos. Conforme relatou, “Alguns partidos que são mais liberais dão mais apoio, mas outros não [...]”. Continua relatando como se deu o ponto máximo da campanha na cidade: candidatas de diferentes partidos resolveram sair juntas no desfile comemorativo ao Dia da Independência, realizado todo ano. Seu relato revela como as ações delas em benefício das candidaturas femininas foram recebidas pelos homens de alguns partidos. Vale acrescentar que as candidatas do PMDB e dos partidos aliados ao prefeito naquele momento foram proibidas de sair no desfile.

No reinício das atividades do *Conselho dos Direitos da Mulher*, estas ficaram restritas às comemorações do Dia Internacional da Mulher em parceria com a *Secretaria do Bem-Estar Social*. Em 1998, a autora e a Dra. Yolanda Toshie Ide incentivaram a *Câmara Municipal de Marília* a fazer uma sessão camarária alusiva ao Dia Internacional da Mulher, objetivando trazer a preocupação para os legisladores sobre a questão da mulher. Tal atividade teve continuidade nos anos seguintes permanecendo até a atualidade, sendo que, no momento atual, a cidade conta com o Conselho dos Direitos das Mulheres e com a Secretaria de Direitos Humanos que desenvolve ações importantes de acolhimento às mulheres vítimas de violência.

Um ganho para o município foi o reflexo das atividades que o *Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília* desenvolveu, coordenando a *Marcha das Mulheres* na região, no ano 2000 e conseguindo mais de cinco mil assinaturas nos abaixo-assinados e na organização de diversos eventos que discutiram a situação das mulheres, mostrando a importância de sua participação política. Outro reflexo positivo do papel desempenhado pelo Núcleo foi o aumento do interesse pela questão de gênero na própria Universidade, que se observou com o aumento de estudos a respeito do tema e a criação de um *GT (Grupo de Trabalho) de Gênero* multidisciplinar. O maior ganho, dentre todos, talvez possa ser creditado à criação do *Coletivo Feminista Sophia*, ao qual o NUDHUC deu apoio e desenvolveu conjuntamente eventos sobre Política, Violência Doméstica, Saúde da Mulher, Gênero e Educação, entre outros temas, em parceria, na Universidade e na comunidade, dando início às *Semanas da Mulher*, que ocorrem até a atualidade, a cada dois anos. O *Coletivo* foi formado por jovens pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp\Marília e estudantes de graduação dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. Em 2002, o NUDHUC e o Coletivo coordenaram a *I Semana da Mulher – Não é comemoração, é conscientização*, voltado à participação da mulher na política e, em 2003, a *II Semana da Mulher- Antigos desafios no novo século*, objetivando fazer um balanço da situação da mulher no município.

Nos anos de 2002 e 2003, por parte do *Conselho Municipal dos Direitos da Mulher*, pudemos observar um trabalho diferenciado. Além das comemorações que têm sido a tônica do dia nos últimos anos, desenvolveram um trabalho de educação em saúde da mulher em parceria com a *Secretaria Municipal da Saúde*. Foi criada em Marília, no mesmo ano, a *Casa Abrigo* para atender as mulheres vítimas de violência. Outra ação importante foi o lançamento do *Projeto Brena*, em homenagem à

menina morta aos 8 anos de idade, vítima de violência doméstica, em Marília. Através deste projeto foi criado na DDM de Marília, um *Setor de Apoio Multidisciplinar* para dar apoio especializado às vítimas da violência doméstica. Foram feitos *folders* explicativos sobre *As faces da violência* os quais foram distribuídos à população em eventos. Em 2003, outra ação, voltada à população em dois bairros do município, foi a criação da *Delegacia Móvel*. O evento realizado pela UNESP, a *II Semana da Mulher*, acima citado, reuniu os grupos de pesquisa voltados à questão das mulheres na Universidade, o Conselho da Condição Feminina e a OAB-Mulher para uma avaliação da situação das mulheres no município de Marília²⁶.

²⁶ A Universidade Estadual Paulista sempre desenvolveu atividades críticas com relação à mulher no Dia Internacional da Mulher. A partir do ano de 1998, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, sediado na Unesp, tem sido o responsável pela organização dos eventos que sempre primam por refletir criticamente sobre a condição feminina, nas Semanas da Mulher que, em 2019, teve sua XIV edição, com o tema Direitos das Mulheres e LGBTQI+, educação para a igualdade de gênero versus ideologia de gênero

Capítulo 3

Movimento Feminista, Gênero, Cidadania e Políticas

A partir da década de 1980 uma nova noção de cidadania, a cidadania ativa, conforme anteriormente mencionado, se faz presente na sociedade brasileira e está ligada à experiência concreta dos movimentos sociais (de mulheres, de trabalhadores(as) rurais, da população negra, de indígenas, da população LGBTQIA+, ecológicos, dentre outros) na luta por direitos.

Aliada a esta nova ideia de cidadania está a ênfase na construção de uma sociedade democrática pautada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e que adentra os muros da escola, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, com o objetivo de materializar, por meio das práticas e concepções pedagógicas, o ideal de sociedade que se busca.

Entretanto, as práticas e concepções pedagógicas não se pautam apenas na instrumentalização de ações neutras, mas sim, na representação de mundo que envolve a formulação de ideais de direitos, justiça, política e gênero que são reconhecidos nas próprias vivências e experiências das professoras e professores, já que como afirma Ferreira (1994, p. 5) “A prática educativa sempre traz em si uma filosofia política tenha o educador consciência disso ou não”.

Assim sendo, compreender quais são as concepções de cidadania e gênero que dão forma às práticas pedagógicas dos(as) docentes, pode representar um caminho para se conhecer como atuam em seu cotidiano em relação à conquista e promoção do respeito aos direitos e se essa atuação produz ou reproduz comportamentos sexistas.

Com base nessa perspectiva, analisamos as concepções de cidadania e gênero nas práticas pedagógicas de professoras e professores das Redes Municipal e Estadual de Marília/SP, a partir dos dados obtidos de duas pesquisas, sendo uma delas de Mestrado, realizada no ano de 1997, com professoras do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa do Mestrado, constatamos que as professoras percebiam as mudanças em termos de garantia dos direitos das mulheres na sociedade, entretanto, não se viam como agentes importantes, através de sua prática pedagógica, para a desconstrução dos estereótipos que contribuem para a continuidade da visão androcêntrica de mundo e para a desigualdade de gênero. Não havia preocupação com relação à temática. Esta pesquisa teve continuidade para verificar se e quando ocorreram ações na perspectiva da igualdade de gênero e para o vivenciar da cidadania nas escolas públicas estaduais. Com este objetivo, a pesquisa fora realizada no ano de 2010 em outras escolas estaduais e pudemos constatar a mesma invisibilidade sobre o tema, continuando no cotidiano escolar o reforço dos papéis estereotipados para meninas e meninos. Ademais, as escolas estudadas ainda não desenvolviam ações na perspectiva do vivenciar da cidadania ativa. Na sequência, refletiremos sobre quais são os pressupostos para a formação cidadã.

3.1 A construção da cidadania plena na escola

O conhecimento dos direitos e o reconhecimento da cidadania como estratégia de luta para uma nova sociedade, são imprescindíveis. Concordamos com Covre (1993, p. 73) ao afirmar que, para a existência da cidadania, é necessário que os sujeitos ajam e lutem por seus direitos. “[...] é preciso que essa prática ocorra sempre na fábrica, no sindicato, no partido, no bairro, na escola, na empresa, na família, na favela, na rua etc.”.

Nessa perspectiva, a tarefa primordial para a formação plena da cidadã e do cidadão, além dos conhecimentos sistemáticos, deve ser a promoção da participação, da politização e do reconhecimento de cada pessoa como construtores de sua própria cidadania, como sujeitos de direito históricos, conforme já propunha Freire na década de 1960 e agora também Anyon (2011), dentre outros(as) autores(as).

Para tal empreendimento, é necessário ter na escola, além da coordenação e da administração, um corpo docente empenhado em promover reflexão, análise crítica e participação, além de uma educação voltada à igualdade de gênero. Estando a grande maioria de mulheres atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se essencial que haja uma reflexão sobre direitos e cidadania da mulher, com vistas a redefinir o papel da mulher e da professora no compromisso com a democracia e a real cidadania, que deve ser concebida como igual para meninas e meninos.

Para tanto, há que se promover, nos cursos de formação inicial de educadores(as) e de educação continuada, a educação baseada na Pedagogia Crítica, nos Direitos Humanos e em gênero, nos moldes que propõem Zeichner e Flessner (2011, p. 331), visando a “[...] preparação

de professores para o trabalho pela maior equidade e justiça na escolarização e na sociedade”.

Além desses dois autores, Giroux (1983, p. 255) já havia refletido sobre a importância da formação de professoras e professores ao afirmar que essa ação “[...] aumenta a possibilidade de ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência social maior, bem como uma preocupação pela ação social”, ou seja, formar professoras e professores que orientem seu trabalho para a educação de pessoas imbuídas em promover a justiça social.

A esse respeito, Dagnino (1994, p. 109), menciona que “[...] o processo de construção da cidadania, enquanto afirmação e reconhecimento de direitos, é um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo”. Para tanto, há a necessidade de um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relações, nas quais o cidadão e a cidadã sejam sujeitos sociais ativos que se recusam a permanecer nos lugares que, social e culturalmente, lhes foram atribuídos. Isto está ocorrendo, na sociedade, com as mulheres e com outros sujeitos sociais; trata-se de um processo histórico contínuo, contudo, não valorizado pela escola.

Nessa perspectiva, a escola deve fazer com que cada criança adquira a consciência de que é sujeito com *direito a ter direitos*, desde a Educação Infantil, com um ensino voltado ao conhecimento dos direitos humanos, de como garanti-los e estendê-los visando ao bem comum, além de viver uma cultura democrática na escola, que são condições essenciais para a formação da cidadania plena.

Por acreditar na educação e na importância da ação das professoras e professores neste difícil processo de tentativa de mudança de comportamentos e de mentalidades, para uma transformação maior

visando a efetiva democratização da sociedade, voltamos o olhar para a escola, espaço no qual se vivencie práticas democráticas e onde meninos e meninas sejam educados para o respeito às diferenças e para relações de gênero igualitárias. No entanto, como a importância do movimento feminista é incontestável no sentido de engendrar a perspectiva de direitos buscando uma participação igual de homens e mulheres, contemplaremos algumas de suas lutas principalmente no que diz respeito à inserção da temática nas políticas educacionais dos anos de 1990, tendo em vista sua preocupação em desvelar as discriminações para ambos os sexos, que a própria escola ajudava a reforçar na medida em que silenciava sobre a questão, referendando a desigualdade que prevalecia na sociedade como um todo. Iniciaremos fazendo apontamentos sobre estas contribuições.

Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehaum (2004, p. 82)

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com mais ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 82).

Conforme explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas, mostra a diferença entre as duas décadas, a de 1980 repleta de

exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos na Constituição e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na década de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos(as) professores(as) sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehau (2004, p. 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero.

Acrescente-se ainda que, em 2006, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o que pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de

direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o programa de formação de professores em direitos humanos, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o Programa Nacional de Direitos Humanos, o Programa Estadual de Direitos Humanos e, no caso de Marília (SP), o Programa Municipal de Direitos Humanos que contemplavam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola.

Cabe mencionar outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que tem contribuído para que mudanças ocorram no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2003, tendo como objetivos desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais. Tem como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Apesar do reduzido avanço, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, como relembra Alambert (1997, p. 90), dentre outros,

a colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a idéia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em consequência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas 'diferenças' não forem preservadas [...] (ALAMBERT, 1997, p. 90).

Nessa perspectiva, de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres, vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais, não avançam naturalmente. Ocorrem através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade, bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania. A educação para a igualdade de gênero é uma necessidade neste projeto de educação para a transformação.

Na longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, aqui brevemente lembrada, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida privada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de *gênero* ser um tema quase invisível para educadores e educadoras.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e, cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político, ainda são redutos masculinos. Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de maior inserção das mulheres na política pois sua representação está em descompasso com a participação na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente

concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) constatou.

Além da questão de gênero, que não mais foi debatida e incluída no currículo das escolas, após o debate mencionado dos anos de 1980, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acredita-se que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de *igualdade*, de *liberdade*, de *direitos*, meninos e meninas passariam a se ver como *sujeitos com direito a ter direitos* e entenderiam que o seu papel de ambos é essencial para a consolidação democrática. Assim, a formação política estaria se iniciando, beneficiando homens e mulheres para a vida em sociedade. Talvez, assim, estivéssemos mais próximos de atingir mais justiça e igualdade de oportunidades e de direitos também para as mulheres.

No ano de 2007, o Ministério da Educação propõe um programa de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais denominado *Ética e cidadania: construindo valores humanos na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estavam contempladas, sua continuidade poderia contribuir para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e sensibilidade à questão de gênero.

Outra questão a se considerar, conforme aponta Almeida (1998, p. 63), é que o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “[...] atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Esta pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, além do fato de que a maioria dos cursos de formação inicial e continuada de educadores(as) não

abordarem a temática. Em outro momento, já afirmamos que a profissão magistério discrimina a mulher, na medida que não proporciona a reflexão crítica acerca do papel da mulher na sociedade bem como sobre a temática de gênero (BRABO, 2005).

Além disso, ainda há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação, pois ela não ocorre naturalmente, mas num processo orgânico e contínuo de estímulo à participação cidadã. Na atualidade, as reformas do Estado que trouxeram em seu bojo a descentralização da administração pública e, nesta, a municipalização do ensino, exigem a capacidade de mobilização e organização da população no sentido de participar da gestão pública e escolar efetiva e continuamente, para que a municipalização não se torne prefeiturização.

A questão da participação na sociedade e na escola necessita ser vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia pois, conforme Coraggio (1992, p. 52):

O fácil consenso acerca da necessidade e oportunidade de descentralizar os estados nacionais oculta a oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante. Torna-se necessário clarear os sentidos possíveis das ações no contexto da descentralização inevitável, à busca de uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal (CORAGGIO, 1992, p. 52).

Pelas palavras do autor e pelo que brevemente discutimos podemos afirmar que a prática do movimento feminista ainda é atual e se faz necessária. Há necessidade de investimento na formação de educadores e educadoras para que se tornem sensíveis à temática de gênero nos cursos de formação inicial e continuada, pois pesquisas mostravam que o tema ainda era invisível aos olhos dos educadores e das educadoras, apesar de

constar das políticas educacionais. Assim, a escola cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos –para ambos os sexos, o que contribui para a desigualdade de gênero. Conforme Adams (2004, p. 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, foram observados impactos positivos pois, conforme afirma, não basta “[...] tratar os alunos como indivíduos para atender às diferentes necessidades de meninas e meninos, de diferentes grupos étnicos e de crianças das classes populares”, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram, inclusive, “[...] um impacto positivo no desempenho das crianças”.

Além disso, há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que meninos e meninas sejam educados para a vida pública pois, conforme afirma Benevides (2004, p. 105), o processo de construção democrática “[...] implica a criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais, sindicais e populares) e a definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos. Pelas colocações feitas, observa-se que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais na escola nas quais a questão de gênero deve ser contemplada, é uma necessidade na sociedade atual.

Conforme já salientado, a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não ocorre naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados, é porque os movimentos feministas questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicaram e conquistaram direitos, além de desvelar a realidade da situação das mulheres brasileiras. Nesse processo de transformação rumo à igualdade, a atuação de educadores e educadoras continua sendo fundamental.

Capítulo 4

Democracia e Cidadania nas Políticas Educacionais

4. Democracia e Cidadania

À parte da importância da democracia como modo de vida e como princípio e método para a educação das crianças e jovens, não se pode desconsiderar o que tão bem nos mostram Apple e Beane (1997, p. 14):

Não é de surpreender, portanto, que a palavra “democracia” pareça estar sendo ouvida muito mais vezes atualmente. Em vários lugares do mundo, povos oprimidos lutam por direitos humanos e civis. [...] O conflito entre grupos políticos, religiosos e culturais alimenta o debate sobre o direito de expressão, privacidade, uso da terra, estilos de vida e, perpassando todas essas discussões, está a questão dos direitos do indivíduo em relação aos interesses da sociedade global. No entanto, os princípios básicos e as âncoras éticas também tendem a se converter em slogans retóricos e códigos políticos para obter apoio popular a todo tipo de idéias. Assim, a ambigüidade impregnou tudo. A “democracia” não é exceção. Woodrow Wilson entendeu isso muito bem ao neutralizar a oposição ao envolvimento dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial com a afirmação virtualmente incontestável de que os soldados norte-americanos estavam lutando ‘para tornar o mundo um lugar seguro para a democracia’. ‘Democracia’ foi uma palavra mágica naquele momento e continua sendo para um amplo leque de manobras políticas e militares (APPLE; BEANE, 1997, p. 14).

Os autores tanto tinham razão que, posteriormente, assistimos a um agravamento das questões colocadas e, novamente, aos Estados Unidos invadindo o Iraque e Afeganistão, nos anos de 1990, em nome dos “direitos humanos e da democracia”, desconsiderando o órgão que foi criado para preservar a paz no planeta, a ONU.

Assim, concordamos com Apple e Beane (1997, p. 15) quando dizem que:

O significado de democracia é igualmente ambíguo em nossos dias, e a conveniência retórica dessa ambiguidade é mais evidente do que nunca. Pode-se entender, por exemplo, que as alegações de democracia sejam usadas para embasar movimentos por direito civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas a democracia também é usada para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares, e para defender o domínio dos dois maiores partidos políticos (APPLE; BEANE, 1997, p. 15).

Outra questão apontada pelos autores e que também é preocupante é o que ouvimos algumas pessoas dizerem, no caso brasileiro, há quem anseie pela volta da Ditadura para que sejam restabelecidas a “ordem e a segurança”, como também na atualidade constatamos. Conforme apontam os autores, e que constatamos também no Brasil “[...] não é raro ouvirmos algumas pessoas dizerem que a democracia se tornou simplesmente irrelevante, que é ineficiente ou perigosa demais num mundo cada vez mais complexo”. Afirmam ainda que nos Estados Unidos, há a relação entre riqueza e poder, assim, as liberdades e a ambiguidade associadas com a democracia beneficiam algumas pessoas mais do que outras, conforme também constatamos no Brasil.

Considerando as questões apontadas pelos autores e outras que dificultam a concretização da democracia na sociedade e nas escolas e, entendendo que ela por si só não muda todas as relações de poder que ocorrem na sociedade como um todo e que nem sempre são democráticas, tanto na vida familiar, nas instituições (dentre elas a escola), nos partidos políticos e que podem ser explicadas pelo que Foucault tão bem apontou, lembradas por Apple e Beane (1997), existe uma “ ‘fé democrática’, a crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade humana em nossa vida social”.

Conforme argumentaram, “[...] em nossas escolas, falava-se menos explicitamente das condições das quais a democracia depende, dos fundamentos do ‘modo de vida democrático’” (idem). Além do mais, afirmam que “Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado”. Embora só o senso comum nos diga que se trata de uma afirmação verdadeira, talvez não haja um conceito mais problemático na educação que o de escolas democráticas, um conceito que alguns consideram quase um paradoxo.

Considerando as dificuldades, tanto de conceitualização quanto de admiti-la na prática das escolas, os autores ainda mostram que muita gente acredita que a democracia “[...] é apenas uma forma de governo federal e, por isso, não se aplica a escolas e outras instituições sociais. Muitos também acreditam que a democracia seja um direito dos adultos, não dos jovens”. Relembrem, também, que alguns pensam que a democracia não funciona em escolas. Apple e Beane (1997, p. 17) ainda acrescentam que:

outros estão comprometidos com a ideia de que o modo de vida democrático é construído sobre as oportunidades de descobrir o que é esse modo de vida e como ele deveria ser conduzido. Acreditam que as escolas, como experiência comum de praticamente todos os jovens, têm a obrigação moral de lhes apresentar o modo de vida democrático. Sabem também que esse modo de vida se aprende pela experiência. [...] Além disso, acreditam que a democracia se estende a todas as pessoas, inclusive aos jovens (APPLE; BEANE, 1997, p. 17).

Mas aqueles(as) comprometidos com a criação de escolas democráticas também entendem que fazer isso envolve mais que educação de jovens. As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Concordando com os autores (APPLE; BEANE, 1997, p. 18) quando afirmam, além do que já foi apontado, que:

os proponentes das escolas democráticas também percebem, às vezes penosamente, que exercer a democracia envolve tensões e contradições. A participação democrática na tomada de decisões, por exemplo, abre possibilidades para idéias antidemocráticas, como as exigências constantes de censura de materiais, uso dos impostos públicos para pagamento do ensino privado e manutenção das desigualdades históricas na vida escolar. Além disso existe a possibilidade da ilusão de democracia, em que as autoridades podem solicitar a participação em termos da “engenharia da unanimidade” para decisões predeterminadas (Graebner, 1988). Essas contradições e tensões salientam o fato de que dar vida à democracia equivale sempre a lutar.

Entretanto, além delas está a possibilidade de educadores profissionais e cidadãos trabalharem juntos para criar escolas mais democráticas que sirvam ao bem comum da comunidade global (APPLE; BEANE, 1997, p. 18).

Cabe então questionar, nesse momento, o que é uma escola democrática? Segundo os autores mencionados, escolas democráticas resultam “de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia [...]”. Conforme esclarecem, esses acordos envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos no cotidiano da escola e a outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Acrescente-se também que as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola, incluem não apenas os educadores(as) profissionais, mas também os(as) jovens, suas famílias e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os(as) jovens e os(as) professores(as) envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, é uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida, tornando-se “sujeitos do processo educacional”, conforme também propunha Freire (ano).

É preciso lembrar que a tomada de decisões no plano local também deve ser guiada por valores democráticos. Uma das contradições da democracia é que as políticas populistas locais nem sempre servem para fins democráticos. Os autores relembam ainda que a existência de escolas

democráticas depende também, em parte, da intervenção do Estado, principalmente onde o processo de tomada de decisões local serve para privar dos direitos legais e oprimir grupos específicos de pessoas. Esta ação é necessária inclusive para lembrar que o amplo exercício dos direitos e outros valores democráticos são mais do que princípios postos no papel.

Apple e Beane (1997, p. 23) enfatizam que, na escola democrática, os(as) educadores comprometidos com a democracia entendem que as fontes de desigualdade na escola provavelmente serão encontradas identicamente na comunidade em que vivem aquelas crianças. Entendem ainda que os princípios vivenciados na escola, dependendo da família e da comunidade em que vivem, podem ser corroídos. Assim, ao se verem como parte da comunidade maior e com responsabilidade para o vivenciar da democracia e da cidadania na perspectiva dos direitos humanos, procuram estender a democracia aos(às) estudantes, a todos(as) em todos os espaços, não só na escola. Um fator que representa como dificultador para o projeto democrático é que a paisagem educacional é poluída por problemas advindos de reformas escolares fracassadas, muitas das quais não deram certo por causa das condições sociais em torno das escolas, conforme constatamos no caso da maioria das escolas brasileiras.

Outra necessidade para a concretização da escola democrática, diz respeito a se investir em um currículo democrático. As estruturas e processos discutidos até agora em geral definem a qualidade da vida cotidiana das escolas. Acrescente-se, também, que se deve considerar a história da escola, com suas tradições antigas e estruturas arraigadas da escola que também proporcionam ensinamentos importantes sobre o que e a quem ela valoriza, que seria uma espécie de currículo “oculto”, conforme expõem os autores. Por meio destes, todas as pessoas que participam do cotidiano escolar aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. No dizer de Paulo Freire, a escola

não pode esquecer de que ali convivem pessoas, com sonhos, problemas, valores, etc. Assim, o currículo deve estar em consonância, tanto com o que se vai trabalhar do conhecimento historicamente acumulado quanto da cultura informal da escola.

Como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático deve possibilitar o acesso a um amplo leque de informações, respeitando o direito dos que têm opiniões diferentes de se fazerem ouvir. Afirma, ainda mais, que os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os(as) jovens a procurarem ampliar seu leque de ideias e a expressar as que já tiverem. Infelizmente, muitas escolas evitam trabalhar nesta perspectiva. O movimento internacional pelos direitos humanos salienta esta questão, tanto na elaboração de políticas, de documentos voltados a este setor social, quanto na escola, há necessidade de ouvir a voz dos(as) jovens pois só eles e elas podem mostrar suas necessidades e expectativas em relação à vida. Por muito tempo prevaleceu a visão adultocêntrica de mundo que os calava.

Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo entendem que o conhecimento é construído socialmente, é produzido e disseminado por pessoas que têm determinados valores, interesses e preconceitos. Trata-se simplesmente de um fato da vida, pois todos nós somos formados por nossas culturas, gênero, classes sociais, região, país etc., entretanto, conforme expõem os autores, num currículo democrático, os(as) jovens aprendem a ser “leitores críticos” de sua sociedade, conforme propõe também Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* e em toda sua obra.

Paro (2000) também esclarece que, considerando o ser humano como ser histórico, construtor de sua própria humanidade, ao mesmo tempo, está presente neste processo a natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz *sujeito*, condição inerente a sua própria constituição como *ser histórico*. Mas esse ser histórico só existe, só se

constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos. Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos seus semelhantes; ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados igualmente os direitos dos demais indivíduos. Assim agindo, o indivíduo estará considerando também seus próprios deveres.

Concordando com Paro (2000), nesta escola há que se relembrar que os direitos e deveres universais, que incluem a todas as pessoas, são “[...] faces de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna”. As sociedades antigas, tradicionais, pré-modernas, baseavam-se predominantemente em relações pessoais, de parentesco, de compadrio, de privilégios, de poder, enquanto o que caracteriza uma sociedade que se possa chamar de democrática é a predominância das relações entre indivíduos que são cidadãos e cidadãs. Esta questão deve ser trabalhada na escola democrática pois, como ouvimos em nosso trabalho junto a escolas públicas docentes afirmarem que nunca souberam que havia um documento internacional no qual estão escritos os direitos humanos de todas as pessoas ou, também, em outro caso, quando a professora afirmou que “eles já sabem muito bem dos seus direitos e não de seus deveres”.

Tudo isso evidencia a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia. Compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração.

Desse modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isto é, se o ser humano se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só se dá pela mediação dos conhecimentos, técnicas,

valores, instrumentos, ou seja, a cultura construída pela humanidade, então a educação, ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico. Em particular,

[...] a democracia não pode ser imaginada sem a atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, posto que ela mesma é um valor construído historicamente a se apropriado pelos indivíduos. Por sua vez, a verdadeira educação deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos). Do mesmo modo, sem apropriação da cultura, não há condições para a cidadania, ou seja, há um mínimo de cultura produzida historicamente que o indivíduo precisa assimilar para poder viver e desempenhar seu papel social à altura de seu tempo e da sociedade em que está inserido; [...] (PARO, 2001, p. 10-11).

Ainda conforme Paro (2001, p. 10), “[...] democracia apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida”. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de

[...] ‘governo do povo’ ou em sua versão formal de ‘vontade da maioria’, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2001, p. 10, grifos do autor).

Neste sentido, a cidadania, como síntese de direitos e deveres, constitui-se fundamento da sociedade democrática. A democracia é

importante no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital,

[...] não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas (PARO, 2001, p. 10).

Pode-se dizer que, hoje, a democracia é um valor consensual entre os brasileiros, sendo este valor reafirmado pela Constituição de 1988 e pela legislação educacional. Pelas afirmações expostas, fica evidenciada a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia. Compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração.

A democracia se expressa como *valor* e como *processo*. Ou seja, de um lado, afirma ideais, intenções e desejos-aquilo que se quer- de outro, requer formas de manifestação que a concretizem-aquilo que se pratica. Uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores, mas também, e sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que os instauram e reafirmam. Num contexto democrático, a eleição de representantes é um importante passo, ao qual se somam outros, que visam a assegurar a participação e a decisão coletiva sobre aquilo que importa à sociedade.

Conforme consta na LDB, em seu artigo 3º, a escola cumpre seu papel importante num contexto democrático, assegurando a todos a igualdade de condições para a permanência bem-sucedida. A legislação aprovada sob a vigência do regime democrático no Brasil define que a gestão democrática é um princípio básico de organização do ensino público.

A LDB remete à legislação dos sistemas de ensino o detalhamento do princípio da gestão democrática, o que irá depender das peculiaridades dos diferentes Estados e Municípios. Em muitas unidades da Federação, a gestão democrática tem se traduzido em experiências de escolhas de Diretores(as) com grande envolvimento da comunidade escolar, assim como em Conselhos Escolares e outras formas de organização que viabilizam a participação. As formas são diversas, mas, por diferentes caminhos, se tem buscado ampliar e compartilhar os destinos da gestão escolar, este é um dos aspectos da democracia na escola.

A escola, pelas características que lhe são próprias, constitui-se em espaço por excelência do exercício da democracia como valor e processo. A escola é a instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas- desde a idade mais tenra até a idade adulta, é o primeiro espaço público no qual as crianças aprendem a conviver e respeitar as diferenças, a respeitar o outro ou a outra. As regras de convivência social, o respeito ao outro e à outra, bem como às normas de convivência, são exercitadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho em que se afirma a relação entre os sujeitos individuais e coletivos.

Se a escola institui a cidadania, é importante lembrar algo sobre o seu significado. Conforme Prado (1986, p. 13):

O cidadão, porém, é mais do que apenas o habitante. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Para alunos e professores, a cidade é a escola. Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários-pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começa a fazer sentido quando ele aprende (PRADO, 1986, p. 13).

Como *cidade* que acolhe múltiplos aprendizes, a escola é espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam. Se estas relações são permeadas por princípios democráticos-respeito ao outro, solidariedade, liberdade- as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão. Porque para além da função de *socializar* o *saber sistematizado*, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida.

Capítulo 5

Democracia e Cidadania nas Políticas e Práticas Educacionais

Conforme afirmam Almeida e Vieira (2006), a historiografia acerca de Políticas Educacionais e sua interação com as Práticas Pedagógicas, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, aponta para uma predominância do uso privado do conhecimento educacional, com dois sentidos: o econômico e o político-ideológico. A educação, enquanto instituição produtiva de cultura, não busca somente preparar uma força de trabalho qualificada, como tem também o reconhecimento do conjunto dos organismos da sociedade civil e de sua mediação no interior da esfera da superestrutura, como entre esta e o setor produtivo. Conforme a autora nos mostra:

Essa função deveria ser intensificada em favor dos interesses das classes dominadas e da elite no poder para consolidar o projeto hegemônico de sociedade e de Estado no Brasil, determinando as políticas Educacionais que refletiriam diretamente sobre as Práticas Pedagógicas dos educadores (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p. 15).

Na concepção gramsciana, a superestrutura, formada pela sociedade política e sociedade civil, leva esta última a funcionar como mediação entre a base econômica e a sociedade política, que é o Estado.

Na concepção democrática, a participação corresponde à ação da sociedade civil junto ao poder público, a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação.

5.1 Educação, direitos humanos, gênero e cidadania: políticas dos anos de 1980 à atualidade

Na sociedade brasileira, bem como em outras sociedades democráticas contemporâneas, vivemos a contradição de sua organização legal pautada no ideário de democracia e de direitos humanos convivendo com o aviltamento a estes mesmos direitos, problemas estes que põem em risco a vida de crianças, jovens, idosos(as) e outros grupos sociais. Vivemos um momento histórico de avanços, no que diz respeito à proposta e ideal de uma sociedade mais justa e humana, num movimento agora de âmbito internacional pelos direitos humanos, mas, ao mesmo tempo, vemos ressuscitados grupos extremistas cujas ações são a intolerância, o desrespeito e a violência. Convivemos com pessoas mobilizadas que apresentam propostas e desenvolvem ações voltadas aos direitos humanos de todos(as), ao mesmo tempo que presenciamos práticas que privilegiam o econômico, com consequências graves resultantes das políticas capitalistas neoliberais. Neste mundo em crise (inclusive do capitalismo), há necessidade de resgatarmos valores caros a toda a humanidade e de lembrarmos o papel importante da educação em todos os níveis e modalidades para que a cultura da dignidade humana, da solidariedade, da justiça seja repensada e reelaborada, para que seja vivenciada. Para nós, a educação em direitos humanos, é um passo para esta sociedade que se deseja construir.

Nesta perspectiva, conforme mencionamos, por trabalharmos há mais de vinte anos com pesquisas e projetos de extensão sobre os temas, e agindo pela consolidação da educação em direitos humanos e pela igualdade de gênero, relembremos neste texto algumas questões importantes quando pensamos no ideal de educação para a emancipação humana. Para desenvolvermos tal projeto, há necessidade de transformar mentalidades, comportamentos, práticas cotidianas de diferentes atores, individuais e coletivas tidas como naturais, bem como transformar a cultura que historicamente tem sido reafirmada (que muitas vezes vai contra os pressupostos democráticos e de direitos humanos) nas organizações sociais e educativas.

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais à vida de qualquer indivíduo, comuns a todos, referem-se à pessoa humana na sua universalidade, sem distinção de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião, política ou orientação sexual. Conforme aponta Benevides (2004), são herdeiros do Iluminismo e das revoluções do século XVIII, na busca pela defesa da liberdade, da igualdade e da solidariedade. São ditos *naturais* porque dizem respeito à dignidade da natureza humana e independem de uma legislação específica para serem reivindicados. São universais e naturais porque se vinculam a todas as pessoas.

Em Benevides (2004) ainda se lê que os direitos humanos são também históricos, no sentido de que mudaram ao longo do tempo na história da humanidade e num mesmo país, além do que, seu reconhecimento é distinto em diferentes países. O que era permitido, por exemplo, nas sociedades coloniais e patriarcais, nas quais o *pater familias* tinha o direito sobre a vida e morte de sua família e agregados, hoje já não é permitido, por contrariar o pressuposto básico dos direitos humanos, que é o direito à vida.

Já os direitos da cidadania bem como os deveres são aqueles que são estabelecidos pela ordem política de um determinado Estado e restringe-se a seus membros, podendo variar de um país para outro. Esses englobam os direitos individuais, políticos, sociais, econômicos e culturais. Quando são realmente garantidos podemos falar em cidadania democrática, visto que não há democracia de fato, sem a garantia dos direitos humanos.

A origem da cidadania se deu na *polis* grega onde, numa relação de iguais, tudo era decidido coletivamente. Contudo, nesta sociedade, eram cidadãos apenas os homens livres (homens, brancos e proprietários) com participação política contínua, detentores também dos direitos políticos. Na *polis* eram excluídas dessa cidadania as mulheres, também os comerciantes, os estrangeiros, os artesãos e os escravos, o que mostra que a ideia de igualdade era limitada à elite.

A partir das Revoluções do século XVIII, ainda conforme Benevides (2004),²⁷ há uma fase que pode ser considerada individualista, sendo aceita historicamente como a *primeira geração dos direitos humanos*, constituindo direitos individuais contra a opressão do Estado, contra o absolutismo, as perseguições religiosas e políticas, contra a distinção em castas, possibilitando ao mundo ocidental uma nova visão e organização de sociedade bem como da ideia dos direitos do homem e do cidadão. Neste momento, haverá também o reconhecimento da liberdade, da igualdade e da solidariedade; valores fundamentais e essenciais tanto para a noção de cidadania democrática, quanto para a compreensão dos direitos humanos. Entretanto, era a ideia de igualdade limitada, restritiva que predominava, pois quando Olimpe de Gouges requereu que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão contemplasse claramente os direitos

²⁷ Ver também em Dornelles (1997), Carvalho (2004) e Goerender (2004).

das mulheres, foi considerada contra a Revolução, pagou com a própria vida, foi decapitada junto com muitas mulheres que já levantavam as bandeiras feministas.

Já os direitos considerados de *segunda geração* são os ditos direitos sociais, econômicos e culturais, decorrentes da Revolução Socialista. São todos os direitos ligados ao mundo do trabalho e também aos de caráter mais geral como o direito à educação, saúde, habitação, lazer e segurança. Esses direitos foram conquistados pelos trabalhadores em suas lutas já no século XIX e acentuados no século XX com as lutas socialistas.

A terceira geração dos direitos humanos é aquela que diz respeito aos direitos coletivos da humanidade. Compreendem a defesa ecológica, a paz, ao desenvolvimento e a partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico, os quais são considerados direitos de solidariedade planetária.

As três gerações dos direitos humanos fundem-se com as etapas históricas da cidadania, englobando os ideais da Revolução Francesa “liberdade, igualdade e fraternidade” e os ideais da Revolução Socialista, direitos econômicos, culturais e sociais. Conforme a autora afirma, são direitos naturais, universais e históricos, indivisíveis e interdependentes, porque à medida que são acrescentados ao rol de direitos fundamentais da pessoa humana, não podem ser mais fragmentados.

Mesmo com essas importantes conquistas em todas as áreas de atividades humanas é necessário salientar as atrocidades cometidas em desrespeito aos direitos humanos, como a barbárie do nazismo, num exemplo extremo da intolerância. Este momento é um marco que levou, ao final da Segunda Guerra Mundial, à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciando um período histórico calcado em valores que seriam comuns a todos os seres humanos: as

liberdades individuais foram contempladas em várias declarações e firmadas nas constituições de diversos países.

Atualmente reconhece-se uma *nova cidadania*, que implica no conjunto de deveres e direitos, individuais, culturais e principalmente com participação na vida pública. O conceito de cidadania, bem como o de direitos humanos, está sempre em processo de construção e transformação, com possibilidade de avanços, contudo, também de retrocessos pois não podemos esquecer de que, sob o capitalismo, que provoca a desigualdade e a exclusão, inclusive, de direitos, a democracia não tem conseguido resolver estes graves problemas sociais, conforme já apontado no início deste texto.

No Brasil, a ideia de direitos humanos costuma ter uma conotação deturpada, associando-a com a marginalidade e a criminalidade. Principalmente após as atrocidades ocorridas na ditadura militar, quando as instituições defensoras dos direitos humanos assumiram posturas em favor dos presos políticos, que mesmo que condenadas de acordo com a lei vigente, aquelas pessoas tinham direitos invioláveis em sua defesa e proteção. É nos países que mais violam os direitos humanos que essa ideia permanece deturpada e ambígua, havendo “a necessidade de colocar os direitos humanos no seu devido lugar” Benevides (2004, p.48).

De acordo com Dallari (1998) as lutas políticas de oposição e resistência democrática contra os regimes autoritários das últimas décadas do século XX, na América Latina, despertaram, para os defensores dos direitos humanos e para parcela significativa da população, a atenção para o problema das liberdades, garantias e direitos.

A Doutrina de Segurança Nacional, que predominou nas décadas de 1950 e 1960, tiveram, com a Guerra Fria, no confronto entre o bloco capitalista e socialista, o suporte teórico dos regimes políticos de ditadura

militar na América Latina e base das ações das forças conservadoras que tinham como inimigo interno, o comunista ateu, que ameaçava a civilização cristã-ocidental da qual “naturalmente” faziam parte os países da América Latina.

Neste processo, a colocação na ordem do dia da questão dos direitos humanos pelos movimentos de oposição aos regimes militares, demonstrou a capacidade de confrontação com um tipo de poder político que violentava os direitos mais elementares da pessoa.

Segundo o autor, num primeiro momento, lutava-se pelo direito à vida, à integridade física, à liberdade individual, à livre manifestação e expressão. Há, no bojo do processo, o questionamento da própria legitimidade do poder, assim, os direitos humanos aparecem como um meio de fazer política, de intervir positivamente no jogo político, de confrontar as experiências existentes de exercício do poder e de criar alternativas ao poder estabelecido.

Constatamos, no período, com Dallari (1998), a prática social de constituição de novas experiências que ampliaram os espaços de liberdade e de exercício efetivo da cidadania coletiva, nos centros de defesa dos direitos humanos, nos comitês de anistia, em diferentes entidades de familiares de desaparecidos, em grupos de mães e, com a Ordem dos Advogados do Brasil, que desempenhou um papel de extrema importância na luta contra o regime militar. Na Argentina, é notável o papel das *Madres de la Plaza de Mayo*

Conforme ficou consubstanciado na Declaração de Viena, na década de 1990, percebe-se, no período de redemocratização, a ideia de indivisibilidade dos direitos, bem como a complementaridade dos direitos humanos de primeira e segunda geração, dentro de um contexto cultural plural como os das sociedades contemporâneas. Surgem reivindicações do

seio da sociedade civil, através da ação dos movimentos sociais, acerca da sexualidade, do prazer, do lazer, da juventude, das mulheres, da população negra, dos indígenas, do meio ambiente, pela paz, pela justiça etc. Foi um momento de extrema importância em termos de exercício de cidadania e de compreensão acerca dos direitos humanos. Todo este movimento, levou à participação dos movimentos sociais no processo constituinte, o que contribuiu para, no texto da lei maior, o ideário de direitos humanos estar garantido.

Ainda conforme se lê em Dallari (1998), após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, os direitos humanos passaram a ser reconhecidos no texto da lei. Assim, tivemos assegurados constitucionalmente: o seguro desemprego, o direito à greve, o de apenas ser preso em flagrante delito ou por ordem do juiz, o racismo ser reconhecido como crime, a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres ser igualmente assegurada, dentre outros.

Sendo assim, o debate sobre a questão dos direitos humanos no Brasil e a formação para a cidadania, tem avançado e ganhado maior relevância a partir dos anos 1980 e 1990, devido à organização da sociedade civil e ações governamentais que visam o fortalecimento da democracia. Principalmente com o processo de democratização das instituições políticas, iniciando também o processo de democratização das instituições sociais no país. Ocorreram e continuam ocorrendo discussões e implantação de Programas de Direitos Humanos contemplando o direito à participação, ao trabalho, à liberdade, à educação, à saúde e a uma vida digna. Em 2006 foi lançado, pelo Governo Federal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Contudo, pode-se afirmar que a cultura democrática é um projeto ainda não concluído, seja na sociedade em geral, quanto na escola. Só o

fato de se falar em direitos humanos e cidadania e o mesmo estar estabelecido em leis não é suficiente para que os tenhamos respeitados e vivenciados na prática. Contemporaneamente podemos observar constantes violações aos direitos humanos, tanto nos campos dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, confirmando, portanto, um claro descompasso entre os planos jurídicos e a realidade concreta da efetivação dos direitos, principalmente em sociedades tão desiguais como a nossa.

O que nos leva a refletir que ainda há muito para ser conquistado no que diz respeito à dignidade da pessoa humana e viabilizar a garantia efetiva dos direitos já conquistados, tais como: o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à diversidade cultural e religiosa, etc.

A questão dos direitos humanos sempre foi e continua sendo uma questão utilizada pelo Estado dentro da lógica da política e da lógica do poder. Assim, mesmo que a LDB e a Constituição Federal afirmem que uma das finalidades da educação é promover o exercício da cidadania, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, promovendo o pleno desenvolvimento do educando, não podemos nos esquecer, conforme aponta Benevides (2004, p. 45), “[...] para discutir a consciência de cidadania em uma sociedade é necessário partir da distância que separa, por um lado, a própria consciência de tais direitos dos mecanismos que viabilizam a sua prática”.

Pelo exposto, fica clara a necessidade da promoção de uma prática educativa que tenha como princípio viabilizar a formação integral do ser humano e possibilitar ao mesmo o exercício de uma cidadania plena, ativa, participativa, exercendo seu papel dirigente na definição do seu destino, dos destinos de sua educação e da sua sociedade. Que o possibilite não apenas escolher seus governantes, mas também governar a sua própria vida,

em detrimento a uma cidadania de papel e a meia cidadania (como a exercida pelas mulheres e por muitos colocados à margem desta sociedade em determinado período da história e ainda hoje).

Conforme apontamos no início deste e concordando com as afirmações de Dallari (1998), apesar das conquistas, da promulgação da Constituição em diante, no processo de elaboração das leis complementares, pudemos assistir à interferência do ideário neoliberal, como no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Assim, chegamos ao século XXI, com a continuidade das violações dos direitos, o que revela a incapacidade das democracias representativas, de dar respostas adequadas à profunda desigualdade social que possibilita o permanente e histórico desrespeito aos direitos humanos, como se constata no Brasil, cuja constituição da sociedade foi marcada por séculos de autoritarismo e privilégio das elites, que se perpetuam em posições de mando e riqueza através da expropriação e exploração de uma ampla maioria de seres humanos. Os valores liberais, desde o processo de independência, aqui foram assimilados de forma distorcida, ansiava-se pela liberdade em relação a Portugal, contudo, continuava intocável a escravidão.

O Brasil, em grande parte, encontra-se na era medieval pois combina uma economia do mundo capitalista nos primeiros lugares do *ranking* mundial com a miséria em que vive uma grande parcela da população, com condições sociais de existência indignas. Convivemos, como bem lembra Dallari (1998), com os salários mais baixos do mundo juntamente com as mais avançadas conquistas do mundo contemporâneo.

Dallari aponta que a cidadania, na sociedade brasileira, não é conquista de igualdade, apenas garantia na lei. Relembra ainda que, na década de 1990, tínhamos uma infância que sofria com a desnutrição. Constatávamos a situação de negros(as), nordestinos(as) pobres, mulheres

pobres, favelado(as), mendigos, meninos e meninas de rua, prostitutas etc., que eram alvo de ação pouco democrática do Estado. Lembra, ainda, a destruição ambiental, consequência de um modelo excludente e concentrador de rendas. Esta realidade estaria mudada hoje?

Apesar da grande desigualdade que ainda prevalece, é preciso considerar o que Bittar (2004, p. 86) aponta como avanços nas sociedades contemporâneas, que pode ser constatado em diferentes situações da vida cotidiana, como

a emergência do sentimento, a ampliação do lugar da mulher nas deliberações sociais e políticas, a construção de uma economia do cuidado, a transformação das práticas do direito, a criação de mecanismos alternativos de construção de justiça, a discussão sobre o papel necessário e convergente do diálogo nas práticas sociais, a experiência do fórum social mundial e a construção de uma lógica pluralista e multiculturalista para os povos, a luta pelo cuidado ambiental são demonstrações claras de que reações estão se processando no interior da civilização como importantes conquistas, a revelarem a mudança de paradigma (BITTAR, 2004, p. 86).

Considerando todas as questões brevemente comentadas até aqui, à luz das ideias dos autores mencionados, às quais corroboramos, lembraremos a importância da escola para o vivenciar da cidadania.

5.2 Escola: espaço social e de conhecimento para a cultura dos direitos humanos e da igualdade de gênero

Relembrando Canário (1996), a escola que se propõe a trabalhar na perspectiva dos direitos humanos, deve, antes de tudo, proceder a uma interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e de conceitos para se pensar coletivamente, o conceito de escola que o grupo tem e que irá defender e construir.

Para a construção de um conceito de escola, entendida esta como um objeto sociológico, é necessário compreendê-la como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. Nesta perspectiva, o grupo passará a interrogar a realidade, seu cotidiano composto por relações sociais e práticas pedagógicas.

O autor argumenta que o processo de *ver* ou não a escola, no sentido de conhecê-la profundamente, é sempre algo que procede do racional para o real, e não o inverso, portanto, é a partir do corpo teórico que o grupo irá construir o conceito de escola para, então, conseguir *enxergar* os problemas e as possibilidades. Portanto, a constituição da escola como objeto de estudo, é um processo em que convergem condições de natureza social e, condições de natureza teórica.

Conforme aponta Canário (1996), o fato de se encarar o estabelecimento de ensino como uma totalidade, nos anos de 1960 e de 1970, na abordagem sistêmica, contribuiu para facilitar o processo de passagem do “sistema” à “unidade de produção”.

Nos anos de 1980, o estabelecimento de ensino é estudado e analisado na sua totalidade, como uma entidade cujas partes estão em constantes inter-relações umas com as outras.

A partir de então, aparece nas teorias que se dedicavam a compreender a escola, que passa a ser pensada também como *as escolas* fazendo a articulação entre a perspectiva do sistema e a dos profissionais que lá atuavam, uma compreensão nova destes sistemas de ação coletiva. A escola aparece não como um espaço natural, mas sim como um espaço “construído” socialmente.

A atenção dada à problemática do relacionamento do estabelecimento de ensino com o contexto local em que está inserido, só ocorreu quando os fenômenos escolares deixaram de ser encarados como circunscritos ao território da sala de aula e à relação entre professor(a)-aluno(a).

Este novo ângulo de análise decorre da consideração do estabelecimento de ensino como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente. Além do mais, se é um espaço “construído” socialmente, pode ser modificado.

No caso do Brasil, até os anos de 1970, o modelo de gestão pública pautava-se na concentração das decisões políticas e administrativas na esfera federal. Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, busca-se a descentralização da administração pública. Ao mesmo tempo, com o declínio da economia e a crise fiscal em curso, o Estado investe na descentralização das ações públicas como novas formas de se relacionar com a sociedade civil. Embora nosso processo histórico contemporâneo tenha sido marcado pela busca da democracia, há as dificuldades já apontadas que, conforme Scheinvar e Algebaile (2004, p. 90), traduzem-se em “práticas clientelistas, assistencialistas e corporativistas, que têm comprometido o processo de democratização do país, principalmente no que tange à escolha de representantes políticos para as diferentes instâncias de poder”.

Como contraponto a essa *prática política*, principalmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, alguns governos de tendências mais progressistas têm adotado a participação popular como forma alternativa aos modelos tradicionais: no orçamento participativo, criando conselhos de direitos, parcerias comunitárias, entretanto, coexistem com o desejo de cultura democrática, a cultura política centralista e autoritária que, conforme Scheinva e Algebaile (2004, p. 90), impõe para as “[...] comunidades locais, o que elas devem fazer[...]”, assim, a participação democrática acaba por não acontecer. Isso contribui “[...] para gerar descrença nas iniciativas locais e nos sujeitos sociais. Também tem fortalecido as práticas paternalistas e clientelistas, camufladas num discurso democrático e participativo”.

Essa *cultura política* influencia também as relações de poder nas escolas, que “[...] nas suas diferentes formas de ação, têm reproduzido e reforçado essa cultura. A escola, responsável pelo ensino sistematizado e acumulado pela humanidade, tem incorporado os discursos da descentralização. Apesar dessa inovação, vive uma contradição em seu cotidiano, adotando também práticas centralizadoras”, conforme se lê em Scheinvar e Algebaile (2004, p. 90-91).

As autoras ainda argumentam, que é necessário compreender a questão do poder nas relações entre os sujeitos participantes da prática social que acontece na escola, na perspectiva da microfísica do poder de Foucault (*apud* SCHEINVAR, ALGEBAILLE, 2004, p. 94), “[...] que envolve a análise de vários fatores e de diferentes ações do processo educativo: a gestão, a avaliação, o currículo, a cultura, o imaginário social etc.”

Trouxemos à reflexão tais questões pois, no momento atual, como ocorreu no Estado de São Paulo, no Programa *São Paulo faz escola*, através do qual mudanças ocorreram, inclusive curriculares, num processo inverso

ao que se almejava em termos de autonomia pedagógica e da escola na década de 1980, fica visível a consolidação do projeto neoliberal no sistema educacional paulista, em curso nas últimas décadas.

De acordo com Sanfelice, Minto e Lombardi (2009, p. 49), a reforma curricular faz parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada no Brasil há algumas décadas, colocando o sistema educacional nacional em conformidade com as diretrizes econômicas, sociais e políticas neoliberais, implementadas por agências financeiras e organismos internacionais, como BID, BIRD e UNESCO.

Segundo afirmam os autores, o documento da reforma curricular do Estado de São Paulo

[...] explicita claramente suas bases de vinculação à sociedade contemporânea. Usando o velho discurso da educação como panacéia para todos os males sociais, agora sob a roupagem de que a educação deve cumprir o papel de preparar para “as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. A escola aparece com a responsabilidade de preparar os jovens para “este novo tempo”, para a “sociedade do conhecimento” (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50).

Explicitam ainda que ficam evidentes os vínculos ideológicos e teóricos do Estado, segundo os quais a educação é entendida como formação do indivíduo, como promotora do desenvolvimento pessoal. O indivíduo é colocado como o centro sobre o qual recaem os méritos e as responsabilidades pelo sucesso e pelo fracasso, cabendo à educação o “aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um” (idem). A educação “precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a

construção da identidade, da autonomia e da liberdade”. Conforme apontam:

Essa concepção de educação é lastreada na pedagogia das competências e nos pilares didático-pedagógicos do “aprender a aprender” e que recolocam, sob uma perspectiva societária neoliberal, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50).

Os autores ainda argumentam que a reforma curricular aparece articulada ao mundo do trabalho, que é uma concepção característica da atual etapa do desenvolvimento do capitalismo. O trabalho, diferentemente do trabalho emancipador conforme propõe Marx, agora corresponde ao *trabalho flexível*. Por essa razão, “a *Proposta* defende uma educação flexível que prepare trabalhadores igualmente flexíveis” (idem).

Trazemos aqui um pouco da realidade do Estado de São Paulo para explicitar as dificuldades que estão postas atualmente para algum projeto que nasça das reflexões e constatações das necessidades constatadas pelo conjunto dos atores e atrizes do processo educacional. Neste contexto, como trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos, se cada vez o controle é maior e todos os passos do processo educacional estão postos nos documentos a serem seguidos por gestores(as) e professores(as).

Com estas reflexões, retomamos o papel importante da educação para a construção de uma sociedade mais humana e justa, abordaremos a seguir algumas questões importantes acerca da metodologia da educação em direitos humanos bem como tecer considerações sobre o avanço para a educação em direitos humanos na atualidade, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

5.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: pressupostos e metodologias para o trabalho pedagógico

Proposto em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH (BRASIL, 2006) é um documento importante que, dentre todos os elaborados desde a década de 1990, como o Programa Nacional de Direitos Humanos que já fazia referência à educação incluindo o papel das Universidades, pode ser considerado de grande relevância, pois trata especificamente da educação em todos os níveis de ensino da educação formal, da educação não formal, da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, além de abordar o papel educativo da mídia.

Já na introdução do documento, argumenta que uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Afirma ainda que com a elaboração do PNEDH, está cumprindo com a responsabilidade do país, por ser signatário da Declaração e Programa de Ação da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, que enfatizou a educação em direitos humanos, abordando a diversidade humana, a igualdade de condições e os direitos humanos das mulheres.

Com relação à questão das mulheres, destacamos também a relevância do mesmo no que diz respeito a reafirmar a importância da eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres na vida pública e na vida privada, além da erradicação de todas as formas de

discriminação contra a mulher, tanto abertas quanto veladas, como problema social que a escola não pode desconsiderar.

Na sua *Introdução*, também reconhece que ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência, mostrando a preocupação em aliar direitos humanos com a diversidade humana.

No que diz respeito à Educação Básica, destacamos que:

d) A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação.

Ressaltamos, também, a importância de reafirmar a necessidade de:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Este cuidado vem responder também à demanda histórica do movimento feminista brasileiro, além de mostrar a importância da

formação em continuidade dos(as) profissionais da educação para o trabalho voltado aos direitos humanos que, necessariamente, deve abordar a diversidade humana e requer mudança de valores e de mentalidade, o que não é conseguido sem um trabalho contínuo de formação voltado a estas temáticas.

Afirma também que, na escola, devem ser propostas ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

O documento mostra, assim, a preocupação com a defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLBT), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos(as), refugiados(as), asilados(as), entre outros.

Além das sugestões presentes na proposta do PNEDH, Bittar (2004) apresenta algumas questões que devem ser pensadas para a educação em direitos humanos:

A preocupação com a alteridade e o favorecimento de uma concepção de mundo centrada na dimensão da consideração do outro e do afeto, traços de uma cultura do cuidado, têm a ver com a necessária passagem para o campo da dinâmica existencial fundada no cultivo do socialmente inexplorado campo do feminino. Este que pode ser caracterizado como forma de expressão do caráter ativo do amor, e que se revela “além do elemento da ação, o caráter ativo do amor se torna evidente no fato de que sempre implica certos elementos básicos, comuns a todas as formas de amor. São elas *cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento...*” (BITTAR, 2004, p. 87).

Nesta perspectiva, conforme Bittar (2004, p.87-88), o cultivo desses valores é de fundamental importância para o desenvolvimento desta forma de interação social. Estamos falando de se pensar no aprimoramento da democracia e da cultura dos direitos humanos, agora em outras bases, “de ampla conexão das práticas sociais a práticas ligadas a uma ética do cuidado”. “Se não há direitos humanos sem respeito, o respeito significa aqui a capacidade de amar e deixar se desenvolver integralmente, e não o dominar, o castrar, o manipular”. Tendo como base estes pressupostos, a educação e a metodologia em e para os direitos humanos deve preparar para o convívio com a diversidade, na base do diálogo e do respeito, como forma de prática de solidariedade social, entendendo que todos e todas são *sujeitos de direitos*.

Para qualquer projeto de educação em direitos humanos, é importante ressaltar o que Candau (2009) afirma, que não se pode trabalhar na elaboração de metodologias e práticas descoladas de uma visão político-filosófica, uma concepção dos direitos humanos e sem se pensar coletivamente o sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto. As práticas pedagógicas não são um fim em si mesmas, não são neutras, estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.

Assim, a educação em direitos humanos deve partir de uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direitos, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade, como o fizemos no início deste texto, são necessidades para o trabalho voltado para a visão crítico-reflexiva.

Como Candau (2009, p. 292) afirma, e como constatamos em vários trabalhos desenvolvidos tanto na educação formal quanto não-

formal, nesta perspectiva, há necessidade de processos formativos com atividades articuladas e desenvolvidas com metodologias ativas e participativas, nestas, todos e todas devem ter um papel ativo. Partir dos problemas do cotidiano e de histórias de vida, é um bom início para se introduzir a história de luta e a constituição do conceito de direitos humanos mostrando que todos e todas, em qualquer situação *são sujeitos da história da humanidade e de sua própria história*. Os conteúdos a serem trabalhados devem ser definidos partindo-se das características e interesses de cada grupo, mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática dos Direitos Humanos. Conforme a autora afirma “A noção de dignidade humana deve perpassar os diferentes temas abordados e constituir-se num eixo vertebrador de todo o processo desenvolvido”.

É importante ressaltar ainda o que Candau (2009, p. 292) aponta que, neste processo educacional,

é importante mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar. Estas dimensões são concebidas de maneira integrada e interrelacionada. O ver refere-se à análise da realidade, o saber aos conhecimentos específicos relacionados ao tema desenvolvido, o celebrar à apropriação do trabalho utilizando-se diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos etc. A sistematização supõe a construção coletiva, que sintetiza os aspectos mais significativos assumidos por todo o grupo e o comprometer-se a identificação de atitudes e ações a serem realizadas. A socialização da experiência vivida, no contexto em que se atua, constitui a etapa final do processo (CANDAU, 2009, p. 292).

A utilização de o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo, que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes, fazendo uso de entrevistas, matérias de jornais, de vídeos e de outros meios de comunicação. Trabalhar com oficinas, dramatizações e outras atividades lúdicas sempre trazendo a realidade para análise, são procedimentos importantes para o trabalho com direitos humanos. É importante também ressaltar que a questão das minorias sociais deve ser incluída nas atividades de formação.

Finalizando estas reflexões, é preciso considerar que a construção da identidade da escola, que poderá se dar na perspectiva da educação em direitos humanos ou não, é materializada no Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, é no processo de planejamento que as reflexões e atividades de formação devem acontecer, para que o Projeto reflita o ideal de educação e o propósito da escola para atingir os objetivos construídos coletivamente. Assim, relembramos com as afirmações de Costa e Blay (1992, p. 56) no que diz respeito à construção da identidade da escola que

desde a fase inicial de mobilização das pessoas para a sua elaboração, de discussão de opiniões e de procura de consensos, até à sua formalização num documento clarificador da situação real e das intenções de cada comunidade educativa (identificando a especificidade própria de cada escola, o seu passado histórico, o sentido da sua ação e os valores que lhe dão significado) – constitui, quer enquanto processo, quer como documento (passível de ser utilizado em várias situações da vida escolar) um instrumento de desenvolvimento e de afirmação da identidade organizacional de cada escola (conjugando perspectivas, valores, intenções e práticas) (COSTA; BLAY, 1992, p. 56).

Para que este projeto pedagógico, em consonância com o *projeto de escola*, tenha como compromisso a formação *para e em* direitos humanos e para a cidadania, deve levar em conta, que a “educação formal, enquanto direito de todos, é condição essencial à formação da cidadania e tem na escola o seu espaço privilegiado. Lutar pela conquista da escola pública de qualidade é antes de tudo lutar por uma sociedade democrática”, conforme sugere Silva (2010, p. 59). Outras sugestões com as quais corroboramos, são

Construir as normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos alunos;

Vivenciar, na escola, debates sobre propostas e programas dos candidatos a cargos eletivos e simular situações de escolha dessas propostas por meio da representação de alunos/candidatos;

Discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, poluição dos rios e defesa do meio ambiente;

Trazer para a sala de aula exemplos de discriminações comuns na sociedade e, a partir de uma situação-problema, discutir formas de resolvê-las, de acordo com os instrumentos legais que temos;

Estimular a participação dos alunos nos eventos da escola e no grêmio estudantil (SILVA, 2010, p. 59).

Nesta perspectiva, considerando as sugestões anteriormente apontadas, queremos reforçar a ideia de que é necessário o desenvolvimento de um processo de conscientização contínuo e permanente dos direitos e deveres que organizam a sociedade e a escola. Esta conscientização deve englobar a ideia de sujeito histórico, de solidariedade, de respeito e de compromisso com a cultura de direitos humanos. Devemos trabalhar na perspectiva de se respeitar as diferenças individuais sem perder de vista o coletivo, lembrando que a luta por uma vida digna, mais humana e justa é contínua, como a luta histórica pelos

direitos humanos, que não terminou e não terminará. Assim, refletiremos na sequência sobre os desafios que estão postos até a atualidade para o trabalho voltado à igualdade de gênero na escola que, como relembramos anteriormente, a partir de ações de grupos conservadores que denominam como “ideologia de gênero”, tentando desqualificar o conceito científico que fora adotado pelos movimentos feministas mundiais e por teóricas feministas que explicam as relações sociais envolvendo relações de poder e que historicamente fizeram com que prevalecesse a visão androcêntrica de mundo, invisibilizando as ações que as mulheres sempre tiveram junto aos homens, em todos os momentos da História da humanidade, resgatadas pelas pesquisadoras feministas.

Capítulo 6

Democratização da Escola sob uma Perspectiva de Gênero: um novo/velho desafio

Apesar da formação para a cidadania constar das políticas educacionais a partir dos anos de 1990, 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, há que se refletir sobre as relações sociais que se instauram no cotidiano escolar, entre os atores do processo educativo, pois só se aprende a cidadania e a democracia se estas forem vivenciadas. Assim, além do conhecimento há que se encontrar meios que possam favorecer o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, necessária à sociedade igualitária que se almeja na atualidade.

Nesta perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa no início dos anos 2000, que tinha como proposta conhecer os desafios enfrentados pela Supervisão e Administração Escolar quando novos e velhos paradigmas se faziam presentes no debate sobre uma escola de qualidade e democrática. Tais desafios eram: a democratização das relações entre os atores, tanto da Unidade Escolar (UE) quanto desta com a Diretoria de Ensino e a educação que contemplasse as questões de gênero.

Para tanto, os objetivos da pesquisa foram: conhecer como as relações sociais nos diversos setores da Escola Pública: Conselhos, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e destes com a Diretoria Regional de Ensino, dando atenção especial ao papel desempenhado pelos

que estão nos cargos decisórios da Unidade Escolar; confrontar as atribuições delegadas aos(as) Administradores(as) e Supervisores(as) de ensino presentes nos documentos oficiais com a prática efetiva desses profissionais; apreender a concepção de gênero numa unidade escolar, tendo como foco de atenção a ação e o imaginário do(a) Administrador(a) e Supervisoras na Rede Estadual de Ensino Estadual, especialmente a Supervisora da escola estudada.

Considerando, portanto, que a escola deva promover experiências democráticas para todos e todas, além de trabalhar o conhecimento historicamente acumulado e, tendo como meta a democracia, o ensino deve contemplar temas como as questões de gênero, raça e classe, visando mudanças quanto a preconceitos e estereótipos sexistas que são responsáveis, por exemplo, pela violência doméstica, pelo reforço da desigualdade, pela educação desigual para meninos e meninas e que influenciarão na sua postura quando adultos.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o Governo Montoro propôs uma política educacional democrática com um investimento nos órgãos colegiados na escola. Nesta perspectiva, as Novas Propostas para a Educação Fundamental traziam mudanças no ensino que objetivavam formar para a cidadania, promovendo a participação, tanto do corpo docente quanto discente e da comunidade, no espaço escolar. Ocorre que havia, naquele momento, resistências sobre esta nova forma de ensinar e administrar. O processo de redemocratização em curso na sociedade em geral, na escola, aparentemente não ocorreu, mesmo com os mecanismos de participação no interior de cada unidade escolar. As ações empreendidas pela Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional²⁸ (ATPCE), naquela

²⁸ *DEBATE - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. SEE-ATPCE, SP, 1987.

década, propondo discutir em todas as escolas paulistas a questão da mulher, que pretendia ser o ponto de partida para um projeto maior, não mais ocorreram.

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, e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a questão de gênero é contemplada, a partir daquele 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.

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

No que se refere à ação supervisora no Estado de São Paulo, em substituição à *Supervisão em Ação*, de 1976, encontrava-se em fase de discussão um novo modelo de Supervisão, desde 1996, quando foi divulgada pela Secretaria da Educação (SE) a versão preliminar do documento *A construção da ação supervisora*. Esse texto era o ponto de partida para um processo de pesquisa-reflexão-ação objetivando concretizar uma nova proposta que atribuiria ao supervisor o papel de mediador no processo de transformação da escola. Posteriormente, um novo documento foi divulgado pela SEE (Secretaria de Estado da Educação), o qual foi objeto de discussão pelos profissionais e entidades da área.

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 administrador e do supervisor no processo educativo, em uma determinada realidade escolar circunscrita ao município de Marília e, ao mesmo tempo, observamos como o gênero era tratado, entendendo que relações sociais de gênero igualitárias que respeitem as diferenças é condição para a concretização da cultura democrática.

6.1 Democracia, gestão democrática e a questão de gênero

Através do estudo exploratório verificou-se que a função de administração e supervisão nas escolas estaduais, no município de Marília (SP), estava sendo exercida por mulheres,²⁹ em sua maioria, o recorte de gênero mereceu, portanto, destaque neste estudo.

Em trabalho anterior, empreendido 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. Até aquele momento, 1997, não se observou nenhuma política educacional de gênero e nenhuma mudança nesta realidade naquela unidade escolar, excetuando-se 1986, quando ocorreu amplo debate nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade.

Por esta razão, desenvolvemos um estudo de caso naquela unidade escolar, que hoje, após a reestruturação das escolas, atende alunos do

²⁹ Segundo dados cedidos pela Delegacia de Ensino de Marília, nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental e Médio, dos sessenta Diretores de Escola, quarenta e sete são mulheres e treze são homens. Nestas escolas, trinta e nove são mulheres no cargo de Vice-Direção e doze são homens. Na Coordenação, quarenta são mulheres e quatorze são homens, neste ano de 2019. Há algumas escolas nas quais só há a Direção, não há Vice nem Coordenação.

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, tendo como foco de análise as professoras do ensino fundamental, ampliando-o às professoras e aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como à coordenação, administração e à supervisão escolar.

Hoje, a questão de gênero é especificamente tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte destinada aos Temas Transversais e, ao mesmo tempo, há o incentivo para que ocorra uma gestão democrática e havia, naquele momento, uma proposta no Estado de São Paulo, ainda em estudo, para uma Supervisão que estimule a participação democrática nas escolas.

Como afirmamos acima, 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 subjugado ao poder estadual. Principalmente nos setores que se traduzem como 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 supervisão tanto nas relações que se estabelecem entre estes setores e toda a equipe escolar, como deles com a instância responsável pela administração da educação no município, a Diretoria Regional de Ensino. Observamos, além do mais, se a questão de gênero era relevante para estas profissionais, se e como estava sendo trabalhada no espaço escolar.

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar sobre a educação e a modernidade, tanto educadores (supervisores, administradores e professores) quanto os que estão voltados para as políticas educacionais, têm a necessidade de refletir sobre questões essenciais que envolvem a relação entre uma nova sociedade, um Estado em transformação e os seus reflexos e impactos na questão educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em vigor a partir de 1996, observamos, no artigo 32, 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.

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, lembrando que neste período estávamos no período da Ditadura Civil Militar. Após a abertura política,

alie-se à expansão de oportunidades de escolarização, a qualidade na perspectiva democrática, de formação para a cidadania, bem como a proposta de democratização da educação, este era o ideal de educação a ser perseguido, inclusive nos anos de 1990, quando da elaboração das políticas educacionais.

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 o desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania.

Conforme Aredes (2002), até 1978, o Conselho de Escola tinha caráter consultivo, pelo Estatuto do Magistério, nº 42/78, no artigo 3º, inciso IV, teria suas atribuições definidas por Regulamentos (do poder executivo), era, portanto, um órgão sem poder de decisão na área relativa à parte pedagógica que afetasse o processo educacional. Vale acrescentar que, mostrando 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 o vetou, salientando que eram inconvenientes e contrários ao interesse público. A Assembleia Legislativa rejeitou o veto, marcando o início das lutas para que a escola pública tivesse um órgão com competência para decidir sobre os rumos da escola. Apenas em 1984, com a Lei Complementar nº 375/84, alterando a Lei Complementar 201/78, transformou o Conselho consultivo em deliberativo.

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 da escola para a criação do Grêmio Estudantil e a participação dos professores nos Conselhos de Escola se dava apenas como mera formalidade. Tal constatação nos leva a reconhecer o que Bobbio (1994) afirma, que conseguimos, nos anos 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 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.

Ao mesmo tempo, 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 (SILVA, 1994, p. 13-14).

Para que possamos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante

compreender que esse processo 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).

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, a escola entre outros. Apesar de se ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980, acreditamos que, conforme Guiddens (1994), 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, 1994, p. 16).

Foi neste contexto que começaram a expandir-se, no começo dos anos de 1980, as demandas democratizadoras no campo educacional. Passada a *euforia democratizadora* do primeiro período pós-ditatorial, foram anuladas as referências à democratização de nossos sistemas de ensino, mesmo que no poder estivesse um representante do mesmo partido, como foi o caso do Estado de São Paulo.

Acrescente-se, além do mais, o que Paro afirma, que (2001, p. 19-20)

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 (PARO, 2001, p. 19-20).

Ainda, conforme Paro (2001), é preciso verificar na atualidade, em que condições essa participação ocorre investigando as potencialidades e 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 serão 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 (PCNs, 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, 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 (1994), os educadores e educadoras precisam assumir sua identidade como trabalhadores(as) culturais envolvidos(as) na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social, pois 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 as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode ser cidadã através de uma construção coletiva e permanente. Nesse processo, a Supervisão e a Administração escolar têm um papel fundamental a desempenhar, que exige uma ação integrada diferenciada.

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 o debate à escola 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.

Dessa forma, é necessário que se repense 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 só se identifica como verdadeiro(a) cidadão(ã) aquele com uma 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 (PCNs).

De acordo com o exposto, fica evidente que devemos relembra permanentemente este ideal de democracia que se constitui num projeto mais amplo, no qual a escola tem um importante papel pois, apesar dos relevantes avanços no processo de democratização da sociedade brasileira nas últimas décadas, deve ser considerado um desafio permanente dos movimentos sociais na modernidade. 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, devemos considerar, conforme os autores mostram 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; SHEER-WARREN, 2000, p. 34).

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 neoliberal estabelecida, travestida de democrática. Ou seja, trata-se de fazer da escola um *locus* de aprendizagem política para todos os atores e atrizes 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 e a mulher, seres pessoais e sociais, como centro e prioridade de sua gerência (GRACINDO, 1997).

Percebe-se, portanto, que para romper com a visão *tradicional* de educação, é necessário que os envolvidos no processo de educação escolar e, entre eles, os(as) Administradores(as) e Supervisores(as) enfrentem novos desafios. Desta forma, pretende-se, através das reflexões decorrentes de pesquisas realizadas, fornecer subsídios para a compreensão destes novos desafios colocados à atuação do(a) Administrador(a) e da Supervisão pelas mudanças em curso, 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.

PARTE II

DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E CIDADANIA: ESTUDOS EMPÍRICOS

Capítulo 7

No Interior da Escola: Democracia, Direitos Humanos, Cidadania e Gênero na Escola Pública Paulista e numa Cooperativa Educativa

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre as políticas educacionais e o vivenciar delas no cotidiano da escola pública. Através do relato dos(as) profissionais que atuam nas escolas, pudemos conhecer o Projeto Pedagógico e os Projetos, na perspectiva de constatar se os valores da Democracia estavam contemplados nestes documentos e nas relações sociais que no ambiente escolar ocorrem. No que diz respeito à Cooperativa, pela história de sua criação, que ocorreu num exemplo de vivenciar da cidadania das famílias e de docentes que desejavam uma escola diferente das estaduais e municipais para seus filhos e filhas. Além do mais, por pautar-se no Cooperativismo, contribuiria para nossas análises acerca das diferentes realidades destas escolas. Nesta perspectiva, iniciaremos apresentando o cotidiano da escola estadual e, na sequência, da Cooperativa Educativa.

7. O Interior da Escola Pública

Iniciaremos apresentando partes dos documentos oficiais que referem-se aos valores da Democracia e ao vivenciar na escola da cidadania, refletindo sobre o cotidiano de uma escola estadual através, também, dos depoimentos dos(as) profissionais que lá atuam bem como dos(as) estudantes membros do Grêmio Estudantil e de membros do Conselho de Escola.

7.1. A organização formal das 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”. Relembramos aqui as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais³⁰ que foram elaboradas tendo em vista as normas colocadas pela LDBEN³¹. Ela dispõe 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 do Título V – Da Organização Técnico-Administrativa.

³⁰ Parecer CEE nº 67/98, de 21/03/98.

³¹ Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

No que se refere à Gestão Democrática, no 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 ideias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado”. Mostra a responsabilidade dos órgãos centrais e locais pela Administração e 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, autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, até 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.

Vemos que a APM (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 (SÃO PAULO, 1998):

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 (SÃO PAULO, 1998).

A articulação pretendida, responsabilidade maior do diretor(a) da escola se faz necessária pois se tem 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 mencionamos no capítulo anterior, embora tímido, vemos o 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 (BRASIL, 1985) observamos um avanço pois o Conselho passa de consultivo para deliberativo.

No que diz respeito à APM, cujo funcionamento foi disciplinado pela Lei Estadual nº 1.490, de 12/12/77, teve seu Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto Estadual nº 12.983, de 15/12/78 e, atualmente, o Estatuto da APM fora alterado pelo Decreto nº. 65298, de 18 de novembro de 2020 (SÃO PAULO, Estado, 2020).

Os Órgãos Colegiados, nos artigos 16, 17, 18 e 19 encontramos que:

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. O conselho tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente. O conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização. A composição e atribuições do conselho de escola estão definidas em legislação específica³².

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.

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. No 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

³² A legislação citada no documento é a Lei complementar nº 444/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. O artigo 95 é dedicado à organização e responsabilidades do Conselho de Escola.

responsável sobre a frequência 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.

No artigo 64, estabelece a responsabilidade do diretor em fazer com que a equipe tome conhecimento da legislação e que ela seja cumprida, dizendo

Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

Constatamos que o que se espera do diretor 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 das finalidades pedagógicas e, além do mais, tem o compromisso de assegurar, não só a consecução dos objetivos, como também o cumprimento das regras, das normas que garantem o funcionamento da unidade. Conforme Aredes (2002), o planejamento, a organização do trabalho, a coordenação dos esforços, a avaliação de resultados faz parte do seu cotidiano e à medida que se envolve com essas questões está desempenhando sua função de administrar. Ocorre que, na prática, há um desequilíbrio em seu desempenho pela gama de atribuições sob sua responsabilidade e a função de educar acaba por ficar prejudicada.

Geralmente, ocupa-se mais com as atividades burocráticas, em função das orientações e diretrizes que recebe de órgãos superiores.

Mesmo com as mudanças pelas quais as escolas paulistas passaram nas últimas décadas, em alguns casos, ainda persiste a visão de que o papel do diretor é uma questão técnica e não política. Vê-se, por exemplo, na forma de contratação desses profissionais, através de concurso público e não há perspectivas, no momento, de que essa forma possa ser alterada. 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. 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 Capítulo III, artigo 65, as Normas Regimentais Básicas 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”.

As funções do corpo docente³³ 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 desenvolvimento

³³ As funções do corpo docente estão explicitadas no Capítulo referente aos Direitos e Deveres na no Estatuto do Magistério Paulista, Lei 444/85.

profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No Capítulo VII, artigo 69 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”. Não 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, possibilite o preparo para a cidadania, ou seja, deverá 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.

Arede (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:

Quanto à proposta pedagógica, o artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85 coloca como atribuição do conselho deliberar sobre diretrizes e metas da unidade escolar. Mas 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. Acrescente-se que, 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 para elaborar e cuidar para que a proposta pedagógica seja executada e administrar os recursos, os professores participam apenas da elaboração, mas serão os principais responsáveis pela execução da proposta. Os pais, os alunos, os funcionários são até citados, mas de forma isolada. Conforme salienta Aredes (2002), quando as Normas Regimentais utilizam os verbos *elaborar e executar*, a ideia que transmitem é de que o diretor é o poder executivo, a ele é delegado todo o poder. Nesse contexto, o Conselho de Escola fica com sua ação limitada, pode até decidir, mas não executa³⁴.

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

7.2 O bairro e a escola

A escola situa-se num bairro de periferia da cidade de Marília/SP, cuja população é carente e oferece Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio, tendo, no ano 2000, trinta classes, sendo treze no período da manhã, onze à tarde e seis à noite, totalizando 1080 alunos. Atualmente há duas classes de educação de jovens e adultos. As salas de aula são

³⁴ Tal realidade foi observada em outra pesquisa no depoimento de membros do Conselho de Escola, nem sempre há uma relação tranquila entre este órgão e a direção da escola.

pequenas para o número de alunos que a Secretaria da Educação exige: a cozinha e a despensa são pequenas, bem como o pátio, e não possuem acomodações para os alunos realizarem suas refeições com conforto. Não há almoxarifado e a quadra de esportes precisa de cobertura e reforma do piso, conforme relatou a coordenadora pedagógica. Há poucas mudanças de professores, o grupo é constituído por docentes compromissados e o trabalho coletivo acontece, tanto pelo trabalho coletivo dos professores com a coordenação pedagógica, quanto devido também à pouca rotatividade, tanto de professores quanto da direção e coordenação pedagógica.

Iniciamos a observação em agosto do ano 2000³⁵, quando procedemos aos primeiros contatos com o diretor, a vice-diretora e a coordenadora da escola, apresentando, em linhas gerais, o projeto e mostrando os objetivos da presente pesquisa. Como esta foi iniciada no decorrer do ano letivo, os primeiros meses foram dedicados à observação das atividades da nova diretoria, pois quando da primeira pesquisa realizada nessa escola, a qual mencionamos anteriormente, havia outra diretora e vice, as quais realizavam um trabalho importante naquela escola. As duas haviam participado da fundação da escola que, no início, se deu de forma precária, num bairro onde predominava a população de baixa renda, com muitos problemas: violência e a existência de uma favela onde a pobreza, a falta de saneamento básico e de condições dignas de vida estavam presentes. Embora tenha havido um investimento maior no bairro, com pavimentação das ruas e construção de duas escolas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental, a situação do bairro agravou-se na atualidade em alguns âmbitos, pois o desemprego aumentou o tráfico de

³⁵ A pesquisa foi iniciada em agosto de 2000 porque, após essa data, iniciei minhas atividades docentes na Unesp/Campus de Marília neste mês, junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar.

drogas e a violência bem como o número de moradores na favela. Houve criação de núcleos habitacionais no bairro sem a infraestrutura necessária para a qualidade de vida dos moradores. Tais problemas refletem-se na escola, pois há alunos usuários de drogas. Pudemos constatar, no decorrer da pesquisa, a morte de uma estudante adolescente por overdose e a morte de um ex-aluno envolvido com drogas e roubos, no embate com a polícia. Aconteceu, também, o aumento no número de gravidez precoce, constituindo-se estes nos principais problemas enfrentados pela escola.

A Administração foi exercida, nos dois primeiros anos da pesquisa, por um Diretor que assumira a escola recentemente e uma Vice-Diretora, ex-professora de Português, que lecionava naquela escola por muitos anos tendo, portanto, conhecimento da comunidade escolar e do bairro. Posteriormente, com o concurso de supervisores ocorrido em 2003 e retorno dos(as) supervisores(as) substitutos(as) às escolas de origem, a supervisora da mesma retornou ao seu cargo de diretora da escola, objeto desse estudo.

A escola recebe alunos das Escolas de Educação Infantil (EMEIS), municipalizadas, dos primeiros anos da Educação Fundamental. Do ponto de vista pedagógico, uma das maiores dificuldades diz respeito ao fato de que, alguns desses alunos que iniciavam a quinta série, não estavam alfabetizados, o que dificulta o encaminhamento do processo ensino-aprendizagem.

No período inicial da pesquisa, empreendemos uma análise investigativa do Calendário Escolar, do Plano Diretor e do Planejamento Anual referentes ao ano de 2000, bem como a observação da organização do trabalho naquele momento. Foram realizadas as entrevistas preliminares com o Diretor, a Vice-Diretora e com a Coordenadora Pedagógica. Procedeu-se, ademais, aos primeiros contatos com os membros da diretoria e presidência do Grêmio Estudantil da escola objeto

de estudo, dando início à participação/observação em reuniões do mesmo. A participação ocorreu também em uma reunião de Pais e Mestres daquela Unidade Escolar, quando houve oportunidade de observar a relação da Administração da escola com os pais, bem como a relação dos pais com os professores.

Dando continuidade à pesquisa, no decorrer do ano de 2001, iniciamos as observações no início do ano letivo, tanto na Unidade Escolar quanto na Diretoria Regional de Ensino, para proceder à observação da interação entre Diretora Regional, supervisores e direção, primordialmente da ação da supervisora e do diretor da escola pesquisada. Iniciamos tal observação em fevereiro de 2001, no processo de planejamento anual, que objetivou refletir sobre o papel do professor e a questão da indisciplina, normas de convivência e avaliação do Plano Quadrienal da escola. Participaram do processo o total de professores, direção e coordenação da escola. Naquele ano, a escola foi premiada por um dos Rotary Clubs da cidade pelo projeto *Prevenção também se ensina*, que objetivava prevenir doenças sexualmente transmissíveis.

Quando, no decorrer da pesquisa, estávamos frustrados por não ter tido contato com nenhuma situação que fosse relevante para nosso estudo, já que, aparentemente, as relações entre todos e todas era amigável e respeitosa, pudemos observar, num momento em que os jovens do Grêmio Estudantil estavam às voltas com o processo de eleição, um dos candidatos dirigiu-se ao diretor para informar que havia um aluno que estava reclamando de uma atitude dele no processo. O diretor respondeu prontamente que ele o esclarecesse que alunos que não tinham comportamento bom não eram considerados cidadãos e, portanto, não poderiam opinar. Tal fato nos mostrou que as entrelinhas, os momentos extraclasse e fora de reuniões e das entrevistas, por vezes, revelam muito mais a realidade das relações sociais e o imaginário das pessoas do que as

reuniões formais, como neste momento pudemos presenciar. Houve outros que serão relatados posteriormente.

Com relação às famílias, observamos que as reuniões eram iniciadas no pátio com todos(as) em pé, quando o diretor se dirigia a elas explicando o que a escola havia feito em termos de reformas e o que era esperado das famílias no sentido de valorizar a escola e o estudo de seus(uas) filhos(as). Ninguém se pronunciava nem fazia perguntas, a presença observada, na sua maioria, era das mães contudo, alguns poucos pais estiveram presentes. Depois, cada pessoa se dirigia para a sala na qual seu(ua) filho(a) estudasse. Nas reuniões a sistemática era a mesma: a professora ou o professor falava de suas dificuldades, principalmente da falta de interesse, da não realização de tarefas em casa. Poucas mães falavam alguma coisa, apenas uma disse que achava que havia poucas tarefas para o(a) aluno(a) realizar em casa, ao que o professor argumentou que não era esse o problema, pois não adiantava fazer nada porque o(a) aluno(a) passava de ano de qualquer jeito, devido à Progressão Continuada, ou seja, nada era feito para mudar esta situação – problema que era apenas detectado. Permaneciam na sala para conversar separadamente com o professor as mães dos *alunos problema*.

Esse foi um ano particularmente difícil para a escola, pois foi iniciada uma reforma e construção, o que causou muitos transtornos, contudo, o grupo conseguiu desempenhar o mesmo trabalho desenvolvido até então. Conforme relato da Coordenadora, a Supervisora pouco apareceu na escola naquele ano.

Acompanhamos, desde o início, a campanha de duas chapas do Grêmio Estudantil, que concorreram naquele pleito, observando o processo até a eleição realizada em abril.

Houve momentos de participação em reuniões na Diretoria de Ensino de Marília de Diretores e Supervisores visando, além de observar a

interação entre esses atores do processo educacional, o trabalho desenvolvido pela Supervisão daquela escola. Nesses momentos, pudemos constatar que o fato de haver uma mulher num cargo hierárquico de maior poder, a Dirigente Regional, não muda a prática autoritária, prevalece a hierarquia de poder verticalizada da estrutura do sistema educacional. Ela agia como uma representante da Secretaria Estadual de Educação e os(as) diretores(as) são ouvidos, mas suas falas não geram mudanças ou não são consideradas.

Através da participação/observação no cotidiano da escola, pudemos acompanhar o desenvolvimento de vários projetos e acontecimentos, como por exemplo, o *Família na Escola*; o trabalho das *Amigas da Escola* (duas Arquitetas e uma Professora de Música); o papel do Grêmio Estudantil e sua interação com alunos(as), professores(as), Direção e Coordenação da escola, reunião de APM e Conselho de Escola; uma pesquisa visando fazer um resgate histórico do bairro e da escola, desenvolvida por alunos e professores de várias disciplinas.

Acompanhamos, além do mais, os encaminhamentos dos projetos desenvolvidos pela escola, como: *Prevenção também se ensina*, *Uso racional da água*, *Uso racional da energia elétrica*, dentre outros. Nestes projetos observamos momentos ricos de aprendizado baseados na interdisciplinaridade e aprendizado da cidadania. Por exemplo, como parte do projeto, deveria ser feito com visita dos professores e alunos a uma nascente que se localiza próxima à escola e a uma favela do bairro. Nesta visita os alunos constataram o que já é sabido pela população local, que algumas nascentes ou rios estão sendo poluídos por detritos lançados, tanto por indústrias quanto pela população, e por falta de saneamento básico. Lá, eles constataram o problema, inclusive que na favela havia uma única saída d'água utilizada pela população, a qual jorrava água constantemente, sendo desperdiçada. O projeto teve a continuidade e depois, além de realizar um

trabalho de conscientização da população, realizaram o plantio de árvores na extensão do córrego, fizeram um vídeo relatando o projeto e também encaminharam ao poder público local que nada fez a respeito. Apenas em 2003, a coordenadora pedagógica foi procurada pelo Presidente da Câmara Municipal, que pediu o vídeo para tomar conhecimento do problema, mas até o momento final da pesquisa, em 2003, nada havia sido feito. O projeto envolveu todas as disciplinas e foi um aprendizado em todos os sentidos, de aquisição do conhecimento e de cidadania.

Procedeu-se, ademais, à análise dos Planos de Ensino de todas as disciplinas visando observar se questões ligadas a cidadania e gênero eram contempladas. Como vimos na realização do projeto relatado acima, a cidadania foi aprendida na prática, mas pretendíamos observar se também era enfatizado no conteúdo trabalhado na sala-de-aula.

Foram elaborados questionários para professores, coordenadora, direção e membros do Grêmio Estudantil visando apreender as necessidades, dificuldades encontradas em seu trabalho, mais elementos para análise das relações sociais na escola, se e como os Parâmetros Curriculares Nacionais estavam subsidiando a metodologia de trabalho, especialmente nos temas que tratam do objeto desse estudo. Conforme relatado pela coordenadora pedagógica e pelos(as) professores(as), alguns deles têm dificuldade de trabalhar com os Parâmetros, conforme constatamos nas entrevistas. Havia professores que tinham dificuldade até por desconhecerem o texto. Outra dificuldade era com relação a trabalhar com projetos, mas os professores que têm mais experiência auxiliam aqueles que têm mais dificuldade e, no desenvolvimento dos projetos coletivos, vão aprendendo.

Houve, também, participação/observação em Reunião de Pais e de HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), organizando, em parceria com a Coordenadora da escola, uma palestra sobre avaliação

durante HTPC para professores da escola pesquisada e de outras duas escolas, conforme solicitação da coordenadora, pois ela observara que a maior dificuldade dos professores, naquele momento, dizia respeito às novas formas de avaliação e ao trabalho com projetos.

De 2002 a 2004, continuamos com a mesma metodologia, a observação ocorreu também em reuniões de Pais e Mestres, visando dar continuidade à observação da relação da Administração da escola com os pais, bem como a relação dos pais com os professores, efetuada desde o início da pesquisa. Houve continuidade das observações na Diretoria Regional de Ensino para conhecer a interação entre diretora regional, grupo de supervisores e direção das escolas, com especial atenção à relação da supervisora e do diretor da escola pesquisada. Procedemos às observações no processo de planejamento anual e de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, como nos anos anteriores. Embora nada de diferente acontecesse com relação às relações interpessoais que merecesse destaque para a nossa análise, foi possível observar outro fato relevante neste momento no início do ano letivo, que também ocorreu num momento informal de confraternização do grupo.

Durante os três dias de trabalho, a Coordenação procurou incluir dinâmicas de grupo e oficinas, antes do início do processo de elaboração do planejamento, objetivando conseguir um clima favorável de companheirismo entre todos os atores do processo. Entre uma atividade e outra, havia um momento dedicado a um lanche coletivo. No segundo dia, fiquei para fazer parte também desse momento. Terminada a reunião, os professores dirigiram-se à sala do lanche quando, surpresos, viram que ela estava trancada e foram informados que o diretor o havia exigido pois, no dia anterior, começaram a tomar café e a se servir antes de sua chegada à sala. Tal atitude causou um profundo mal-estar em todos.

Outro fato que merece destaque, foi uma palestra para os pais realizada por um pastor que falou sobre relações familiares. Embora a iniciativa tivesse o propósito de levar a reflexão sobre a responsabilidade dos pais para com os filhos, no que se refere à educação, neste momento, por ser uma pessoa que não tem conhecimento a respeito de relações sociais de gênero, acaba por reforçar valores morais e comportamentos que discriminam a mulher. Isto não foi questionado em nenhum momento, nem pelas(os) professoras(es), nem pelo diretor, o que faz com que sutilmente sejam introjetados tais valores, indo contra a laicidade da educação.

Apesar dos transtornos provocados pela reforma e construção em 2001, quando finalizada, em 2002, a escola contou com espaços adequados que não existiam anteriormente e, se existiam, eram inadequados, como a sala de professores e a biblioteca, que após as obras ficaram adequadas às necessidades, porque foram construídas para o que se destinavam. Anteriormente, como a ajuda da SEE demorava para chegar e a demanda de alunos era grande, a direção chegava a improvisar salas-de-aula para atender às necessidades da população do bairro. A escola foi também pintada, houve mudança no jardim tornando-a bastante agradável.

Acompanhamos a campanha e o processo de eleição do Grêmio Estudantil. Continuamos a participação/observação no cotidiano da escola, quando pudemos acompanhar o desenvolvimento de vários projetos e acontecimentos; o papel do Grêmio Estudantil e sua interação com alunos, professores, direção e coordenação da escola, reunião de APM, Conselho de Escola e HTPC.

Nesse ano, o projeto desenvolvido pela escola, *Vivenciando agressões ao meio ambiente*, foi premiado em 3º lugar num concurso estadual sobre conscientização a respeito de preservação e sobre a importância da água. A conquista do prêmio se deu porque a escola já realizava este projeto

interdisciplinar há muito tempo. Neste sentido, podemos creditar à coordenação pedagógica e aos professores o importante trabalho que partiu deles, não houve a interferência nem da direção, tampouco da supervisão.

Procedeu-se, ademais, à continuidade da análise dos Planos de Ensino de todas as disciplinas, visando observar se questões ligadas a cidadania e gênero eram contempladas.

Foram elaborados novamente questionários para os professores, coordenadora, direção e membros do Grêmio Estudantil, visando apreender as necessidades e dificuldades encontradas no ano de 2002; se havia mudanças com relação ao processo pedagógico, no que tangia aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Temas Transversais, se estavam subsidiando a metodologia de trabalho, especialmente no que se refere à questão de gênero. Constatamos que nada havia mudado em relação aos anos anteriores.

No ano de 2003, utilizamos os mesmos procedimentos metodológicos e empreendemos a finalização de coleta de dados e redação do relatório final da pesquisa. Nesse ano, a escola caminhou da mesma forma, dentro da normalidade. Contudo, as relações entre direção e professores que já estava apresentando problemas há algum tempo, conforme relatamos, nesse ano, pudemos observar que se tornaram insuportáveis, para os professores e professoras, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. A mudança no contexto, que provocou uma transformação nas relações entre as pessoas, foi a volta da diretora que estivera no cargo de supervisora junto à Diretoria de Ensino de Marília. Com o retorno da diretora, pudemos constatar a volta, ao ambiente de trabalho, da alegria e satisfação. Além dos outros projetos mencionados, que continuaram, outra diferença, em 2003, foi que a escola iniciou a publicação de um jornal mensal voltado às ações e projetos da comunidade escolar, bem como de variedades. Outro diferencial que tem concorrido

para trazer os pais à escola é o Projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, *Família na escola*. Contudo, resta observar se este irá incentivar a real participação em todos os âmbitos da escola ajudando a concretização da gestão democrática. Pelas iniciativas empreendidas naquele ano, optamos por acompanhar por mais um ano o cotidiano da escola.

7.3 Os Órgãos Colegiados, as Instituições Escolares e as Pessoas

7.3.1 Gestão

No início da pesquisa, a Direção da Escola era ocupada por um homem, que esteve no cargo até meados do ano de 2003, quando retornou à escola a diretora anterior, que havia exercido o cargo de Supervisora junto à Diretoria de Ensino. Essa mudança ocorreu devido ao concurso público para provimento do cargo de Supervisor para as escolas estaduais, ocorrido em janeiro de 2003.

O diretor iniciou sua carreira no magistério em 1966, formado em instituição de ensino superior privado, tinha 56 anos no início da pesquisa. Para ele, a escola representava “[...] o saber elaborado” e suas expectativas com relação à profissão, quando iniciara a carreira “São as mesmas de hoje. A formação escolar é responsável por uma porcentagem bem elevada no sucesso ou no fracasso do ser humano”.

Nunca havia exercido o cargo de supervisor e via, como o papel principal do Supervisor Escolar “auxiliar o diretor, professores, toda a equipe escolar quando necessário”, o que afirmou ser a atuação da supervisora na escola. Segundo seu relato, ela o auxiliava em suas

dificuldades no cotidiano escolar “[...] trocando ideias, pegando informações”.

Afirmou ser positivo trabalhar com “seres humanos” e o que se constituía num aspecto negativo da profissão era “o descaso do governo em algumas situações”. No cotidiano escolar as maiores dificuldades para um bom desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem era a “má formação dos professores e a indisciplina de alguns alunos”. Outros problemas que a escola enfrentava e que era um desafio para a direção da escola era a “falta de interesse dos pais na vida escolar dos alunos, a indisciplina e a falta de autonomia da escola”.

Ele via como um dos maiores problemas para a atuação dos professores a “falta de interesse de uma parcela dos alunos”.

Sua interação com a comunidade escolar era vista como positiva, com relação à supervisão afirmou que “nos entendemos muito bem”, sem maiores detalhes. Com relação aos professores afirmou que “existe diálogo e troca de informações”; quanto à coordenação, assim se expressou “muito bem, existe diálogo em torno do projeto pedagógico da escola” e com os alunos tinha “bons relacionamentos”. Apenas afirmou encontrar problemas no relacionamento com os pais pois, pelo seu modo de ver, “falta interesse por parte da maioria dos pais pela escola de seus filhos. A propaganda do governo é colocada de forma que direção, professores e funcionários são reféns da incompetência do governo em resolver alguns problemas”.

A respeito dos órgãos colegiados na escola, respondeu brevemente, sem muita argumentação, que via como boa a atuação dos membros da APM, dizendo que a instituição “cumpria o seu papel”. Quanto ao Conselho de escola, limitou-se a afirmar que havia reuniões ordinárias e extraordinárias quando fosse necessário. Quase nada foi possível apreender

a respeito da atuação desse órgão colegiado na escola, através da fala do diretor.

No que se refere às mudanças desencadeadas pela reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, afirmou que “algumas foram ótimas, como a organização das escolas. Outras desastrosas como o Plano de Carreira e a falta de aumento há quase 8 anos”. Especificamente para a administração escolar achou importante para sua atuação a inovação de Cursos de Gestão oferecidos pela Secretaria da Educação para os administradores e coordenadores pedagógicos, no ano de 2001.

Embora tivesse afirmado que sua relação com o grupo era boa, além do acontecimento que relatamos, em 2002, outro fato importante para a nossa análise ocorreu. Numa reunião de professores havia uma dúvida acerca de uma questão e algumas professoras, tendo conhecimento da legislação a respeito, sabiam como solucionar o problema e o diretor, com sua ação, estava indo contra o que a legislação exigia. As professoras tentaram argumentar, contudo, o diretor entendeu o questionamento como um desrespeito a sua autoridade. Essa postura fora vivenciada pela vice-diretora em outros momentos, quando ela tinha razão em alguma questão conflituosa e tentava dialogar com ele. O diretor não aceitava seu erro e, frequentemente, na frente de outras pessoas a maltratava, conforme seu depoimento. Segundo depoimentos, a partir daquele fato, ao qual também a coordenadora aderiu, a postura do diretor para com aquelas professoras mudou completamente, passou a ser autoritário, não mais deu abertura para as ações da coordenadora pedagógica e passou a proteger outras professoras que haviam chegado recentemente na escola e que comungavam com ele esta situação. Tal fato mostra claramente a relação de poder hierárquica verticalizada, baseada no autoritarismo e submissão que, às vezes, fica sutilmente escondida no cotidiano da instituição, somente vindo à tona em situações de conflito. Temos aí um exemplo de

alguns dos fatores complicadores para a concretização da gestão democrática.

Em 2003, como afirmamos, voltou para a escola a antiga diretora que estivera na Diretoria de Ensino, exercendo o cargo de Supervisora, o que representou um alívio e contentamento para todos. A satisfação do grupo era visível na forma como a Diretora se relacionava com os(as) professores(as) e estes(as) com ela. Pudemos notar, igualmente, um cuidado maior com a organização e decoração da sala de professores e da sala da Diretora, e depois ficamos sabendo o motivo: a diretora era artista plástica. O clima da escola mudou, as pessoas voltaram a se sentir bem no local de trabalho e, por conseguinte, felizes. Segundo depoimento de uma professora, “[...] com a nova direção melhorou muito, mais liberdade, mais liberdade. Nossa! 100%. Em tudo, ela apoia, é totalmente diferente”.

Narrativa idêntica foi feita pela coordenadora pedagógica, que sofreu perseguição pelo diretor. Embora não tivéssemos observado muitos momentos em que a questão de gênero fosse a tônica nas divergências, neste problema que iremos relatar a seguir, demonstra que os dois aspectos estiveram envolvidos: gênero e poder. Conforme expressou em seu depoimento:

Não tenho boas recordações da direção anterior, era extremamente centralizador, e olha que a gente fez vários cursos para uma gestão participativa e isso não aconteceu. Então a gente não sabia o quê que a escola tinha, o quê que a escola não tinha, o que escola precisava a gente sabia, mas nunca era consultada, era sempre a vontade dele e aí algumas injustiças eram cometidas e eu entrei em conflito com ele por conta disso.

Na sequência de seu relato, pudemos constatar também a relação de poder aliada à questão de desrespeito às diferenças de classe e desrespeito

ao Estatuto da Criança e do Adolescente, pois o diretor agia da seguinte forma:

[...] negava caderno para aluno carente, a mãe veio pedir e ele disse: ‘Como você quer que teu filho esteja bem se você não tem condição de criar. Eu acho isso um absurdo, porque vem dinheiro para a escola, o caderno estava estragando dentro do armário e ele não dava. E aquela pessoa que estava pedindo, era uma pessoa que precisava muito, porque eu conheço todos daqui, sei quem é o pai, quem é a mãe, sei que problema tem, sei tudo e não era uma pessoa que estava pedindo porque queria valer de algum benefício.

Além do mais, afirmou que foi ameaçada muitas vezes porque não aceitava essa forma de agir e discutia com ele defendendo os direitos da criança e da mãe. Muitas vezes ouviu o diretor dizer: “Ah, eu sou absoluto e você não tem que ter opinião”. “Eu escutei várias vezes isso”, disse a coordenadora.

Ela afirmou também que tivera outros conflitos com ele o que, além de a aborrecer bastante, com relação ao material para aluno carente, “[...] você via que algum estava precisando e não podia dar, eu dava escondido às vezes, porque eu tinha acesso e interferia nesse sentido, porque se não o menino não iria voltar para escola”. Além do mais, ele dificultava o trabalho da coordenação, pois:

[...] ele interferia na minha profissão, nas minhas atividades. Eu tinha com a outra administração, que era a XXX³⁶, a YYY³⁷, eu tinha bastante liberdade de chamar pai para conversar para saber o quê que estava

³⁶ Identificações suprimidas, ao logo de todo o conteúdo, para preservar a identidade dos envolvidos.

³⁷ Idem.

acontecendo, porque que não estava vindo, porquê que estava agressivo. Então ele foi cortando isso, não deixava mais eu atender pais, não deixava atender mais alunos, ele foi tentando me colocar numa posição que eu não conseguí muito me movimentar mais.

O diretor passou a fazer esse atendimento junto aos pais. Esse trabalho fora desenvolvido por ela, desde quando houve outras diretoras, o que facilitava o trabalho da direção e era uma experiência que dava certo.

Ao contrário, com o diretor “às vezes ele deixava a criança em pé aí um tempão esperando e ia embora não atendia, não atendia os pais, [...] a sorte é que a vice-diretora conseguia dar conta, mas eu tento nunca mais encontrar essa pessoa no meu caminho”. Por suas palavras, podemos avaliar a pressão e o ambiente extremamente desfavorável para um trabalho que se pretende coletivo e democrático na escola.

Constatamos que a situação difícil pela qual a coordenadora passava foi compartilhada, em menor grau, por alguns professores e observamos que aquela motivação que a professora de Ciências mostrou, pela volta da antiga diretora à escola, foi por nós sentida também por parte de todos os professores, o que mostra o importante papel do(a) diretor(a) na questão das relações humanas para conseguir um clima positivo e favorável ao trabalho coletivo. A Diretora que retornou, embora nos recebesse muito bem e tivesse se colocado à disposição para ajudar na realização dessa pesquisa, preferiu não discutir o assunto por estar recentemente no cargo, mas ressaltou que, enquanto era supervisora, não encontrou dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades e que a supervisora daquele momento era ótima e interessada.

A coordenação era exercida por uma professora de Ciências, solteira, com trinta anos, exercia a profissão há dez anos. Foi escolhida pelos docentes da escola para o cargo que exercia há três anos. Participou de todos os cursos, palestras e capacitações oferecidos pela Secretaria da Educação. Procurava participar dos eventos de educação promovidos pela UNESP e participou também de evento na Universidade de Brasília. Para ela, sua profissão representava “eu vejo a esperança. No futuro, que as coisas melhorem”.

Antes de começar a lecionar, mostra o desejo de mudar para melhor a escola, dizendo que:

Antes de começar a lecionar? Ah, eu não tinha muita noção, porque eu entrei na faculdade com 17 anos, com 19 que eu comecei a dar aula, então, sabe, para mim não deu esse, com relação profissão, escola o quê que era, sempre muito sonhadora, achava que podia fazer coisas diferente. Às vezes eu consigo. Mas assim não tinha muita perspectiva de saber como era o funcionamento da escola, mas eu tinha noção que eu ia conseguir mudar algumas coisas.

Naquele momento, ela se sentia recompensada no seu trabalho, pois conseguiu realizar algumas coisas na escola que faziam parte de seu sonho antes de iniciar a carreira docente. Seu relato mostra o quanto sua atuação fez com que adquirisse um conhecimento através da experiência e busca teórica para solucionar as dificuldades. Pelo fato de atuar como coordenadora e por fazer a reflexão entre a teoria e a prática, aprofundou e produziu conhecimentos, conforme seu relato mostra:

Na coordenação eu consigo fazer com que algumas coisas aconteçam, dar andamentos, coisas que antes na sala de aula eu conseguia dentro da minha

disciplina, hoje eu consigo abrir caminhos, consigo envolver outros e criar projetos, estabelecer algumas noções diferentes, como por exemplo: antes a gente tinha livros, mas não conseguia fazer com que a biblioteca funcionasse, aí eu consegui fazer com que funcionasse e que todo mundo, toda semana pegasse um livro e levasse para casa e lesse... Criou-se um hábito diferente numa clientela na qual ninguém compra livros, ninguém assiste filme, então a gente tem [...], propõe filmes, propõe livros, então a gente tem uma rotatividade de 400 livros por semana emprestados ou mais. Então assim coisas que eu consigo mudar, criar um laboratório, lutar para que isso acontecesse, eu acho que só como professora eu não ia conseguir, porque estava distante da administração, o tempo que eu tenho para fazer contato com o pessoal da UNESP, entrar em contato com o pessoal do Núcleo, com a XXX, e eu trago coisas novas para a escola, que eu não conseguia trazer quando eu estava dando aula.

Apesar de não haver um investimento sistemático com relação à educação continuada para os profissionais em exercício, nem por parte da SEE, nem da DE naquele período, ela procurava adquirir conhecimentos necessários à sua prática, inclusive trazendo a experiência de outros profissionais para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Sua proposta de trabalho, conforme Instrução Anexa à Resolução 28 de 1996³⁸, apresentou um “[...] diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino – aprendizagem da Unidade Escolar, sugestões de atividades visando à superação dos problemas diagnosticados e ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”. Não apresentou em sua proposta “[...] propostas de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico da escola, incluindo as atividades coletivas de trabalho pedagógico e os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem”, mas esta avaliação é realizada na escola. Em sua proposta de trabalho priorizou

³⁸ Resolução nº 28, de 04/04/1996, que trata da seleção e designação do Professor para exercer as funções de coordenação pedagógica.

“[...] melhora da qualidade de ensino, diminuição da evasão”. Com estes objetivos, para conseguir realizar seu trabalho, afirmava que “procuro estar próxima dos professores, oferecer material adequado, acompanhamento das aulas, textos para reflexão, palestras, vídeo, acompanhamento do desempenho do aluno, reunião com pais, visita às casas, encaminhamento para tratamento com psicólogos quando for o caso”.

Em seu relato, explica que a escola está inserida num bairro onde a comunidade é carente e o nível de violência é grande, mas a violência é bem menor na escola, em comparação com a que ocorre no bairro, o que demonstra o resultado do trabalho desenvolvido na escola, pois “[...] não temos agressões contra professores e comparada a outras UEs a depredação do patrimônio é bem pequena. Quando ao que fazemos para o envolvimento da comunidade, acho que o principal fator é gostarmos do local onde trabalhamos e dos alunos desta EU”.

Para o desenvolvimento de seu trabalho, recebe apoio da Diretoria de Ensino, embora não sistemático e frequente. As informações a respeito de inovações em educação, disse que recebia da Oficina Pedagógica, dos Supervisores, de órgãos da Secretaria da Educação e, também de colega para colega. Onde encontrava mais dificuldade no seu trabalho era na resolução de problemas pedagógicos, na avaliação e no planejamento. Outras atividades exercidas por ela como: relações públicas, coordenação, problemas burocráticos e levantamento de dados, são avaliadas por ela como relativamente fácil exercê-las. Segundo seu modo de pensar, a motivação, liderança e capacidade de boa comunicação são as características mais importantes, dentre outras, para desenvolver um trabalho satisfatório de coordenação. Dentre suas funções, acredita que a “eficiência sobre o planejamento curricular”, conhecimento sobre o grupo que atua na escola e a eficiência sobre métodos e processos de ensino –

aprendizagem são as funções da coordenação pedagógica às quais atribui maior responsabilidade.

Pudemos observar que consegue desenvolver um bom trabalho também pelo fato de, quando era professora, já trabalhava de uma forma diferenciada, conforme observamos nas suas palavras:

Como professora, como eu sou bióloga, eu sempre tenho habilidade para criar as coisas, então se alguém me dá sucata eu consigo transformar em alguma coisa para ser usada em laboratório. Então eu usava muito dessa habilidade já que é uma escola que não tinha material nenhum. Então eu aproveitava, reciclava material e fazia isso na sala de aula, sem laboratório, sem nada, tanto é que o laboratório é um sonho que a gente conseguiu realizar. E aproveitava coisas que jogavam fora na cozinha e fazia valas e a fazia com postais, mostra que tinha decompositor, que aquilo ali era usado para plantar árvore, que são essas árvores que você vê aqui na escola que eu mandei plantar. Então tudo a gente ensinava integrado e mostrava: 'olha aqui tem um decompositor', e eles viam que era um decompositor, o quê que ele estava transformando, para quê que servia. Então eu sempre gostei dessas coisas de mostrar, de ver o quê que dá para fazer.

O relato da coordenadora mostra que o trabalho do(a) professor(a) é a construção de um conhecimento voltado para a prática e essa, embora tenha um valor inestimável, fica escondida na escola. Esse conhecimento é conseguido, mesmo num ambiente sem condições e sem valorização, por muita vontade e pela paixão em ensinar. E eles(as) conseguem desenvolver este trabalho mesmo com as condições que são extremamente negativas para qualquer motivação, como observamos em suas palavras, quando relata o que há de negativo na sua profissão, diz ela:

Ganhar pouco e com isso barram um monte de coisas que você poderia estar fazendo para melhorar, queria fazer cursos, adquirir revistas, jornais, livros, viagens que, relacionadas até com o meio da gente, eu acho que a gente cresce com isso. Então a gente não tem muito acesso a esse tipo de coisa. E o negativo agora é que tem uma confusão muito grande em relação a progressão continuada, e nem nós e nem eles, alunos, estão preparados para isso, a questão da responsabilidade de cada um, então a gente se perde no caminho, fica uma história de promoção automática que às vezes acontece e não é dado o devido valor da questão da avaliação, que a gente tem que avaliar para ver que esse aqui tá com tal problema, a gente não tem tempo às vezes de sanar esses problemas, porque as salas são super lotadas, fora isso a gente lida com a falta de perspectiva que colegas têm, que alunos têm. Acho que tem muito a questão social, gerando isso. Acho que isso é o negativo, porque você se vê diante do problema e se vê impotente, às vezes você consegue resolver um caso, mas tem dez numa sala. Então, aí é que vem a frustração, você não conseguir atingir um objetivo.

Uma das maiores dificuldades que enfrenta no cotidiano na escola é a falta de atenção de algumas famílias com relação ao estudo de seus filhos, como afirma:

Os pais assim, de uma maneira geral, acho que devido a correria, eles não são muito presentes e tem casos que a gente precisa deles, que criança some da escola e a gente não consegue achar o pai ou a mãe e a gente vê a criança às vezes na rua cheirando cola e a única via de acesso é conselho tutelar que demora um tempo enorme e aí a gente vê uma criança entrando num mundo que às vezes não vai ter volta e a gente não tem como, às vezes, interferir e tirar, porque demora muito tempo, se você precisa de uma psicóloga para uma criança, só o ano que vem, o ano que vem é muito tempo e de repente não dá mais para socorrer. Então essa é uma das minhas preocupações, a relação família e escola que está difícil, a relação escola, família e um órgão de saúde que precisa estar ajudando, interferindo e é demorado, a família que não tem tempo também para estar ajudando e

essas crianças também que não têm perspectiva, isso que eu acho difícil, porque nas dificuldades a gente tenta achar motivação para eles e às vezes a gente não consegue, porque não tem também. Isso choca, a falta de motivação, a falta de perspectiva de ambos.

Ela ainda afirmou que os(as) professores(as) sofrem este mesmo problema, a queixa deles cotidianamente é:

[...] olha eu não sei o que precisamos fazer, ele é agressivo, ele desrespeita'. Sabe, eu vejo professores muito bons, muito bons mesmo, mas que não estão conseguindo se relacionar bem, está difícil, alguns alunos são muito agressivos e eu acho que enquanto ser humano a gente tem que dar apoio a esse professor, porque ele se desgasta muito lá dentro, porque são quarenta contra um, a relação é difícil. Então eu vejo assim, eles se queixando bastante disso, da falta de interesse.

Com relação ao trabalho com os Parâmetros Curriculares e os Temas Transversais (BRASIL, 1997), afirmou que ninguém tratou sobre os Parâmetros naquele momento na escola, não houve uma capacitação continuada que os enfocasse especificamente para ajudar o(a) professor(a), que, muitas vezes não tem a formação necessária para assimilar os princípios democráticos que embasam a proposta de forma a trabalhar os temas na prática, ou seja, políticas educacionais são criadas mas não é dado o embasamento teórico necessário para que ela saia do papel e passe a fazer parte do conteúdo e das práticas na escola, para que os princípios democráticos que embasam a proposta sejam assimilados. A esse respeito afirmou que:

[...] acho que agora ficou meio por extinto, a gente trabalha com a questão da ética, da moral, da questão do meio ambiente, das discriminação do mundo em geral, não só em relação ao negro, mas com relação a homossexualidade, com relação a algum problema físico, que tem que ser respeitadas as diferenças, não só a questão da raça, da cor, que vai além disso, porque se tem uma pessoa que anda de cadeira de roda, se você não respeita ela você discrimina também, se você não chama para brincar, faz piadinha de mal gosto. Então a gente sempre orienta, envolve, e eu acho legal que não tem muita..., porque a gente tem várias crianças com problemas, visual, auditivo, DM, físico esse ano já não tem mais, e eles não discriminam.

Contudo, no cotidiano, observa que às vezes acontecem situações de discriminações mostrando que o preconceito aparentemente não existe, mas que, na verdade está escondido, ficando aparente em situações vivenciadas no cotidiano, o que mostra a necessidade de se trabalhar os valores do respeito às diferenças e aos direitos humanos.

E percebo uma coisa assim, que às vezes a gente conversa bastante com eles, se tem um tom de pele um pouquinho mais claro que o outro eles se acham no direito de agredir o que tem o tom de pele um pouquinho mais escuro. E a gente conversa: 'Olha, o quê que é isso para você?' Isso é trabalhado em sala de aula também. Mas muito mais aqui a gente centra na questão do meio ambiente, acho que por culpa minha que sou bióloga. A questão de ética, por exemplo, ninguém fez nenhum projeto específico para isso, é trabalhado, mas fica a critério de cada um.

Ela não teve dificuldade de trabalhar com os Parâmetros, embora reconheça que alguns professores o tenham, porque achava que ele era parecido com a Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo, da década de 1980.

Conforme já argumentamos anteriormente, há um conhecimento acumulado na escola construído no processo de ensino-aprendizagem que a Coordenadora mostra também a respeito dos PCNs, conforme afirmou:

Agora o que a gente sente dificuldade e que tem brigado e botado a boca no trombone é o seguinte, nós seguimos à risca a proposta e introduzimos algumas coisas que faltava no PCN, aí quando os nossos alunos mudam de escola eles esbarram, entram numa dificuldade, porque o pessoal continua no tradicional. Não foram todas as escolas que mudaram. [...] Então a gente descobriu isso vindo aluno para cá também, quando vem tá igual ao tradicional e a gente recebe aluno de vários lugares e aí você consegue perceber que fulano está trabalhando no tradicional, que ciclano está no tradicional. No SARESP passado, o último que teve a prova de ciências foi em cima do tradicional. E nós sempre trabalhamos em cima da proposta, e o que aconteceu? Nossos alunos foram mal, porque não ficou mais dividido. Na quinta série, no antigo, era ar, água, solo, aí na sexta os seres vivos, na sétima corpo humano, na oitava física e química, e foi assim que caiu na prova do SESP e os nossos alunos da sétima fizeram a prova e a prova era inteira corpo humano. Aí eu falei na Diretoria de Ensino, na reunião, na frente de todo o mundo, tinha coordenador de todas as escolas, “escuta a gente tem duas redes, ou vamos todo mundo no tradicional e aí eu não sigo o SARESP, porque isso está acontecendo, eu estou recebendo aluno de outra escola, não vou citar qual escola, mas isso está acontecendo. [...] Então para a gente não tem problema nenhum trabalhar com o PCN, com proposta, o único problema que a gente está encontrando é que tem uma mentira aí.

Seu relato mostra a incoerência na política educacional. Com relação aos Temas Transversais, disse que trabalham mais com o meio ambiente “Estou sendo sincera, sou bióloga, estou preocupada que vai acabar a água”. Apesar de na escola a grande preocupação ser o meio ambiente, eles também trabalham bastante a sexualidade pois observaram

que havia no bairro e na escola muitos casos de gravidez precoce. Ela explica qual é este projeto:

A sexualidade, sim. Tem um projeto até que ele é um braço do projeto 'Prevenção também se ensina', que a gente foi capacitado há dois anos atrás e hoje ele se chama na nossa escola Deixar de adoecer para adolescer, porque a palavra adolescência vem de adoecer, então a gente brincou com isso. E que trata especificamente da gravidez da gravidez precoce, fala das questões que envolve problemas hormonais, de achar que também enquanto a menina [...], antes assim, você não podia ser virgem, quer dizer, que você devia ser virgem e agora de jeito nenhum, que é até feio. Então a gente trabalha com isso, em relação a isso. E tem uma dinâmica que a gente está prestes a fazer funcionar, que a gente vai dar um pintinho para cada aluno levar para casa e ele tem que ficar alguns dias com esse pintinho e cuidar e tem que ir passando para frente, para ele relacionar isso com a gravidez precoce. Ele consegue perceber quanto dá trabalho, quanto que eles não tem responsabilidade, porque o pintinho que ele não tratou vai morrer, vai acordar à noite, vai ter que limpar o coco, vai ter que dar comida, vai ter que dar água. Então a gente, quem sabe, assim consegue despertar, porque é sério a questão da gravidez precoce aqui. No ano passado nós tivemos umas oito meninas grávidas, é bastante. Até tem uma doutora da FAMEMA, eu esqueci o nome, ela está iniciando uma pesquisa aqui com a gente, veio do posto de saúde aqui, entrevistou alunos, ela falou que é mesmo alto o índice de gravidez. E elas, depois, assim, você vê conversando com elas que elas não têm noção do que é. [...] a história vai se repetindo, porque a mãe também foi na adolescência que engravidou e aí vai. A intenção é quebrar esse ciclo, porque é o modelo que você vê você acaba copiando.

Quando tratam desses temas na sala de aula, a receptividade dos(as) alunos(as) é grande, a dinâmica que fazem, para dar liberdade aos que não têm coragem de perguntar é:

A gente faz caixinha de pergunta para eles, porque eles não querem se expressar verbalmente e até dá um tempo para a gente organizar e pesquisar. Aí a gente coloca a caixinha, depois de explicar um tema, ou às vezes quando você está dando aula mesmo surge algum assunto, que é o que eles querem. Você não pode, às vezes, chegar e colocar um assunto, às vezes, nem é bem do interesse. E aí sacanagenzinha, mas para professor de ciências isso é tranquilo, ninguém se envergonha mais com as brincadeiras.

O critério de seleção para a escolha do tema a ser trabalhado é:

A necessidade que a gente lida, como a sexualidade, gravidez precoce, uso e abuso de drogas, que a gente tem no bairro, a questão das DSTs. Isso aí a gente vê, porque quando nós fomos escolhidos para participar desse projeto era porque era um dos bairros de Marília de maior índice de contaminação de Aids, está também entre os recordistas em gravidez precoce. A gente escolhe por conta da necessidade. O do meio ambiente tem toda já uma preocupação, a gente começou a ganhar prêmio com isso e foi gostando.

E, na sequência, ao explicar o outro projeto mostra que conseguem, além do trabalho coletivo, a interdisciplinaridade,

[...] porque assim, a gente tem a quatro quarteirões daqui um córrego contaminado que tem uma favela ao lado e a gente fica preocupado, são nossos alunos que estão ali numa qualidade de vida horrível. E até esse ano a nossa preocupação é o que nós vamos fazer por eles, nós levantamos o problema, e aí? Tem que fazer alguma coisa. Então nos plantamos árvores na favela, aí a gente protege as nascentes que tem ali e da alguma coisa em troca e a preocupação assim, é uma preocupação muito grande com relação a todos os professores, porque não envolve só a área de ciências e biologia matemática trabalha, língua portuguesa trabalha, história, geografia, todo mundo está envolvido, educação artística, porque eles sabem que daqui

algun tempo não vai ter água para beber e em Marília é um problema muito sério, porque a gente tem água de superfície muito pouca, nossa maior quantidade de água é subterrânea e está sendo contaminada, porque Marília tem mania de fazer aterros, aterros e aterros, tanto que eles abrem poços e fecham, porque os poços e fontes estão contaminados. Então a gente tem que fazer com que essas pessoas que estão por aqui consigam perceber que está errado, que é questão de sobrevivência, que tem que fiscalizar. Às vezes a gente não é muito bem quisto, porque vai visitar o lixão, vê que não é aterro sanitário controlado.

Quando pedimos que avaliasse o seu relacionamento com a atual diretora, mostra um problema vivenciado pela Supervisão atualmente no Estado de São Paulo, a sobrecarga de trabalho que acaba por afastar esse profissional da escola³⁹. Ela disse:

A minha antiga supervisora é a minha atual diretora e é boa, foi muito boa a relação, mas assim, a XXX não ficou muito presente, não veio muitas vezes aqui, porque ela tinha outros casos que tomaram tempo, como a escola está indo bem, acho que ela teve que se preocupar com uma que não estava tão bem, então ela veio, na medida do possível viu algumas coisas que precisava arrumar, mas no sentido de vistoriar, fiscalizar ela não fez. E a atual ela já veio duas ou três vezes na escola e ela acabou de entrar, [...] é uma pessoa simples e é legal isso para os alunos principalmente, porque ela foi de sala em sala, ela quis ver como é que é o intervalo deles, como eles ficam, veio, conversou com todos os professores. Eu achei interessante essa dinâmica dela, veio de manhã ver como eram os meninos, à tarde ver como é que estava, veio à noite, e eu fiquei admirada, porque eu nunca vi a XXX assim com essa desenvoltura. [...] Foi muito bom, eu gostei, porque misturou as atividades.

³⁹ Esse problema foi reafirmado por outro Supervisor quando o entrevistamos em 2003.

Quando da mudança da direção da escola, argumentou mostrando o que era visível para qualquer observador, o clima de otimismo que envolveu a escola como um todo.

Faz uma semana e meia que a diretora está aqui com a gente e mudou o clima, ela trata as pessoas com educação, tanto funcionário como professor, quanto a minha pessoa, quanto aluno. Tem aluno que tem [...], ela consegue ver o que ele está precisando, é um carinho ou é uma bronca, ela pega no colo os pequenininhos, pega no colo mesmo, beija, passa a mão na cabeça e eu acho legal esse tipo de coisa. Sabe a hora quando eles podem ser acolhidos e quando devem ser repreendidos, mas tudo com educação, sem abuso. Então é muito diferente, o tratamento mudou totalmente.

Inicialmente, quando questionada se ela atribuía a atitude carinhosa pelo fato de a diretora ser uma mulher, disse que:

Não sei, talvez, porque eu tive só dois diretores na rede estadual. Então o XXX, que era outro diretor também que eu tive, era carinhoso também, uma pessoa mansa, de coração manso. Então, não, eu acho que não, porque assim, e eu acho que é da pessoa. Foram dois diretores que eu tive, dava para comparar bem. Tanto que o XXX é super [...], ele tem esse caráter, assim, carinhoso, acolhedor. Eu acho que é da pessoa mesmo.

Com o intuito de saber mais sobre algumas dificuldades encontradas no relacionamento com os pais, questionamos sobre isto e a coordenadora mostrou quais são e como enfrenta este desafio, pois sua presença e participação na escola são imprescindíveis para a concretização da gestão democrática. Ela afirmou que “às vezes de trazê-los aqui, tem uns que não se importam muito, mas, às vezes, é na força que eu trago, na base do bilhete, falando que se seu filho não voltar para a escola, se a senhora

não comparecer, será punida por abandono intelectual, artigo 246 do Código Penal, às vezes eu tenho que agir desse jeito”. Contudo, afirmou que não tem maiores problemas com eles, no geral sua relação é boa, entretanto, há vezes em que aparecem pais alcoolizados para discutir com ela, mas, ela consegue contornar o problema “[...] a gente já sabe que não pode bater de frente e contorna a situação, um a dia, quem sabe, ele vem sóbrio e a gente conversa direito, mas vai levando assim, não bato de frente não.”

Com relação aos alunos ela conseguiu, com autoridade, uma relação respeitosa e companheira, conforme afirmou:

Para uns eu não sou flor que se cheire não, porque eu sou brava. Tem dia que eu passo no corredor e escuto: ‘Olha, a dona [...], está chegando!’ Eles já sentam rapidamente. Eu não sei o quê que é isso, mas olha o meu tamanho, eu não tenho tamanho nenhum depois eu acho engraçado, eu passo pela a porta e dou risada, mas com quem apronta eu sou brava e eles sabem que eu sou brava e eu não sou injusta, eu falo que estou te dando bronca por isso, por isso e por isso, não gostei da sua atitude, você não agiu direito.

A Coordenadora mostrou que seu trabalho ocorre cotidianamente junto aos professores, apesar disso, ela enfrenta algumas dificuldades que não consegue resolver, como mostrou num exemplo:

Tenho, com professor, no sentido de [...]. Eu não sei lidar às vezes com a dificuldade que a pessoa tem, por exemplo: tem professor que tem a dificuldade de se relacionar com o aluno, aí estuda milhões de dicas que precisa para uma postura diferente e essa pessoa não consegue mudar e eu já percebi que não adianta dar bronca, não adianta você advertir verbalmente, não adianta dar advertência também por escrito, porque é

uma questão de mudança interna, do jeito da pessoa, aí só Freud dá jeito. Então é essa dificuldade que eu tenho, por exemplo: tem um professor que ele é muito gente boa, mas ele não consegue com que os alunos dele de quinta série sentem e obedecem e façam o que ele está pedindo, aí eu já preparei aula para ele, eu já deu aula com ele, já deu bronca, já entrei na sala, fiz de tudo e não tem mudança. Essa é minha dificuldade, eu não consigo fazer com que essa pessoa mude. Com os outros alunos, tudo normal, todo mudo sentado fazendo.

Ela reconhece que é um problema enfrentado por qualquer ser humano, afirmando:

[...] Então, é assim, eu não consigo fazer com que ele enxergue o que está acontecendo, eu não sei se ele consegue enxergar, se ele quer enxergar, porque uma mudança só passa por dentro da pessoa só, ela vai aceitar aquilo e vai dizer: 'Ah, tá bom, vou mudar, vou mudar', eu sei, porque comigo é assim, eu vejo que algumas coisas eu só mudo quando eu entro em contato e falo: 'não, agora eu quero sair do lugar.

Quanto ao papel do(a) Supervisor(a) da escola, diz que “É de ver o que não está bem e ajudar a melhorar e não de só apontar, uma postura de cima para baixo, eu acho que ele tem que chegar para ajudar e elogiar. Mas assim, de ter um olhar crítico do crescimento”. Ao ser questionada se o(a) Supervisor(a) poderia auxiliar nas dificuldades do cotidiano, até mesmo com esses professores, disse que achava que sim, pois

uma pessoa que já passou pela cadeira do magistério, passou pela direção, porque tem toda uma hierarquia a se cumprir até chegar lá, de repente ele consegue enxergar o que eu não estou enxergando e está me ajudando e a gente já consultou a supervisora com relação a esse problema e a XXX me

disse que ela ia chamar para conversar, agora quem sabe com uma nova pessoa conversando faz algum efeito.

Quanto aos projetos que a escola desenvolve, alguns têm continuidade, como o da água, da prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis e outros. Em 2002 foram realizados projetos culturais de danças típicas, de dança de rua, do meio ambiente; e de reforço entre outros que “é um manual que vem da Secretaria da Educação, projetos da Secretaria, mas que a gente, assim, é meio que obrigado a participar, que é de teatro, de dança, de música”.

Há um projeto, da SE, Gincana da Cidadania, que a escola teve dificuldade de desenvolver, porque no bairro há um grande número de famílias com necessidades extremas, segundo seu depoimento,

[...] eles querem que a gente arrecade material reciclado para ver e destinar a uma instituição e a gente não consegue fazer isso, porque os nossos alunos, os pais deles vivem disso e a gente nunca consegue arrecadar latinha, papel, porque é o meio de vida de muitos aqui. Eles pedem para arrecadar cesta básica, a gente não tem como tirar deles para dar para uma outra instituição. Roupas, também é a mesma coisa, então o quê que a gente faz, a gente não participa dessa parte, vai participar com os talentos que a gente tem. Então a gente nunca ganha a gincana, mas aqui a gente resolve a coisa aqui, então se o professor tem roupa, aluno que tem mais dinheiro tem roupa doa e entrega sempre para um coleguinha aqui da escola mesmo que não tem, mesma coisa com cesta básica, uma sala recolhe e doa para aquele coleguinha que não tem. Então faz aqui dentro e a gente que tem que resolver, não tem que mandar para uma instituição quem a gente não sabe nem quem é, isso também tira o cobertor de um.

Os projetos continuam, mas, outros começam devido aos problemas encontrados a cada ano. Por exemplo, por observar que as crianças não alfabetizadas chegavam para cursar a Quinta série do Ensino Fundamental sem conhecer o alfabeto e, também

na quinta série, não sabem as quatro operações básicas da matemática, não sabem tabuada. Então nesse horário que eles vão para a biblioteca, porque eles têm um dia da semana uma aula para escolher livro, eu tiro esses alunos que tem dificuldade, levo diretamente para a biblioteca e os outros vão de dois em dois pegando os livros, esses que ficam lá comigo eles têm um tutor que é um aluno do colegial ou de uma outra série, oitava ou sétima série que cuida desse coleguinha, da alfabetização das crianças. Então é assim, eu rodo todo o material, busco material do Sagrado, do Interação, eu misturo tudo quanto é linha para ver se consegue aprender. Então eu estou com esse aluno como tutor e aí eu dou a supervisão geral, vou olhando de um para ver com esta, mas esse coleguinha que fica ao lado cuida do que não sabe, ajudando quem não sabe, então vê se está escrevendo direito ou não, quando a palavra é diferente a gente trabalha com dicionário, interpretação de texto, responder questões, aprender tabuada, eu tomo tabuada, eu sei que não pode mais fazer isso, mas eu não quero nem saber, que não é mais construtivismo, mas eu aprendi tabuada assim e um dia explicou para ele com é que a tabuada funciona. Então a gente mescla tudo. O importante é dar resultado. O comum, o tradicional, vira uma salada, alguma coisa fica e tem ficado e eles tem mudado, eles já estão escrevendo, já estão sabendo alguma coisa.

Vemos que o trabalho que a Coordenadora desenvolve vai muito além das suas atribuições, e esse tipo de trabalho tem dado resultado, nesse sentido, ela está desenvolvendo uma atividade à qual o(a) Supervisor(a) poderia estar dando sustentação e apoio.

Pedimos a ela que fizesse uma avaliação do trabalho que está realizando e em relação ao trabalho coletivo na escola. Ela argumentou que

era difícil falar de seu próprio trabalho, mas tinha muitos sonhos dos quais alguns já conseguiu realizar, além do mais “os trabalhos coletivos funcionam, na maioria das vezes, você sabe, sempre tem resistência, mas eu diria que aqui é bem mínima e na maioria assim, eu acho, eu me relaciono bem com eles”.

Com relação ao Grêmio Estudantil, observamos que ela apoia aos alunos e alunas e incentiva a participação deles nesta instituição escolar. Conforme explicou:

Vai haver eleição, eu fui de sala em sala convidando quem se interessava disse para todos que tem que ser pessoas que preocupavam-se com o coletivo, que preocupasse com o próximo, que tivesse intenção de ter que vida deles melhorassem, não a vida individual, pessoal, mas que pensasse no todo e se alguém tivesse esse perfil que viesse me procurar e juntasse com um amigo aí para a gente começar.

Na continuidade de seu relato, observamos algumas coisas que aconteceram nos bastidores da eleição que os(as) alunos(as) que fazem parte do Grêmio Estudantil não revelaram, como por exemplo, o fato de não permitirem que os(as) alunos(as) da quinta série participassem, o que, segundo seu modo de pensar, era prejudicial porque “tem criança de quinta série que quer participar e ela não pode ficar de fora. Então eu vou pedir para essas que são maiores, alunos maiores, que elas acolham esses que são menores, porque eles precisam começar participar. [...] E tem aluno de quinta super gente boa, eles vinham aqui me ajudar na biblioteca”.

Afirmou também que a atual presidência do Grêmio, composta por uma menina, a presidente e por um menino, o vice, também teve problemas no decorrer do processo, conforme mostra:

[...] o XXX vai tentar reeleição. Só que o XXX é uma pessoa difícil, de gênio difícil. Ele é, ele é arrogante. Não, comigo não. Eu vejo no tratar dele com as pessoas, comigo não. Eu vejo o XXX difícil assim, na arrogância que ele lida com os colegas, grosseiro, arrogante, egoísta e ele não pode ser assim. Olha eu vi a XXX conversando com a menina da UMES, eu achei que a XXX fosse sair sozinha numa outra chapa, mas depois eu vi agora ela se associando ao XXX. E o XXX fez uma sacanagem com a XXX, durante a gestão, ele chegou falou que ela estava fora da chapa e ela não estava e ela não queria deixar de participar e ele meio que tirou ela e depois a gente viu que estava incorreta a atitude dele, aí ele retornou com ela e ela era presidente.

Aparentemente, houve muitos problemas no processo de campanha para eleição da nova diretoria do Grêmio Estudantil, a Coordenadora esteve acompanhando e intervindo quando achou necessário. No seu ponto de vista, ele não queria ser Vice-Presidente porque ela não sabia como ele havia aceitado ser vice dela, concluindo disse que “É, mas eu acho que ele aceitou e depois ele não se sentiu à vontade na vice-presidência, quis dar um golpe militar”. Como observamos nesse acontecimento, apesar de aparentemente não haver problemas, quando aprofundamos nosso estudo e voltamos os olhos para o cotidiano escolar, aparecem os problemas. Aqui, vemos a questão de gênero e de poder novamente permeando as relações pessoais e o quanto é importante a participação da Coordenação e da Direção da escola na mediação dos problemas e no incentivo à participação, que é um momento de aprendizado político para os jovens.

7.3.2 *Docentes*

O pessoal docente é bem formado, politizados e críticos. Uma das professoras é atuante líder sindical na APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e é a única mulher vereadora para a legislatura 2001-2004, na cidade de Marília. A maioria dos docentes está há bastante tempo na escola, não há muita mobilidade, fazendo com que o trabalho coletivo com vistas à qualidade do ensino seja possível. Há empenho por parte da maioria dos profissionais que lá atuam nesse sentido e isso se comprova, além do mais, pela preocupação que têm em se atualizar e pela participação em palestras, treinamentos, cursos de extensão etc. A maioria dos professores tem muitos anos de exercício docente. É a escola na qual lecionava a vereadora da localidade.

Dos doze professores que responderam ao questionário, dois são advogados e atuam nas duas áreas, educação e advocacia. A escola, para a totalidade deles, tem importância na sociedade, ou seja, têm uma imagem e um conceito positivo acerca do papel da escola e de sua profissão. Afirmaram que a escola representa “Uma maneira de ajudar a formar indivíduos aptos à sociedade, bem como trabalhar dentro da vocação” (Professora de Português e Inglês); “Formação do cidadão crítico, capaz de formar uma sociedade melhor” (Professora de Química); “Local de transformação, trabalho, alegria, companheirismo, troca de saber, dar e receber informações, amar e ser amado pelos alunos, professores, direção, coordenação, funcionários” (Professor de Ciências); “Ambiente de ensino-aprendizagem em que crianças, adolescentes e jovens ampliam seus conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais” (Professor de Português); “Representa um espaço, onde podemos melhorar e educar os alunos para que sejam mais críticos melhorando a sociedade em que vivemos”; “O local de transformação da sociedade”; “Muito, porque dá a condição de formar

os jovens para o amanhã”; “ É o local onde aplico o que estudei e dentro da escola me relaciono com pessoas com experiência e tento tomar as boas como base. Enfim, a escola é onde se aprende e se ensina”. Duas professoras não responderam e uma apenas respondeu “A profissão que escolhi”.

Sobre as expectativas que tinham quando começaram a lecionar, suas palavras demonstram que eram positivas, contudo, mostram uma certa decepção com as relações interpessoais, conforme se observa “Uma profissão que tivesse reconhecimento, que fosse valorizada pelos alunos, pela sociedade e até por outros professores. Achava também que os professores eram mais unidos e companheiros”; “As expectativas eram de contribuir para um mundo melhor, as realidades são distintas de cidade para cidade, mas temos de ter a perseverança de continuar lutando para contribuir para melhorar ainda mais”; “Construção do conhecimento. Transmissão de conteúdo, ética e noções de cidadania”; “Sempre passar o máximo de informações para os alunos”; “Ensinar e aprender com os alunos, estimular o senso crítico, formar cidadãos e socialização, bem como ajudar os alunos a se prepararem para o mercado de trabalho”; “Trabalhar numa escola de 1º mundo ‘igual”.

Uma professora assim se expressou a respeito:

Eu tinha perspectiva assim, de um trabalho mais digno, de ser um trabalho mais bem remunerado, um trabalho, uma clientela mais acolhedora, materiais de trabalho que a gente não tem. Eu tinha muitas perspectivas e de repente acabou.

Dentre o que há de positivo na profissão, afirmaram “ Dedicção de colegas, troca de experiências, realização profissional em alguns momentos”; “Poder contribuir para o crescimento cultural de jovens,

adolescentes e crianças e até adultos”; “Ver a transformação dos aluno no decorrer de um período”; “A troca de aprendizado, o bom relacionamento entre colegas, ou seja, aprender aprendendo”; “O retorno com relação ao aprendizado”; “A possibilidade de ensinar e perceber que foi útil para alguns alunos”; “A possibilidade de educar e formar pessoas mais conscientes”; “A presença do aluno, você poder dar um pouco de si mesma e principalmente levar o aluno a ter consciência de si mesmo”.

Quanto aos aspectos que dificultam a realização de um trabalho que leve ao ensino de qualidade, afirmaram que há “Desgaste físico devido à violência em todos os âmbitos”; “A falta de respeito do governo para com a educação”; “Salas muito lotadas”; “A falta de interesse dos alunos”; “O sistema em que a Educação está enquadrada, onde determinada normas e condutas de alguns dirigentes interferem na aplicação e avaliação dos conteúdos aplicados na Educação”; “A indisciplina”; “Classes superlotadas e alunos mal alfabetizados e os alunos não recebem livros todo ano, textos, enfim, material didático individualmente”; “Indisciplina dos alunos, progressão continuada na forma como está sendo colocada, cobrança de dados estatísticos (nem sempre como são)”; “Indisciplina dos alunos, falta de responsabilidade dos alunos, não se preocupam em aprender”; “Despertar a consciência da importância dos estudos e que a progressão continuada não é brincadeira”; “Superlotação e as políticas da Secretaria da Educação”; “Indisciplina, desinteresse, faltas, ausência dos pais”; “Olha, aqui nós temos que ser tudo, nós temos que ser mãe, psicóloga, tia, avó, sogra, tudo, médica”. Uma das professoras mostrou que as condições impróprias de trabalho estão comprometendo até a saúde dos profissionais da educação, dizendo que

as minhas irmãs da minha idade, que estão em outras profissões, eu fico até envergonhada, porque eu tenho problema de varizes, problema de sinusite, tenho problema de obesidade, tenho sérios problemas que elas não têm. Então eu não vejo só isso em mim, conversando com os colegas eu percebo isso no cotidiano não só aqui, nessa escola, mas em todas as escolas por onde eu já passei e passo são os mesmos problemas. Eu acredito que a nossa profissão está nos adoecendo.

Esse problema merece um estudo mais aprofundado, pois mostra um desrespeito aos direitos desse trabalhador e dessa trabalhadora. Nesse ambiente não há como conseguir um ensino de qualidade e uma escola democrática, se avanços têm sido alcançados, deve-se à força, responsabilidade e compromisso desses profissionais.

Uma professora demonstrou um problema vivenciado nas relações interpessoais e que denotam relações de poder dentro da escola, dizendo que “A discriminação de alguns professores para com os que têm menos experiência, deveriam tentar passar algo de bom, para não desviarem seus olhares com maldade e desrespeito”.

Objetivando observar se os professores têm orientado seu trabalho conforme os Parâmetros Curriculares, mais especificamente os Temas Transversais, pois eles trazem subsídios para a interdisciplinaridade de temas como cidadania, gênero, multiculturalidade, dentre outros temas, questionamo-los a respeito. As respostas evidenciaram que trabalham da seguinte forma “Tento trabalhar, trabalho a gramática com base em textos jornalísticos”; “Na medida do possível”; “Na medida do possível, textos, gráficos, estatísticas, folhetos de supermercados, tabelas de dados etc. enfocando o cotidiano em torno de temas atuais...valorização da vida”; “Sim, na medida do possível, aplicando a interdisciplinaridade, fatos do cotidiano, jornais, revistas, temas transversais”; “Na medida do possível

procuro utilizar textos autênticos na minha disciplina (Inglês)”; “Desenvolvendo as propostas apresentadas, bem como desenvolvendo o projeto pedagógico da escola, pois é uma boa oportunidade para tomar consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução”. Dentre as dificuldades encontradas para trabalhar nesta perspectiva trazida pelos Parâmetros Curriculares e dos Temas Transversais, apontaram que “O trabalho com os PCNs exigem materiais diversificados que às vezes o professor nem sempre tem acesso”; “Falta de material disponível”; “Falta de material, trabalhar em várias escolas”; “Classes numerosas, jornada de trabalho estafante, salário, a política do governo em relação ao salário só através de abonos, a municipalização etc.”; “Sim, não há orientação”; “Sinto dificuldade nos temas transversais, trabalhos em torno de drogas, sexualidade, ética e cidadania, faltam dados e material de apoio atualizados. Não temos como reproduzir o material para todos os alunos”; uma professora disse que uma das dificuldades que sentia, dizia respeito ao conhecimento do próprio documento, dizendo que “[...] não tenho muito acesso a eles, leio apenas quando estou na escola”.

Como podemos constatar, a professora não conhece profundamente o documento, contudo, desenvolvem projetos a partir de problemas constatados na comunidade escolar e têm os objetivos dos PCNs, conforme afirmou outra professora:

Pra você ter uma ideia, a partir do momento em que começamos a trabalhar na prevenção, conseguimos diminuir e muito o número de alunas adolescentes grávidas e mais, se acontecer, como as vezes acontece, nós somos cobradas pela direção, isto é, pela antiga direção, e pela comunidade. Nós trabalhamos no projeto da sexualidade, nós usamos vídeos que vieram da DE, a gente utilizou, deu palestra. [...] E do meio ambiente mesmo, foi voltado mais para o Ensino Fundamental.

Na sequência relatou outro projeto sobre alimentação saudável, dizendo que trabalham com os alunos e alunas a maneira correta de se alimentar, a melhor forma pois observaram que eles comiam muito salgadinhos industrializados na hora do recreio. Conforme afirmou, trabalham

[...] ensinando, ensinando não, trabalhando eles a maneira de se alimentar, a melhor forma, evitar esses salgadinhos, porque eles comem muito salgadinhos, para evitar isso aí, então a gente trabalha muito a importância dos alimentos, a função dos alimentos, até tinha um material bem bacana lá no laboratório que nós fizemos aí o álcool, o fumo, trabalhamos, aí a gente já envolve o álcool, o fumo. Então tem esse projeto dos alimentos que a gente explora bastante aqui na escola também.

Vemos que, embora a Supervisão não esteja muito presente na escola, a equipe escolar é sensível aos maiores problemas da escola e daquela comunidade, elaborando e desenvolvendo projetos para tentar solucioná-los. Além do mais, embora mostrassem dificuldades para trabalhar de acordo com os PCNs, mesmo sem saber, eles já desenvolvem um trabalho com os mesmos objetivos, conforme afirmou uma professora:

Olha, eu acho que não todas as modalidades, obviamente a gente aborda todos os temas, assim, no decorrer de uma aula, porque é impossível você trabalhar ali 50 minutos com uma criança sem falar em ética, sem tentar mostrar para ele o que é conveniente, o que não é, de repente ele extrapola, de repente você vai trabalhar limites ali com ele. Então, eu acho que a gente trabalha, você acaba trabalhando, mas mais profundamente a assim, têm Temas que nós trabalhamos com mais profundidade.

E com relação aos *Temas Transversais*, também trabalham como propõem, não como uma disciplina a mais, mas no bojo dos conteúdos que já eram estudados:

Olha, que ciência é muito fácil, ele está no cotidiano, não tem como você fugir, não tem como, não tem lógica a gente falar: “não trabalho”. Eu acho que mesmo em mil novecentos e antigamente, em ciências, já se trabalhava temas transversais sem este Temas Transversais existir, porque ciências não tem como fugir, na realidade você está trabalhando lixo, você está trabalhando meio ambiente, não tem como você fugir, você está trabalhando corpo, você está trabalhando ele, socializando o seu corpo com o meio ambiente, essa relação não tem como você fugir disso.

A professora de Ciências informa que no que se refere à questão das drogas, há um projeto das PMs (Polícia Militar), o *Projeto Viva*, que foi iniciado pelos professores da escola, já que há esse problema sério no bairro onde a escola se localiza, dizendo que:

[...] depois entrou os policiais com o Projeto Viva. Então no 1º semestre eles trabalham bem profundo. Então aí os professores de ciências, de artes trabalham junto com eles nesse projeto e depois eles amarram, eles mesmo fecham esse projeto de drogas. É, mas, a gente deixa essa parte para eles, porque aqui é um bairro que não se pode mexer muito com isso. Lógico que a gente trabalha no cotidiano, mas a profundidade da coisa é com eles, aí eles exploram mesmo.

Outro projeto que desenvolvem há muito tempo é o que trabalha a questão da sexualidade, seu depoimento mostra que é um assunto pelo qual os jovens têm muita curiosidade e que não têm liberdade de conversar

com os pais a este respeito, o que mostra que ainda atualmente, o sexo é um assunto proibido para muitas famílias. Conforme a professora relatou:

E você nota assim, durante as suas aulas, que eles têm dificuldade de estar conversando com os pais sobre esse assunto, a maioria tem. E eles vêm ansiosos nessa busca de conhecer mesmo e a gente vê que há um distanciamento muito grande entre pais e filhos nesse sentido, aí é que cabe a escola mesmo trabalhar isso aí, aqui nesse bairro, aqui e escola tem que ser tudo nessa parte senão a coisa desanda.

Questionamos como era a receptividade do(as) aluno(as) a respeito da questão da sexualidade e a professora respondeu, mostrando como trata a questão de uma forma respeitosa, na qual todos ficam à vontade para tirar dúvidas e se informar:

Ah, eles amam de paixão, eles cobram isso da gente, eles adoram e você vê assim, que eles têm uma concepção da sexualidade, do sexo em si totalmente errada e eles aprendem muito bem, eu deixo sempre uma caixa ali de dúvidas, vai surgindo, eles têm vergonha às vezes de perguntar, uns não têm, mas a maioria tem, então eles colocam as perguntinhas ali, no decorrer do tempo que eu estiver trabalhando essas aulas tem sempre aquela caixinha ali, então eles jogam as perguntinhas lá, aí eu leio todos os dias e dentro daqueles questionamentos eu vou trabalhando, às vezes o ano inteiro eu trabalho sexualidade em função dessa caixinha que está lá, e eles sabem, surgiu uma dúvida lá na rua, não pergunte para o colega, ou para os pais e se não tem intimidade com os pais, então joga a questão na caixinha.

A professora também fez questão de relatar como desenvolveram o projeto sobre a água, dizendo que partiu dela o desejo de realizá-lo, por observar que era uma necessidade do bairro. Relatou que:

No bairro, eles têm o Córrego do Pombo, que está bem dentro da realidade deles, que a maioria mora ali por perto. Então, começou por esse Córrego do Pombo esse projeto, porque eles brincavam lá e apareciam aqui com manchas. Então, na realidade, fui eu que comecei esse projeto aqui na escola, aí nós trabalhamos a questão depois que eles utilizam essa água para onde é lançada na natureza, se ela é tratada ou não para ser lançada na natureza, então nós assumimos todo esse trabalho com eles e agora nós estamos trabalhando, depois do enfoque deste ano, foi com amenizar o problema ambiental, então nós plantamos árvores na favela, árvores frutíferas tudo dentro da [...]com o pessoal da prefeitura junto com a gente, eu não sei te dizer qual foi o pessoal específico que veio para descer com a gente com as mudas, nós fomos umas três, quatro vezes plantar árvores, levar mudas para o pessoal da favela, ensinar plantar já com o pessoal agrônomo, nós descemos com eles, as crianças foram conosco, nós pedimos a permissão para entrar na favela, nós plantamos.

Seu relato mostra que o grupo trabalha da forma que se espera que o conteúdo seja trabalhado, trazendo-o para a realidade cotidiana das crianças. Desta forma, eles aprenderam além do conhecimento, o papel de cidadania no sentido de preservar, cuidar da natureza e exigir do poder público esse cuidado. Na sequência, pedimos que a professora avaliasse o trabalho coletivo na escola, ela respondeu que

é um trabalho assim, bastante produtivo, que a coisa flui bastante. Tanto é que todos esses projetos só deram certo em função desse trabalho coletivo, da equipe escolar e fazendo a interdisciplinaridade, porque não foi só um que trabalhou, se não houvesse a colaboração de todos, não teria como fazer.

Todos os Professores e as Professoras da escola afirmaram ter um bom ou ótimo relacionamento com o Diretor e com a Coordenadora Pedagógica. Com relação à Supervisão constatamos que havia uma relação tranquila, apesar de não estar muito presente na escola. Pelas afirmações dos(as) docentes, ficou evidente que a forma com que o trabalho da Supervisão estava organizado, com uma nova proposta de trabalho naquele momento, fazia com que o trabalho coletivo com o grupo de docentes da escola não se concretizasse totalmente, sua presença não podia ocorrer com mais frequência. Apesar das políticas naquele momento enfatizarem a Gestão Democrática, continuaram as inúmeras atribuições burocráticas, assim, levava a não conseguir estar muito presente na escola. Conforme afirmou uma professora, a relação da Supervisão com a escola era excelente, dizendo:

Ah, excelente, ela é como a gente, eu tenho a impressão que ela esquece que ela é supervisora e entra no nosso mundo, é bem nós mesmo, nós fazemos trabalho de campo ela está junto com a gente, se nós estamos de tênis ela também está, é muito bacana.

Isto pôde ser observado pelos depoimentos, como também pela expectativa com relação ao trabalho do(a) supervisor(a), conforme demonstraram dizendo que seria importante para o(a) Supervisor(a) auxiliá-los no trabalho pedagógico, afirmando que deveriam “Orientar, auxiliar nos trabalhos da escola. Poderiam capacitar com tudo o que sabem”; “Acredito que sim. Como é um colega com mais experiência e vivência e com certeza deve ter passado por dificuldades semelhantes no cotidiano escolar. E com certeza poderá dar ‘dicas’ e ‘sugestões’ de como superar as dificuldades que porventura possam surgir”; “Sim, interferindo nas eventuais dificuldades que porventura apareçam”; “Sim, elaborando

cursos de aprimoramento nas Unidades Escolares ou na Diretoria de Ensino”; “Sim, havendo uma comunicação maior entre todos que fazem parte do sistema”; “Dar uma assistência sempre que necessário e procurar estar mais informado e entrosado”. Apenas uma professora demonstrou aspectos negativos das interações com a supervisão, dizendo “Não gosto porque os supervisores seguem sem contestar as exigências do governo, sem decisões próprias”. Esta mesma professora se referiu à interação com a Direção da mesma forma “Sem problemas. Apesar de que também recebem ordens da Diretoria Regional”.

Quanto à ideia do papel da Supervisão nas escolas, alguns professores e professoras ainda têm a visão tradicional e de inspeção, dizendo que esse profissional deve “Supervisionar e verificar se as finanças da escola estão dentro das normas da Lei. Verificar tudo o que lhe compete”; “Supervisionar se a escola está trabalhando dentro da Legislação de Ensino, Parâmetros Curriculares etc.”; “Dentre as suas funções, a principal que eu acho é de supervisionar o funcionamento da escola como um todo”; “Supervisionar e verificar se as finanças da escola estão dentro das normas da Lei. Verificar tudo o que lhe compete”; “Orientar e ajudar o bom andamento da escola em geral”. Três professores fizeram uma crítica à supervisão que é desenvolvida nas escolas dizendo que eles poderiam auxiliar em suas dificuldades no cotidiano escolar da seguinte forma “Sim, desde que para melhorar nas dificuldades em geral e não através de críticas ou soluções inatingíveis (a teoria na prática é outra). Através de reuniões com os professores, poderiam levantar problemas e auxiliar os professores”; “Ajudar, orientar, informar e não ser apenas ‘vaquinha de presépio’ como são hoje. As informações deveriam ser mais coerentes”; “Sim, acompanhando de um modo geral todas as atividades possíveis da UE para apoiar o trabalho pedagógico, fornecer subsídios, esclarecer dúvidas, auxiliar a direção, coordenação e professores a desenvolver o ensino de

qualidade (Não só supervisionar os defeitos que ocorrem)”. Este mesmo professor acrescentou que “Poderiam atuar mais apoiando o professor no dia a dia e não apenas para interferir quando temos problemas para resolver”.

Os problemas de interação surgiram nos depoimentos dos(as) professores(as) com relação aos pais, dizendo “É uma relação frágil. Os pais quase não aparecem na escola”; “Ausência de pais de alunos com problemas no aprendizado, com relação a faltas entre outros”; “Distantes da realidade de seus filhos na escola”; “Aqueles que precisam comparecer à escola nunca estão presentes”.

Quanto aos alunos e alunas, afirmaram que “A maioria é interessada e a minoria indisciplinada e não tem interesse em nada, não respeitam, não têm perspectiva”; “Falta de interesse, autoestima, sem perspectivas para o futuro”; “Pena que não sejam respeitados, pois, com a política da SE qual será o futuro desses jovens? O que farão esses alunos com relação ao mercado de trabalho?”; “Falta de interesse, respeito e perspectivas de futuro por parte de muitos”.

7.3.3 O Grêmio Estudantil

Os movimentos estudantis foram, predominantemente, movimentos universitários, mas os estudantes secundaristas sempre foram vistos como uma ameaça para as instituições educacionais. De maneira geral, a participação discente sempre incomodou e foi cerceada, mesmo quando a legislação e as políticas educacionais o desejassem.

No período da Ditadura Civil Militar, nos anos de 1960 e 1970, os estudantes sofreram perseguições pelos governos militares da época e os

movimentos foram duramente reprimidos. Conforme Pecuma (apud Aredes, 2002, p. 137), em 1964, o então ministro da Educação e Cultura sugeriu ao presidente Castelo Branco a extinção da UNE (União Nacional dos Estudantes) e da UBES (União Brasileira dos Estudantes). Contudo, a repressão não acabou com todo o movimento pois ocorreram ainda algumas ações isoladas participando, inclusive, na greve do Magistério paulista em 1979.

Nos anos de 1980, com a promulgação da lei federal nº 7398/85, o movimento estudantil é retomado e os grêmios são incentivados pela Secretaria da Educação, que promoveu encontros para discutir a formação e a função dessa instituição na escola. De acordo com Aredes (2002), não havia, nesses encontros, alusão à política partidária e excluía a UMEs (União Municipal de Estudantes Secundaristas), a UPEs (União Paulista de Estudantes Secundaristas) e a UBEs (União Brasileira de Estudantes Secundaristas). A SE apresenta um certo receio em relação a essas entidades, por se constituírem em espaços difíceis de serem controlados. Na verdade, gostariam de incentivar a criação do Grêmio de modo a poder controlá-lo, como era visto também pela maioria dos diretores de escola na época. Inclusive, o diretor da escola estudada afirmou que aprovava as atividades do Grêmio que controlava, mas não queria saber de nada de política dentro da escola.

Entrevistamos os componentes dos dois Grêmios Estudantis que foram eleitos durante a realização da pesquisa. Nos dois casos foi possível observar que há muito interesse em participar, as reuniões são momentos de diálogo entre todos, meninos e meninas participam, o que vem mostrar que esta experiência proporciona o aprendizado da cidadania. Começa no momento da campanha, quando vão mostrar sua proposta de trabalho e debatem com todas as classes quando vão apresentar sua proposta. Concomitantemente, tomam conhecimento das normas legais que

organizam o processo, estão cotidianamente interagindo com a direção e coordenação da escola e, depois de eleitos, tomam conhecimento das normas legais que organizam qualquer instituição e o relacionamento entre os membros que a compõem. Outro aprendizado para a cidadania diz respeito a pensar as necessidades da escola e se observou que até a comunidade passou a ser objeto de observação e busca de soluções para os problemas enfrentados pela população, conforme constatamos nos seus depoimentos

No primeiro ano de observação, já havia uma diretoria atuante que desenvolvia vários projetos e ajudava nos projetos da escola, por exemplo, era o Grêmio que tomava conta da biblioteca que, na ocasião, estava montada numa sala pequena devido à falta de salas na escola. A maioria dos membros era composta de meninos, apenas uma das meninas se posicionava com relação às questões que era objeto de discussão. Foi esta menina que concorreu em uma das chapas na eleição seguinte para a presidência do Grêmio. Conforme a coordenadora pedagógica informou, teve que interferir no processo, pois as duas chapas estavam tendo muita divergência, chegando a insultos de ambas as partes. Foram aconselhados a ter uma postura ética, diferente dos políticos durante uma eleição, o que foi um aprendizado importante. Outro fato desta eleição merece ser destacado. A candidata à presidência, no dia da eleição, começou a dar beijinhos em quem ia votar, foi também devidamente instruída sobre o erro de sua atitude numa eleição e a penalidade a que estaria sujeita. A candidata foi eleita, contudo, como mudou de escola, a outra chapa assumiu.

Atualmente, outra menina é presidente do Grêmio, tendo um menino de vice. Conforme a presidente informa, é composto por alunos e alunas do período da manhã e do noturno também. Na fala do vice transpareceu um certo preconceito com relação aos meninos do noturno e

também dos estudiosos, denominados por ele de *cedeeefe*. Conforme afirmou, fizeram uma composição com as duas chapas:

Foi assim a chapa, a XXX da UMES passou lá avisando que ia ter o Grêmio, pra fazer um Grêmio na Escola assim né, que tava na época da eleição, daí a XXX fez a chapa dela, daí eu fiz a minha chapa, a chapa dela assim, como é eu vou dizer...era mais de cedefs e a minha chapa era um pessoal assim mais enturmado com a turma, mas com capacidade né.

Quando questionados sobre os alunos e as alunas que estudavam à noite, se ele a conhecia, logo respondeu “Da minha chapa eu não peguei ninguém da noite” e a presidente em seguida explicou “Eu peguei porque eu conhecia o pessoal da noite, sabia que era um pessoal que tinha capacidade pra estar fazendo isso, o único problema é que eles tiveram que sair da Escola, mas o pessoal do noturno ajudou a gente a fazer as coisas do Grêmio”. O menino continua explicando como fizeram:

Daí só tinha a minha chapa e a dela, a chapa dela estava completa e a minha chapa não estava completa ainda, aí nós unimos as duas chapas e fizemos a nossa. Na minha chapa eu era o Presidente e na chapa dela ela era a Presidente, aí eu falei: ‘Ah vamos formar a chapa daí você fica como Presidente e eu como Vice, daí qualquer coisa eu auxilio você, ajudo você em tudo’.

E a presidente concluiu dizendo “É um ajudando o outro, porque a cabeça não anda sem o corpo né”. Vale acrescentar que a presidente era a mais nova do grupo, a única da oitava série, os outros membros cursavam o colegial.

Quando da entrevista coletiva, observamos que o menino não a deixava falar e expressar suas opiniões, o que nos levou a fazer uma entrevista com ela separadamente. Pudemos observar que, participar do Grêmio, é uma atividade prazerosa para todos, conforme afirmou o vice-presidente posterior “É que eles gostam, um monte de gente já falou para nós deixarmos entrar no Grêmio, [...] veem que o Grêmio é legal, que o Grêmio está sempre em tudo assim, todo mundo quer entrar no Grêmio”.

Observamos que é uma instituição importante para os(as) estudantes pela fala do vice, que afirmou que havia Grêmio na escola há cinco anos e, quando analisa as gestões passadas, o faz de uma forma crítica mas respeitosa aos colegas que o antecederam no cargo “Que nem nós assim não, eles ajudavam muito em festa assim, numa coisa normal da Escola, na rotina, mas mudar a rotina do Grêmio que nem nós mudou fazendo esse cinema eu nunca vi, nunca fizeram nada diferente na escola não.”

Na sequência reconhece que eles conseguiram coisas importantes para a escola, um telefone público e o som que funcionava no horário do recreio.

Posteriormente, o projeto principal foi do cinema na escola, eles organizavam duas sessões semanais, no período da manhã e da tarde. O campeonato de futebol interclasses e com outras escolas era coordenado por eles e havia também um projeto de jornal na escola que se concretizou em 2003.

Pudemos constatar também o aprendizado, tanto do encaminhamento de um projeto, quanto favorecendo igualmente o processo ensino-aprendizagem, quando explicaram como acontecia a aprovação de um projeto elaborado por eles para a escola. A presidente

disse que “A gente faz tudo por escrito e tem que passar pelo Diretor, pra ver se ele aprova”, o vice complementa dizendo que:

Daí eu passei no papel o projeto por escrito, mostrei pra XXX e ela mostrou pro Diretor né, daí ela me pediu pra corrigir alguns erros de ortografia, aí eu corriji, entreguei, daí demorou um pouco assim pra eles ver o projeto, daí eu cobrei o projeto, aí a XXX disse: “Ah tá tudo bem”, aí começamos.

Eles atribuem o sucesso do Grêmio a “E também porque o pessoal do Grêmio interage bastante com o pessoal da Escola, por isso que eu acho que esse grêmio deu certo”. Mostrando que atuar no Grêmio foi um aprendizado político importante para aqueles jovens, a presidente disse “É, no início a gente não sabia bem como era, mas agora a gente já sabe, nós vamos elaborar mais projetos. Eu tô com uma ideia de um projeto que vai ajudar as pessoas mais carentes assim [...]” E explica o projeto:

É as pessoas do bairro, que alguém que estuda na escola aqui, eu tava querendo fazer um cupom assim e dar recado na Escola: “Oh, o Grêmio tá fazendo uns cupons aqui pra os alunos ganha um passeio na Coca-Cola”, assim por exemplo, só que pra ganhar esse cupom o aluno tem que dar um quilo de alimento, só que vão só quarenta aluno, aí nos sorteamos quarenta alunos e ficamos com bem mais de quarenta quilos de alimentos, então os alimentos nós vai e doa, esse projeto ainda eu vou discutir com o Diretor.

Para desenvolver o projeto do jornal, explicaram que “A ideia é a gente mesmo comprar o material, procurar patrocínio com empresários da cidade. Apesar, que o outro grêmio tentou e não deu certo”. Na sequência explica que este é um fator que dificulta a realização de vários projetos, a falta de recursos da escola que nem sempre é conseguido também fora da

escola. Neste sentido, aprenderam a relação entre o poder público e a escola que não proporciona os recursos necessários e desvelaram a relação entre o poder privado e uma instituição pública. Conforme é enfatizado pelas políticas educacionais atuais, a necessidade de a escola ir à busca de parcerias para conseguir recursos e a comunidade também se envolver, tirando de si a responsabilidade, estes jovens já vivenciaram uma situação que os levará a questionar tal discurso, conforme podemos observar na explicação da presidente do Grêmio:

Porque tem empresas diziam assim: 'Ah pode deixar que eu vou patrocinar', ai chega na hora a gente passa toda matéria pra eles e eles dizem: 'Ah não vai dar pra gente patrocinar', entendeu? Então não deu certo, pelo que eu fiquei sabendo dos outros, por isso. É praticamente o sonho da Escola ter um Jornal, todo Grêmio tem que ter um jornal pra Escola. Por isso que a gente tava pensando em fazer primeiramente o mural e se isso der certo, a gente procurar o patrocínio com as empresas.

Ela explica ainda que este é um sonho dos alunos e das alunas da escola e do pessoal do Grêmio, porque “[...] tem bastante alunos que são mais informados entendeu? Então sempre eles querem ficar sabendo das notícias da Escola, mas não tem como, aí a gente ia colocar as principais notícias”.

Na continuidade da entrevista, a presidente quis fazer uma crítica à interação com a direção, que até então afirmavam ser boa, dizendo “Ah! Eu quero criticar aqui a falta de apoio, o Grêmio devia ficar mais informado sobre as coisas da Escola assim, porque tem muita coisa na Escola que nós não está por dentro”.

Questionados se organizavam reuniões com a direção, disseram que sim, mas a direção não marcava reuniões com eles para informar sobre tudo da escola, dizendo:

Ah! Às vezes nós promove assim, mas eles que sabem do assuntos eles que tinham que marcar reunião com nós e explicar né, eles é que tinha que marcar reunião com nós pra explicar o assunto, porque não tem como nós sabe. Agora nós tá pensando em marcar uma reunião por mês com eles pra eles passarem pra gente. Eu queria que o Grêmio tivesse mais acesso à Escola porque nós não temos muita liberdade assim.

Este é um outro dado que nos leva a afirmar que é importante tal participação pois, ao tomar conhecimento dos mecanismos de participação, dos problemas da escola, dos encaminhamentos para estes problemas, a postura crítica vai se consolidando, a ponto de questionarem o fato de não participarem efetivamente do processo de gestão da escola. E dão um exemplo do que estavam reclamando:

Por exemplo, a gente precisa entrar aqui na Escola pra ocupar a sala de computação pra fazer um trabalho pro Grêmio né, tem vez que nós nem pode, como já aconteceu nós tinha que ocupar o computador da Escola a tarde pra fazer o projeto pra Escola e nós não pudemos, tivemos que ir atrás fora da Escola pra fazer o Projeto. [...] Nós pediu mas daquela vez não deu certo né, mas agora nós vai discutir isso daí com a Diretoria. É que os computadores tinha chegado na época acho que eles ficaram com receio assim né. É que foi bem na época que montou a sala de Computação, porque aqui são tudo novos a sala de computação, a biblioteca, estas salas daqui, então eu acho que eles tiveram receio, mas eu acho que agora com a presença dos monitores a gente pode estar usando, porque tem uns três ou quatro monitores, que são alunos capacitados. Que nem eu falei com a

[...] ontem que eu vou montar um Banco de Dados ali no computador, do Cinema assim pra saber certinho o que entra e o que sai e isso ela permitiu.

Questionados sobre o Estatuto do Grêmio, afirmaram que ocorreu assim “O Diretor entregou o Estatuto, então nós discutimos com ele o Estatuto, daí nós fizemos algumas mudanças no Estatuto, daí a assembleia geral do Grêmio discutiu concordou e beleza”. Afirmaram que havia cargos que estavam sem membros pois alguns alunos mudaram de escola e mostraram como conseguiam resolver o problema:

Mas no Grêmio funciona assim se acaso uma pessoa está num cargo, mas se a pessoa tiver mais afinidade com outros cargos a gente vai completando e com poucas pessoas a gente vai trabalhando. E tem as pessoas que são voluntários e nos ajuda, mas não tá no papel. Se tiver alguém que não é do Grêmio e quer ajudar pode ajudar a gente não liga não, ajuda nunca é demais.

Como pudemos constatar, 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, conforme podemos observar nas palavras de uma das componentes do Grêmio “ Adorei estar participando do Grêmio, estando numa luta de direito ao aluno, não só eu e sim todos nós”, ou nas palavras da presidente “Significa uma grande coisa por poder ajudar os alunos. Ajudar os alunos dentro do possível com projetos”.

7.3.4 O Conselho de Escola e a APM

Embora a direção tivesse afirmado que a ação dos órgãos colegiados e das instituições escolares fossem satisfatórios, a coordenadora pedagógica afirmou que, na visão dela, eram “[...] pouco atuantes e quando chamados, na maioria das vezes os assuntos já estavam decididos pela direção”. Isto foi comprovado, na observação feita no calendário escolar que previa apenas duas reuniões anuais com o Conselho de Escola, e na participação nas reuniões desses órgãos, quando pudemos constatar, o que outras pesquisas já mostraram, que a participação efetiva dos pais nos órgãos colegiados depende da postura de direção e de professores perante eles pois, geralmente, ficam inibidos por não estarem acostumados com a participação e por não terem conhecimento, muitas vezes, nem da lei que regulamenta esses órgãos e nem seu papel nele. Não eram apresentadas propostas ou algum questionamento deles, apenas, tomavam conhecimento do que fora feito e aprovavam a decisão.

Conforme observamos, as reuniões, de uma maneira geral, eram realizadas para decidir sobre disciplina e indisciplina dos alunos, sobre rendimento, para escolher novos membros, para aprovar os calendários dos anos letivos e calendários de reposição das aulas em virtude de greves. Aparentemente, o Conselho acaba por agir apenas nestas questões burocráticas, porque é mais difícil se engajar numa luta em prol do real funcionamento da escola, ou em prol da cultura democrática.

Em relação à APM, constatamos que as pessoas se reuniam para planejar como angariar fundos para festa junina ou outra comemoração e para apresentar os balancetes.

A Lei Complementar 444/85 (SÃO PAULO, 1998), enfatiza que as instâncias de participação, como a APM, são oportunidades de

democratizar as relações de trabalho na escola. Com essa norma legal passava a ser um espaço que poderia propiciar a democracia, mas isto não ocorreu.

Um dado relevante é que o número de pessoas que compareciam às reuniões era grande. Observamos que a participação aumentara, dos anos de 1980 em diante e isto se explica porque, apesar das dificuldades encontradas, tanto a legislação quando na proposta do governo Montoro, houve incentivo à participação das pessoas na escola. Contudo, embora segundo o artigo 2º do Estatuto Padrão das APMs, estabelecido pelo decreto 12.983/78 e tem a “finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”, tem sido considerada uma instituição pouco conhecida pelas pessoas em geral. Na escola em questão era uma organização formal, um espaço que não atraía a participação.

Neste âmbito, não houve mudança com relação aos objetivos das reuniões, tanto do Conselho quanto da APM, que, em geral, versavam sobre questões burocráticas, em todo o período estudado enquanto estava na direção o diretor que depois fora transferido para outra escola.

7.4 Relações sociais de gênero no ambiente escolar

Pudemos observar que esta questão ainda não se constitui em um problema para os docentes daquela escola, as únicas atividades ligadas ao direito das mulheres ocorrem, realizadas por um(a) ou outro(a) professor(a), por ocasião do Dia Internacional da Mulher. Isto ocorre pelo desconhecimento com questões de gênero já que, nem diretor, nem supervisora, tampouco a coordenadora se preocupa com a questão. Pudemos constatar isto ao pesquisar o Projeto Pedagógico da escola, os

Planos de Ensino dos professores e também pelas entrevistas que realizamos até com a coordenadora da Oficina Pedagógica.

No que se refere às relações sociais de gênero no cotidiano escolar, pudemos observar o que mostramos anteriormente. Por parte do diretor, quando as mulheres (seja a vice, a coordenadora ou professoras) argumentavam sobre algum procedimento que não concordavam, ele não aceitava e procurava *impor respeito* como se a crítica construtiva fosse tirar sua autoridade de diretor. Entre professores e professoras não observamos nenhuma forma de preconceito. Nos órgãos colegiados constatamos que há um número maior de mulheres participando e, nas reuniões de pais e mestres, quem participa em maior número são as mães.

Quando da mudança da direção da escola, conforme a coordenadora já mencionou, houve uma mudança radical nas relações pessoais, que estavam estremecidas entre a direção e os professores, quando voltou a antiga diretora. Questionamos os(as) professores(as) se eles achavam se, o fato de ser uma mulher é que s tornava tão diferente do diretor que a substituíra e, em resposta, todos afirmaram que não, inclusive, a afirmação desta professora que mostramos a seguir sintetiza o que eles disseram:

Bom também, até então não era muito bom não, até então era muito assim, imposição e tudo mais, mas agora chegou uma nova diretora, acabou, nas mínimas coisinhas, ela acabou nos valorizando. Um simples toque na sala dos professores, um capricho daqui, um capricho dali, acho que isso acabou nos incentivando, nos envolveu.

E, além do mais, “Não, eu acredito que seja pelo lado humano mesmo, que esse lado humano não tem esse negócio de homem e mulher,

vai muito da pessoa, da personalidade, da criatividade, da maneira como lidera, eu acredito que foi muito disso dela”.

Com relação ao Grêmio, havia um tratamento de igual para igual e, como vimos, na hora da composição da diretoria, o menino sugeriu que a menina fosse a presidente. Ao final da pesquisa as meninas já se posicionavam e argumentavam mais dando opiniões do que no início da observação. Contudo, pudemos constatar que na educação familiar ainda ocorre uma diferenciação na educação de meninos e meninas, por exemplo, a presidente não podia comparecer às sessões de cinema noturnas pois seu pai a proibia, conforme o vice-presidente informou “[...] a XXX não pode sair à noite, então ela não fica muito, que nem no cinema eu que tomo conta com alguns ajudantes da Escola e alguns do Grêmio que ajuda”.

De forma geral, observamos que, apesar de algumas ações diferenciadas - por exemplo, uma professora de matemática, ao ensinar porcentagem, pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o trabalho das mulheres e observamos outras ações pontuais - podemos afirmar que gênero não se constitui num tema tratado na proposta pedagógica da escola, nem preocupação da direção e da supervisão, bem como da coordenação e professores.

Constatamos que praticamente não se alterou a realidade encontrada nos anos de 1994 a 1996, quando realizamos naquela escola outra pesquisa, ou seja, a questão de gênero não é considerada na prática e no currículo da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola e os Planos de Ensino, durante o período em que realizamos a pesquisa, não faziam nenhuma referência à questão. Além do mais, não houve nenhuma capacitação a este respeito, tanto por parte da Secretaria Estadual de Educação quanto por parte da Diretoria de Ensino.

O estudo revelou que as escolas públicas estão caminhando no sentido da concretização da gestão democrática. A escola estudada, apesar de todas as dificuldades vivenciadas pela maioria das escolas da rede estadual de ensino, 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 LDB⁴⁰(BRASIL, 1996) elaborada e aprovada à luz da CF/88 (BRASIL, 1988), ela garante avanços considerados históricos 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, no Governo Franco Montoro, conforme já foi afirmado.

Ainda são muitas as dificuldades para o vivenciar definitivo de uma gestão democrática: inexistência de canais eficazes de comunicação; resistência de segmentos da própria 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 (SEE e DE) bem como as exigências burocráticas.

Uma das obrigações legais da administração e da supervisão escolar 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 não é eficiente. O Conselho de Escola, a APM e o Grêmio Estudantil agem como se não tivessem relação uns com

⁴⁰ Saviani (1997) afirma tratar-se de uma lei que não incorporou dispositivos que apontem claramente a direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira. Foi implantada num contexto de dificuldades para os setores populares e seus representantes progressistas, num contexto em que os movimentos sociais foram esfacelados e os Sindicatos de grande influência enfraquecidos. Além do mais, tais dificuldades se davam também pelo projeto neoliberal no país em curso desde os anos de 1970, bem como o processo de globalização.

os outros, como se fossem espaços isolados dentro da unidade. Na escola estudada, o Conselho de Escola era o órgão mais respeitado.

No que diz respeito ao Grêmio Estudantil, era atuante, sempre tentando ajudar a escola. Podemos afirmar que o aprendizado político coletivo e para melhor conhecimento da organização da escola não ocorreu, pois não aconteceram reuniões entre todos os órgãos colegiados. Entretanto, sempre tinham contato com a Direção e Coordenação, levando as demandas dos(as) estudantes. Portanto, podemos inferir que estavam sentindo-se sujeitos do processo educacional.

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, na escola em questão, 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 plenamente.

Quanto à participação dos alunos e das alunas, havia um incentivo na escola para que esta participação ocorresse, embora sempre participassem aqueles considerados *bons e comportados alunos*. Nem todos os dirigentes veem com bons olhos essa participação e, em pesquisa anterior, constatamos que exerciam resistência nos primeiros anos das reformas educacionais durante o Governo Montoro. O trabalho baseado nos princípios democráticos exige mais responsabilidades para o bem comum, transparência, honestidade, paciência e, sobretudo, o diretor deve despir-se de uma postura rígida e autoritária ou de um dono do cargo.

Os depoimentos revelaram que a escola teve uma história de lutas para se organizar nos princípios da Democracia. A liderança naquela escola sempre se deu nesse sentido, contudo, houve momentos de intensa luta por motivos políticos entre a Direção e Vice, em outros anos, porque o

marido da Vice-Diretora era candidato à vereança, ligado ao poder executivo. A Diretora, que era de outro partido, embora não o afirmasse, não aceitou uma atitude da vice e por acreditar que ela fazia campanha política para o marido, na escola. De forma geral, o grupo sempre procurou agir pautado nos princípios democráticos, questionando, dialogando e adotando uma postura crítica, inclusive junto ao diretor, que levou ao crescimento de todos. Talvez o único período no qual isso não foi possível ocorreu durante a realização da pesquisa, conforme mencionamos no item anterior, quando o diretor mostrou claramente sua postura contra o diálogo e divisão do poder, mostrando que não estava preparado para vivenciar e praticar a gestão democrática.

A ausência de uma cultura de participação era uma característica da maioria dos profissionais da educação. A forma como os(as) profissionais da educação eram tratados pelas políticas públicas e pelo próprio poder público, dificulta a participação democrática. Apesar de, nas políticas educacionais e da legislação, haver a ênfase à participação da comunidade, dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) na gestão democrática da escola pública, na realidade, os profissionais do ensino pouco decidiam, inclusive sobre como seria o Projeto Político-Pedagógico, a autonomia da escola também não ocorria. Além do mais, a burocracia escolar parecia influenciar levando a não se confiar na capacidade da população de emitir opiniões e tomar decisões em relação aos problemas da escola. Apesar de quase que a totalidade dos professores afirmarem que as famílias não se preocupavam com a educação dos filhos, observamos que predominava uma discriminação quando às famílias e alunos(as), reforçada pela postura de alguns(mas) professores(as) e funcionários(as) e pela dificuldade das famílias em se expressar, havia receio por não saberem falar a linguagem dos(as) professores(as) e do diretor e por não terem conhecimento do processo educacional.

A dificuldade de participação democrática dizia respeito a todos(as) os(as) profissionais da educação pois, conforme depoimento de um Supervisor, não há abertura, o sistema educacional naquele momento estava mais centralizador ainda do que em décadas passadas, impossibilitando a ação autônoma do(a) Supervisor(a), mostrando um controle pela SEE e pela DE do que pensavam e buscavam, com o coletivo da escola, para o desenvolvimento de Projetos voltados às necessidades das escolas. A proposta de novo modelo de supervisão ainda havia sido finalizada, o documento preliminar que fora enviado à rede para ser discutido ainda era o que estava em vigor, o documento *A supervisão em ação*, publicada em 1980 e que tinha os resquícios da educação técnico-burocrática, ideal do período militar autoritário.

A escola estudada talvez seja uma das exceções na rede pública, pois seus(suas) profissionais articulavam e integravam as ações pedagógicas da Unidade Escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Investiam no planejamento e acompanhamento e na avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem, na tentativa de diminuição dos índices de evasão. A coordenação favorecia momentos de reflexão pedagógica voltados para a formação continuada e para o aperfeiçoamento do trabalho dos(as) professores(as) nas reuniões coletivas e procurava subsidiar o desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a) quando era solicitada ou quando observava que estava com dificuldades, desenvolvendo um trabalho colaborativo na perspectiva da escola reflexiva.

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, se dedicaram 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 ocorria, devido, na visão da Coordenadora, ao fato de que pouco vêm à UES e, se o trabalho coletivo acontecia satisfatoriamente era devido à ação dos professores, subsidiados pela Coordenação da escola. Contudo, havia perspectiva de mudança com a volta da antiga diretora à escola, pois ela estivera atuando na Supervisão das escolas junto à DE. Havia esperança, com sua volta, de que o trabalho pudesse caminhar de forma diferente na escola.

Nas reuniões da Diretoria de Ensino, a relação era autoritária para com Diretores(as) e Supervisores(as), embora fosse uma mulher que exercesse o cargo de Dirigente Regional, conforme depoimento de Supervisores(as). Apesar de apregoado pela Secretaria da Educação que as mudanças que ocorreriam naquele momento no Sistema Educacional do Estado de São Paulo fossem em benefício também da autonomia da DE e da Unidade Escolar, esta não ocorria e havia, inclusive, uma maior cobrança e controle, o que contribuía para a não concretização da cultura democrática que pressupõe, igualmente, a democratização das relações sociais que ocorrem na escola, bem como da relação entre as instâncias intermediárias do Sistema educacional. Assim, a Supervisão não tinha também autonomia, abertura e nem tempo para realizar um trabalho mais próximo às escolas pois, até o tempo fora da DE era controlado.

Concluindo, a democratização da escola pública era e ainda é um projeto em construção e a questão de gênero também o é. A questão de gênero é perpassada pelas relações de poder e pela estrutura hierárquica do Sistema Educacional que, no que tange às relações sociais, ainda naquele momento era verticalizada, de mando e submissão. 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

estava posta e que exige uma formação eficiente, inclusive, 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 e inclusive pais, alunos e comunidade, na construção de uma escola como um espaço de exercício consciente da democracia.

Capítulo 8

Democracia, Direitos Humanos, Cidadania e Gênero na Escola Pública e em Diferentes Modalidades de Ensino

8. Democracia, Direitos Humanos e Gênero: estudo comparativo entre uma escola estadual pública e uma Cooperativa Educacional

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 resultou que, nessa perspectiva, a educação para a cidadania necessariamente 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, como em Conselhos de Direitos e outros órgãos, prerrogativas para a concretização da sociedade democrática; a *cidadania ativa* tornou-se a meta nos anos de 1990.

A gestão democrática da educação, constitui-se num princípio da Constituição da República Federativa do Brasil⁴¹, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴² e está contemplada nas Normas

⁴¹ Capítulo III, seção I, Art. 206, inciso VI da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

⁴² 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).

Regimentais Básicas⁴³ para as escolas públicas do Estado de São Paulo. A participação dos jovens também é assegurada nesses documentos legais, pois o “preparo para o exercício da cidadania”, direito constitucional assegurado para todas as pessoas, é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o “direito de organização e participação em entidades estudantis”⁴⁴. Consequentemente, ocorreram articulação de ações e debates para elaboração de políticas públicas para a juventude, “reconhecendo os jovens como sujeitos de direito”, conforme se lê em Castro (2004, p. 275). Tendo como pressuposto a cidadania, considerando que os próprios jovens deveriam 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, apesar de a democracia, a participação e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado. 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 argumenta Castro (2004, p. 282), a constatação de como se dá “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

⁴³ Parecer CEE nº 67/98, de 21/03/1998, em seu Título II, capítulo I (SÃO PAULO, 1998).

⁴⁴ Capítulo IV, Art. 53 e inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13/07/1990.

âmbitos do processo de ensino-aprendizagem devem ser considerados: o do conhecimento e o das relações interpessoais que, se 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 como as questões de gênero, raça e classe, visando a mudanças referentes a preconceitos e estereótipos, no sentido de formar crianças e jovens que respeitam o(a) outro(a) como também *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.

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

8.1. 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 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. 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 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 da legislação que organiza esses órgãos, contudo, a maioria dos pais não têm conhecimento dela nem da importância de sua participação.

Quanto à participação dos alunos, havia um incentivo para que ela ocorresse, embora sempre participassem aqueles considerados *bons e comportados alunos*. 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 a Coordenação 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 ideias.

Todos aprenderam 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 havia resistência por parte de diretores(as) quanto à participação dos jovens no Grêmio Estudantil. Isso ocorria 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 via 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 nesse órgão, 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, de mando e submissão.

8.2. Grêmio Estudantil e igualdade de gênero: refletindo sobre violência contra as mulheres nas duas escolas

Conforme lembrado, desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que tem como princípio a democracia e que contempla os direitos sociais, civis e políticos, constata-se que o retorno do Brasil à democracia não permitiu a *todos*, homens e mulheres, o pleno acesso à cidadania, à participação no espaço público. Tampouco a desigualdade salarial, a violência contra a mulher foi erradicada. No debate sobre direitos humanos e sobre o direito a uma vida digna para as mulheres, a questão da violência torna-se uma questão central. Quase que cotidianamente, constatamos relatos deste grave problema social, inclusive entre jovens namorados. Por tal razão, neste texto apresentaremos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública estadual e em uma Cooperativa Educacional que tinha como objetivos observar a participação e as relações sociais de gênero no Grêmio Estudantil apontando a continuidade do projeto que visa refletir sobre a violência contra as mulheres na escola.

Constatamos, no decorrer do desenvolvimento do projeto, que o Grêmio pode ser um espaço importante de estudos, de reflexões e de ações pedagógicas na escola, na perspectiva da igualdade de gênero e do combate à violência. Envolvendo jovens integrantes do Grêmio, podemos desenvolver ações na escola para reflexão sobre os documentos internacionais e nacionais que tratam dos direitos humanos de todos(as) e sobre o histórico que levou à elaboração e promulgação da Lei Maria da

Penha. Este objetivo é a continuidade do projeto inicial cujos resultados aqui apresentamos, e que desenvolveremos em 2013, em escolas estaduais de um município do interior do Estado de São Paulo.

Temos os determinantes históricos e políticos que dificultam o entendimento do real conceito de democracia e de participação, entretanto, após estes vinte e cinco anos, há que se constatar se as escolas estão formando jovens para a cidadania plena e se, nos currículos, os valores democráticos, incluindo os direitos humanos e a questão de gênero, estão contemplados. Para iniciar qualquer reflexão, há que se observar se e como ocorre a participação, pressuposto da Democracia, na vida em sociedade para além da escola.

Entendendo que Democracia significa *direitos e igualdade* para todos(as) e que temos sociedades democráticas profundamente marcadas pelas desigualdades sociais, observamos que, conforme Benevides (1997, p. 4), é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, “[...] nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada”.

Em pesquisa realizada no ano 2000, durante as eleições do ano 2000, em Marília (SP), observamos que havia, por parte do eleitorado, um desencanto com a política, desconhecimento e distância da maioria da população dos órgãos de participação da sociedade civil (conselhos de direitos, sindicatos, partidos políticos, conselhos de escola, dentre outros) (BRABO, 2008). Quando a participação ocorre, por exemplo, nos Conselhos de Direitos municipais, frequentemente, ocorre *pro forma*, o mesmo tem sido constatado nos Conselhos de Escola. A arena política,

afora os momentos dos pleitos eleitorais, parece estar distante da maioria da população⁴⁵.

Tais constatações nos levam a reafirmar que a questão da participação ainda demanda pesquisas, apesar de ser uma temática bastante estudada nos últimos anos no Brasil. Se não se consolidou no cotidiano, no Brasil e em outras sociedades democráticas, há que se investigar quais os fatores que ainda impedem que ela aconteça, pois o vivenciar da cidadania política é condição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da democracia.

Dentre os espaços que a escola pode criar para incentivar a participação, o Grêmio Estudantil é importante. Por tal razão, procuramos conhecer se havia estímulo a esta participação em duas escolas que comportam alunos e alunas da Educação Básica (séries finais) e do Ensino Médio, localizadas em um município do interior paulista, sendo uma escola pública e uma Cooperativa Educacional. Pretendíamos conhecer como ocorriam as relações entre o Grêmio Estudantil e o coletivo da escola, além de apreender como se davam as relações sociais de gênero nesses órgãos.

8.3. Democracia, cidadania e educação

No Brasil, particularmente a partir dos anos de 1980, foi restaurada a Democracia política e depois, nos anos de 1990, a cidadania ativa passou

⁴⁵ Esta problemática foi constatada pelo estudo da literatura a respeito dessa questão, por ser uma constatação na pesquisa mencionada, das pesquisas que temos realizado desde o ano 2000 junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar e também no desenvolvimento do Projeto de Extensão Universitária *Cidadania em construção: a questão das minorias sociais*, financiado pela PROEX, junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília.

a ser a meta. Essa preocupação também se deu no plano teórico mostrando que a participação deveria ocorrer em todos os âmbitos, inclusive na escola.

Mostravam, também, a importância do vivenciar da cidadania no plano local. Entretanto, tais estudos apontaram que em algumas sociedades democráticas, como a brasileira, a descentralização da Administração Pública era um processo em curso nas reformas do Estado naquelas décadas. Ocorre que tais mudanças, para serem positivas, proporcionando um *Estado de Bem-Estar Social* municipal, pressupõem a capacidade de organização e participação da sociedade civil junto ao poder público. Entretanto, vale destacar que o exercício da cidadania é dificultado também, no caso brasileiro, por fatores histórico-políticos e por não termos uma cultura de participação, a despeito da restauração democrática. Alguns autores e autoras argumentam que, na atualidade, a participação cidadã pode ser considerada um antídoto contra os efeitos da globalização e contra a nossa herança política coronelista, cujas características ainda se observam na arena política de muitas localidades brasileiras.

Neste contexto, o problema da participação desigual de ambos os sexos nos órgãos de decisão política tem ganhado relevância e presença crescente no debate político dos países democráticos.

Os movimentos sociais, dentre eles o feminista, tiveram um papel importante no trajeto que fez surgir a cidadã e o cidadão, os *sujeitos com direito a ter direitos*. Na sociedade brasileira, autoritária e conservadora, onde historicamente imperou o privilégio das classes dominantes, para as minorias sempre foi difícil chegar ao espaço público para reivindicar seus direitos e se fazer ouvir. Historicamente, qualquer manifestação de libertação fora eliminada com violência e repressão (PAOLI, 1995). Nossa cidadania sempre foi mais passiva do que ativa. Sales (1994) aponta as raízes da desigualdade social da política brasileira, traçando um retrato da construção da nossa cidadania; a seu ver temos uma “cidadania concedida”,

que não foi conquistada. Historicamente, ao invés de se trabalhar a noção dos direitos, foi cultivada a cultura da “dádiva”.

Isto nos faz refletir sobre os caminhos da democracia no Brasil, da década de 1980 até hoje, pois de acordo com Bobbio (1987, p. 55) o significado preponderante de democracia é “[...] um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda a coletividade”.

Ao discorrer sobre as formas de se avaliar o quanto uma sociedade é democrática, Bobbio (1989) faz menção ao que define como sendo democracia social, afirmando que, para além de saber sobre quantos votam, é preciso saber onde há espaços garantidos para exercer seu direito de voz e voto. Desse modo, em se tratando do processo de democratização podemos dizer que “ele consiste não tanto [...] na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política em seu sentido estrito para a democracia social.” (BOBBIO, 1987, p. 54). Assim, um país mais democrático seria aquele em que os mecanismos de participação – representativa ou direta, fossem os mais variados. Nesse sentido, democracia social se refere à possibilidade de que todos os cidadãos tenham reais condições de se fazer ouvir, participando em todos os níveis das tomadas de decisão que, de alguma maneira, afetam a sua vida. A ideia aqui subjacente relaciona-se à importância do controle do próprio Estado, por parte do cidadão e da cidadã, nas suas mais diversas formas de atuação ou em todo serviço por ele prestado, como a educação ou a saúde, por exemplo.

Partilhamos, nesta breve análise, do pensamento de autoras(es) que têm se dedicado a entender o porquê da dificuldade de participação de homens e mulheres além da injusta situação das mulheres na sociedade, sob a vigência da democracia. Há consenso de que a mulher, bem como

outros atores sociais, não tem seus direitos garantidos do ponto de vista prático e, ademais, persistem altos níveis de desigualdade social no Brasil.

A representação política nas democracias liberais permanece uma área de difícil acesso para um conjunto de atores sociais aos quais historicamente foi negada a cidadania. Por estes motivos, a Democracia tem se tornado objeto de estudos que tentam entender e/ou explicar a sociedade atual.

O estímulo e promoção da participação constitui-se num dever tanto da gestão da escola quanto do corpo docente. Contudo, apesar de a democracia, a participação e a formação para a cidadania constarem das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado. 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 argumenta Castro (2004, p. 282), constata-se que “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 como as questões de gênero, raça e classe, visando mudanças quanto a preconceitos e

estereótipos para formar crianças e jovens que respeitam o(a) outro(a), como *sujeito de direitos*.

Além de trabalhar tais questões de forma transversal no currículo, a escola deve incentivar e apoiar a atuação dos(as) jovens 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.

A seguir discorreremos sobre o Grêmio na estrutura formal das escolas estaduais e, na sequência, traremos elementos que possam contribuir para a reflexão acerca de duas questões: a participação dos(as) jovens no Grêmio Estudantil e as relações sociais de gênero nesse órgão.

8.3.1 O Grêmio Estudantil na estrutura formal das escolas públicas paulistas

Conforme Oliveira (2001, p.31), a ação política democratizante ocorrerá no interior da escola pela transformação das relações interpessoais que se dão no seu cotidiano, através da ampliação dos espaços de participação, de debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, “e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles”. Entretanto, é preciso considerar que a legislação educacional condiciona as práticas e relações que se dão no interior das escolas. Uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente, contudo, para consolidá-los na prática, há um longo caminho a percorrer.

Em termos legais, as Direção Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, 1998), elaboradas à luz da LDBEN, dispõem sobre: organização e funcionamento das escolas, gestão democrática, processo de avaliação, organização e desenvolvimento do ensino, organização técnico-administrativa, organização da vida escolar e sobre as Instituições Escolares. Além das Normas, atualmente, foi promulgado o Decreto no 64.187, de 17 de abril de 2019 que dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Educação. Na sequência abordaremos as mudanças na perspectiva democrática das Normas.

No capítulo II das Normas, constatamos que a APM e o Grêmio Estudantil deixam de ser órgãos auxiliares e se tornam Instituições Escolares, atribuindo outro papel para estas, com um maior envolvimento na escola. Mostram as Normas, no artigo 11 que “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”. Atribuem, também, 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”. No que se refere à APM, atualmente está em vigor o Decreto no 65.298, de 18 de Novembro de 2020 (SÃO PAULO, 1998),

Podemos afirmar que, embora tímido, na prática, ocorreu um processo de desenvolvimento da Democracia no país em termos legais. Na escola, a concepção do Conselho de Escola mostrava também esse avanço. Nos anos de 1980, tornou-se órgão consultivo e deliberativo, após movimento de reivindicação por democratização da escola pública por parte dos Sindicatos da categoria e dos(as) educadores. Os Grêmios Estudantis foram institucionalizados pela Lei Federal nº 7.298/85 (BRASIL, 1985), possibilitando aos(às) estudantes do Ensino Fundamental e Médio, organizarem seus Grêmios como entidades

representativas de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais, conforme escreve Paro (2000).

A escola pública estudada, mesmo com todas as dificuldades (violência, drogas, gravidez precoce, indisciplina) conseguia realizar a construção coletiva do Projeto Pedagógico visando à melhoria da qualidade do ensino e caminhava no sentido da cultura democrática.

Entretanto, ainda eram 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 com que eram 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 era realidade em todas as escolas.

Estes fatores dificultadores foram observados também na Cooperativa Educacional. Se no início de sua instalação predominava o ideal do cooperativismo por parte dos(as) fundadores(as) da Cooperativa, no momento da pesquisa, a Administração defendia o ensino privado, visando sucesso no vestibular, então, medidas pedagógicas foram tomadas, como por exemplo, ao invés de livros didáticos foram adotadas apostilas elaboradas por um sistema privado de ensino. Foi o que ocorreu posteriormente, a Cooperativa tornou-se uma escola privada.

Uma das obrigações legais da Gestão da Escola 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 objetivo nem sempre é concretizado na escola pública. Geralmente, o Conselho de Escola, a APM e o Grêmio

Estudantil agiam como se não tivessem relação uns com os outros, como se fossem espaços isolados dentro da Unidade Escolar. Outra responsabilidade da Gestão é proporcionar o conhecimento da legislação que organiza esses órgãos, contudo, a maioria dos pais e mães não tinham conhecimento dela nem da importância de sua participação. Na Cooperativa, era diferente, contudo, não significativamente pois havia os pais e mães que ajudaram a fundá-la e eram atuantes desde sua criação, contudo nem todos(as) participavam, embora a Direção e a Coordenação da escola o estimulasse.

A escola estadual incentivava a participação no Grêmio, contudo, o órgão não tinha autonomia e, além do mais, geralmente eram convidados a participar, nesta e em outras escolas estudadas, aqueles considerados *bons e comportados alunos*. Através da observação das reuniões, acompanhamento do processo eleitoral para composição do órgão e de entrevistas realizadas com seus membros, foi possível observar que havia interesse em participar, as reuniões eram momentos de diálogo entre todos(as), 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 com a Coordenação 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 incluindo a das meninas, em especial, a cada ano aumentava o número de

delas interessadas em fazer parte do órgão. Durante a realização da pesquisa, 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 ideias.

Todos aprenderam 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 e entendendo o que significa ser representante de um coletivo.

Na Cooperativa Educacional, embora tivesse o princípio do cooperativismo como base para ser trabalhado no currículo, a Administração não conseguiu envolver os alunos e as alunas para a constituição de um Grêmio. Parece que embora houvesse o ideal do princípio democrático norteando as práticas, no cotidiano, nem todos (as) docentes o promoviam ou o vivenciavam com seus alunos e alunas. Conforme as entrevistas revelaram, os princípios do cooperativismo não foram assimilados por todos(as) na escola e esse se constitui em um dos problemas detectados posteriormente naquela escola. Se no início essa escola fora criada por pais e mães tendo como ideal a Democracia, o ideal de escola privada prevaleceu a partir do momento que a Administração foi assumida por um pai que via nessa organização o ideal de educação.

Assim, naquele grupo que ainda não havia conseguido ver solidificado os princípios democráticos, já se começava a vislumbrar 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 era vista como um valor a ser trabalhado com as crianças e jovens.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ela não estava contemplada na Proposta Pedagógica das duas escolas, não era vista como uma problemática relevante pela maioria dos(as) profissionais, havia desconhecimento do tema. Contudo, debates já eram empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher nas duas escolas, contudo, de forma pontual.

Ao entrevistar as alunas e alunos membros do Grêmio na escola estadual, constatamos que elas já tinham conhecimento da Lei Maria da Penha e viam a violência como um grave problema que as mulheres ainda sofriam enquanto os meninos, se negavam a discorrer sobre o assunto.

No geral, embora a escola pública não trabalhasse na sua totalidade a Lei ou a questão de gênero, constatamos que quando estimulava a participação dos alunos e alunas nesse órgão, acabava 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. Na Cooperativa Educacional, embora trabalhasse na perspectiva do Cooperativismo, não se preocupava com o incentivo à participação dos(as) estudantes para organização de um órgão próprio ou no envolvimento do processo educacional como um todo, na perspectiva de sentirem-se *sujeitos do processo*. Apesar de haver desconhecimento da temática de gênero e que não estava presente nos Projetos Pedagógicos das escolas, contudo, havia a preocupação com a questão dos direitos para todos e todas, o que é um avanço. Pudemos constatar que houve avanços em direção ao vivenciar da democracia nas escolas, contudo, no que se refere ao gênero, além do

desconhecimento havia uma invisibilidade quanto à temática na escola, embora em todos os momentos, de diferentes formas estivesse reforçando os papéis estabelecidos historicamente para homens e mulheres, desconsiderando as mudanças que já se constatava na atualidade.

Este silêncio da escola contribui para a continuidade da desigualdade de gênero e, ao não trabalhar para superação desta desigualdade, acaba por contribuir para a continuidade da violência contra a mulher e dos outros problemas que ainda hoje são vivenciados pelas mulheres brasileiras.

Capítulo 9

Democracia na Escola, Cidadania e Gênero no Brasil, em Portugal e na Espanha

Neste capítulo apresentamos os resultados de pesquisas mencionadas anteriormente que foram realizadas, em nível de Pós-Doutorado, junto à Universidade do Minho, em Braga, Portugal, em 2007 e, em 2018, junto à Universidade de Valência, em Valência, Espanha visando constatar similaridades e distinções em relação às escolas públicas brasileiras, no que diz respeito ao vivenciar dos valores da Democracia, da Cidadania bem como as relações sociais de gênero no cotidiano das escolas. Conhecer as políticas e projetos das escolas relacionados a estes temas também motivaram estes estudos, cujos resultados parciais apresentaremos na sequência.

9. Democracia, Direitos Humanos e Gênero: políticas e práticas educacionais no Brasil e em Portugal

Naquele momento, através da literatura que registrou o processo de redemocratização em Portugal, foi possível constatar que a escola portuguesa vivenciou alterações advindas das políticas implementadas por cada governo, entretanto, é importante lembrar aquele momento da História recente, do início dos anos 2000, fazendo um paralelo com as

políticas brasileiras, elucidando o processo de elaboração e implementação de políticas que nem sempre provocam impactos positivos nas escolas pois a cada legislatura sofrem alterações, nem sempre positivas e na perspectiva da Democracia ampla, dos Direitos Humanos e da Cidadania.

No ano de 2019, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional completou vinte e três anos e a Constituição da República Federativa do Brasil, trinta e um anos. Nestes documentos legais, o ideal de democracia está contemplado e é um processo em curso na sociedade, embora alguns autores mostrem que vivemos uma *frágil democracia* e que ainda não tínhamos atingido a *democracia social* de forma ampla. Acrescente-se ainda, conforme mencionado anteriormente, com a articulação do movimento conservador “Escola sem Partido” que foi considerado inconstitucional e que vai contra o ideal de Democracia ampla, participativa, ideal a ser perseguido desde os anos de 1980, atuando em todos os níveis, desde o nacional ao local. Todo este processo nos instigou a verificar, no ano de 2007, se a escola pública se democratizou e se está formando crianças e jovens para a cidadania plena, pesquisa que temos continuado até a atualidade. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) completou, neste ano de 1999, quarenta e três anos. De acordo com Almerindo Janela Afonso, a última grande reforma educativa ocorreu a partir da LBSE, os limites mais genéricos e amplos desta reforma deram-se entre 1985 e 1995. Os estudos de Afonso (2002) e Lima (1998) mostram algumas similaridades em Portugal em relação à realidade brasileira, tanto com relação à organização do trabalho na escola, quanto aos efeitos das políticas educacionais nas escolas, em tempos democráticos, tanto naquele momento quanto na atualidade.

Apesar de ser uma temática bastante estudada nos últimos anos no Brasil, a participação ainda não se consolidou no cotidiano das escolas, portanto, há que se investigar quais os fatores que ainda dificultam sua

concretização pois, através do vivenciar da cidadania política, haverá o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da democracia. Um dos fatores que temos observado é a não assimilação do conceito republicano de democracia pelos(as) educadores(as), além de apresentarem uma visão distorcida acerca de democracia, cidadania e participação. Acrescente-se, além do mais, que há que se observar o conceito de direitos humanos e gênero, por parte dos profissionais da escola, pais e alunos(as) além de constatar se, na política da escola, no seu Projeto Político Pedagógico, tais temas aparecem, já que representam um norte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Entendendo que os direitos humanos são pressupostos da democracia e que nesta perspectiva a educação em gênero deve ser trabalhada, há que se constatar se e como a temática é concebida e trabalhada na escola.

Além do mais, a educação para a cidadania constitui-se num direito contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CURY, 2000), no Plano Nacional de Educação e, no âmbito do Estado de São Paulo, também nas Normas Regimentais Básicas (SÃO PAULO, 1998) para as escolas estaduais, documentos estes que analisaremos posteriormente. Acrescente-se, ainda que a educação para a democracia e para a cidadania é um dever do poder público, da família, da escola e da sociedade em geral, promovê-la.

Apresentaremos, neste capítulo, constatações da pesquisa mencionada que fora desenvolvida tendo como objetivo conhecer quais eram os órgãos colegiados na escola e como ocorria a participação neles, além de conhecer como a escola promovia a formação para a cidadania. Para tanto, desenvolvemos um estudo etnográfico, nos moldes de uma pesquisa qualitativa, em escolas públicas de uma cidade do interior paulista e de Braga, Portugal. Foram informantes da pesquisa Supervisores(as),

Administradores(as), Docentes, Pais e Mães (escolhidos aleatoriamente), Alunos(as) (escolhidos aleatoriamente procurando ouvir ambos os sexos).

9.1. Democracia, cidadania, direitos humanos e gênero nos textos legais no Brasil e em Portugal: condicionantes históricos e atualidade

9.1.1 Direitos humanos e gênero na Constituição da República Portuguesa e na legislação brasileira

Ao analisar os discursos da época, Castro (2004, p.179-180) mostra que havia o entendimento da evolução no sentido da sistematização da primeira Constituição da República Portuguesa, “[...], mas que se dava primazia aos direitos individuais, enunciados ainda que implicitamente na pureza dos princípios e explicitamente na prática da sua aplicação”. Ainda afirma que:

A concepção atemporal dos direitos do homem da Declaração de 1789 manteve-se gradativamente presente e ao mesmo tempo oculta dos textos constitucionais anteriores a 1911, sob a noção de “direitos dos portugueses”, “direitos dos cidadãos portugueses” e simplesmente “direitos dos cidadãos”, respectivamente são garantidos na Constituição de 22, da Carta de 26 e da Constituição de 38. Da mesma forma, a liberdade, a segurança e a propriedade em todas eram considerados como direitos fundamentais (CASTRO, 2004, p. 179-180).

Segundo a autora, é evidente o caminho percorrido em Portugal, desde o início do século XIX, em termos de passagem da “abstração

racionalista para a concretização constitucionalista e, [...] assim como o do ser humano sujeito de direitos para o cidadão que os exercia nas suas implicações vivenciais e nas garantias políticas que lhe eram reconhecidas”

Demonstrando a filiação liberal na primeira Constituição Republicana Portuguesa apregoava que “O cidadão por excelência seria o homem que usasse os seus predicados naturais de razão e de vontade para agir por si próprio, ou seja, para se autodeterminar de acordo com os direitos que lhe forem reconhecidos constitucionalmente”. Entretanto, a autora esclarece que houve uma crescente valorização de valores sociais em conjugação com a liberdade, assim como a diferenciação entre a igualdade como um direito e a igualdade enquanto “[...] relação interpessoal que se traduz em identidade, mas que acolhe a equiparação e a diferença” (CASTRO, 2004, p. 184).

Como ainda expõe a autora,

Pode-se dizer que a democracia liberal representa, no plano político, o ponto de chegada da doutrina jusnaturalista da origem dos direitos humanos, já que lhes confere efectiva possibilidade de serem exercidos. Mas o republicanismo português, ao acolher o positivismo conjuntamente com a tradição liberal, foi mais além na concretização dos pressupostos doutrinários do direito natural moderno, quando politicamente colocou os assim como o culto cristão pelo culto civil, e determinou “que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado” fosse “neutro em matéria religiosa” (CASTRO, 2004, p. 184-185).

A autora mostra que os temas da religião e do ensino de valores morais foram bastante discutidos, assim como a questão da cidadania das mulheres, neste caso, sendo aprovada sua igualdade na lei, contudo, depois

retirada, sob a justificativa de que elas já viviam a cidadania, portanto, não necessitaria de estar presente na lei. Inicialmente a igualdade fora claramente colocada no documento devido à ação de um movimento feminino daquele momento. Ao analisar os discursos e encaminhamentos daquele momento, a autora constata que eles:

[...] mostram que nem sempre foi fácil o caminho do enunciado e da configuração dos Direitos Humanos, nem linear a sua evolução no quadro do pensamento político português. [...] Atente-se nos avanços e recuos do enunciado dos Direitos Humanos na *Constituição* de 1822, na *Carta Constitucional* de 1926, na *Constituição de 1838* e, finalmente, na *Constituição de 1911*. Eles mais não são, afinal, do que expressão da complexidade axiológica e ideológica das sociedades que os viram ser propostos, e depois serem aprovados ou recusados, por razões não raras vezes hoje incompreensíveis (CASTRO, 2004, p. 184-185).

Ao final do processo, promulgada a Constituição, se constata, no Artigo 43.º Constituição da República Portuguesa (*apud* Castro, 2004), de 1976, que versa sobre a Liberdade de aprender e ensinar:

1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar.
2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.
3. O ensino público não será confessional.
4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

Ademais, constata-se já no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 135/99, de 22 de abril, de Portugal, a preocupação com os direitos, com a

adequação das políticas públicas às demandas da sociedade democrática, no qual se lê que:

As exigências das sociedades modernas e a afirmação de novos valores sociais têm conduzido, um pouco por todo o mundo, ao aprofundamento da complexidade das funções do Estado e à correspondente preocupação de defesa dos direitos dos cidadãos e respeito pelas suas necessidades face à Administração Pública. A resposta pronta, correcta e com qualidade, que efective direitos e viabilize iniciativas, não se compadece com processos e métodos de trabalho anacrónicos e burocráticos, pouco próprios das modernas sociedades democráticas, que devem superar conflitos de valores da tradicional cultura administrativa, face às imposições dos actuais ritmos de vida e às aspirações cada vez mais exigentes do cidadão, cliente do serviço público. Como se reconhece no Programa do Governo, o resultado global da economia e do desenvolvimento social dependem, em grande parte, da interligação, complementaridade e cooperação entre sectores público, privado e social. Nesta óptica, tem o Governo vindo a desenvolver um esforço permanente de reforço das relações entre a Administração e a sociedade, aprofundando a cultura do serviço público, orientada para os cidadãos e para uma eficaz gestão pública que se pautе pela eficácia, eficiência e qualidade da Administração.

Conforme a literatura aponta, com a adesão formal, em 1986, às Comunidades Europeias, Portugal inicia uma nova e decisiva etapa da sua História. A opção pela Europa comunitária foi uma escolha nacional, o projeto de aderir às Comunidades Europeias, inviável antes da instauração do regime democrático em 25 de abril de 1974, foi objeto de um amplo consenso por parte das correntes democráticas (políticas, sociais, econômicas e culturais) do país, consagrando um modelo democrático de organizar a economia, a sociedade e o Estado.

Nesta perspectiva, a educação tem um papel essencial e determinante, assim, foi adotado o Programa Operacional Integrado de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PROPED), inicialmente cobrindo o período de 31 de agosto de 1989 a 31 de dezembro de 1993. Tinha como objetivo “[...] preparar o sistema educativo português para as exigências econômicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia”. Os objetivos específicos visados pelo PROPED eram “[...] generalizar o acesso à educação, modernizar as infraestruturas e melhorar a qualidade da acção educativa”.

O direito à educação na Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE (PORTUGAL, 1986), aprovada pela Assembleia da República em 1986 (Lei n. 46/86, de 14 de Outubro), consagrou os seguintes princípios gerais, enunciados no seu artigo 2:

1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
2. é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
 - a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
 - b) O ensino público não será confessional;
 - c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas
4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, incentivando a formação

de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Conforme Afonso (1999, p. 12), verificamos que os princípios da Constituição da República Portuguesa estão enquadrados “[...] numa aceção ampla de Estado-providência, sobretudo quando esta forma política de Estado é interpretada enquanto realização de uma democracia económica, social e cultural”, além do mais, afirma que:

[...] se remetermos para o conteúdo de alguns artigos da Constituição da República Portuguesa, (CRP) verificamos que quer a educação e a cultura, em sentido amplo, quer o ensino e a “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, em sentido mais restrito, são direitos que aparecem constitucionalmente consagrados (AFONSO, 1999, p. 12).

Nesta perspectiva democrática, a autonomia das escolas também é afirmada, envolvendo sempre pais e encarregados da educação quanto à educação de qualidade, conforme se observa, por exemplo, no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, que traz, nos seus considerandos,

No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o

acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam (PORTUGAL, 1999^a, n.p.).

Alguns artigos desse documento legal serão resgatados aqui pois, no nosso modo de ver, representam um investimento maior com relação à participação de todos os envolvidos no processo educacional, sem esquecer o papel dos alunos e dos pais nesse processo, em comparação à legislação estadual brasileira, como por exemplo, o expresso nas Normas Regimentais Básicas para as escolas públicas do Estado de São Paulo, que discutiremos mais à frente.

Na escola portuguesa, cabia à Coordenação de Turma, cujos responsáveis eram os professores titulares de turma e o Conselho de Turma:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;

- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

No Artigo 7º, do mesmo documento, são estabelecidas as obrigações do(a) Diretor(a) de turma, que revelam a preocupação com o trabalho cooperativo entre professores(as) e alunos(as), articulando atividades com os pais. Sem prejuízo de outras competências expressas na lei e no regulamento interno da escola, a ele(a) compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Cabe mencionar, também, na escola portuguesa, uma função que havia naquele momento, a do Professor Tutor, que contribui para a articulação dos esforços para o alcance dos objetivos da educação de qualidade e para maior envolvimento e participação da família no processo educacional. Conforme se lê no artigo 10º, cabe ao Professor Tutor, ser

responsável pelo acompanhamento do processo educativo de um grupo de alunos, de forma individualizada, ao longo do seu percurso escolar. Esse(a) professor(a), com formação especializada em orientação educativa e coordenação pedagógica, será designado pela Direção Executiva da escola e no âmbito do desenvolvimento da autonomia da escola, a quem caberá

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

A literatura portuguesa mostra que a perspectiva de democracia no âmbito educacional deve contemplar três campos: a democratização da educação, com a garantia do direito à educação de qualidade; a escola como uma instituição democrática, referindo-se a modelos organizacionais e a dinâmicas de intervenção dos diferentes protagonistas; a gestão democrática que contempla a participação cidadã e a educação para a democracia, que contempla o investimento no currículo escolar voltado à aquisição do conhecimento historicamente acumulado e dos valores democráticos, ou seja, assegurar políticas e práticas para a real educação democrática.

Conforme Freitas (*apud* FONSECA, 1998, p. 23) alerta:

[...] falar pois de democratização a propósito do sistema educativo português deve supor sempre uma prevenção: *está a caminhar-se para ela, não se está nela*. Há ainda barreiras que não se podem saltar: às intenções não podem corresponder realidades porque a democracia, pra além de outros factores, está fortemente condicionada pela situação económico-financeira de um Estado. É uma utopia pretender que possa existir uma igualdade de facto entre todos os cidadãos no aspecto educativo quando, à partida, existem desigualdades insuperáveis noutros campos (FREITAS *apud* FONSECA, 1998, p. 23).

Afonso (1999) também se pronuncia a respeito, afirmando que nos últimos governos, em Portugal, houve investimento em políticas educacionais visando alcançar as metas estabelecidas legalmente, entretanto, aponta a necessidade de se discutir e problematizar as formas como tais políticas, em anos mais recentes, têm sido formuladas e implementadas. Esse processo pode ser entendido, como “contribuições importantes para a manutenção do semi-Estado-providência”. Conforme argumenta Afonso (1999, p. 23), os dados “[...] não permitem descansar face aos objectivos alcançados, exigindo antes uma persistência e comprometimento cada vez maiores de todos os que se empenharam e continuam a empenhar na construção da escola básica democrática. [...]”.

No caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (CURY, 2000), em vigor a partir de 1996, traz, em seu artigo 32, também o investimento na garantia do direito à educação, afirmando 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.

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 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 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 ideias 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 a 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. 06-07):

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

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 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. 07).

Concordando com Bobbio (1992), no caso da sociedade em geral e das escolas brasileiras, pode-se afirmar que conseguimos, nos anos de 1980 até a atualidade, a democracia política e não a democracia social que seria vivenciada em todos os espaços sociais, incluindo as escolas. Constatamos sim, que o exercício da cidadania tem sido vivenciado, como pudemos constatar pelo movimento de estudantes secundaristas que ocuparam escolas e protestaram contra as medidas do Governo que incluíam o fechamento de escolas numa grande mobilização pelo Direito à educação. Algumas ações dos governos do período democrático no Brasil, embora na perspectiva da democracia, empreenderam iniciativas de cunho neoliberal. Após a Ditadura Civil Militar, dois projetos estavam em curso no Brasil, o de redemocratização na perspectiva da Democracia ampla e participativa e o outro projeto de Democracia liberal, restrita e sob o jugo da globalização e do neoliberalismo, é o que discutiremos na sequência.

9.1.2 Democracia e cidadania em tempos de globalização e do neoliberalismo

Como afirma Ferreira (1995), em estudo no qual analisou a cidadania política dos jovens em vários países da Europa, a necessidade da formação de *verdadeiros cidadãos* tornou a educação para a cidadania, uma questão central na agenda política das sociedades europeias pois a participação política é necessária para o desenvolvimento da democracia. O autor observou que, nos países em que há maior garantia de direitos e confiança na democracia, a participação política em todas as suas formas, é maior; justamente naqueles em que há maior necessidade de se exercer a cidadania política e social, como no caso de Portugal, é menor. Entretanto, em outro momento, o autor ressalta que:

A relutância que o envolvimento institucional na política suscita, em parte provocado pela falta de credibilidade das instituições e pelo declínio da política, ficou suficientemente evidenciada para não permitir, pelo menos a curto prazo, alimentar grandes expectativas em relação ao desenvolvimento da participação política. É necessário, no entanto, ter presente que este distanciamento não significa necessariamente o esvaziamento do político. A possibilidade de a acção ser desencadeada por causas que transcendem as agendas políticas convencionais ou por ‘reacções’ que escapam ao controlo do sistema político existe sempre na juventude, elo menos em estado latente [...] (FERREIRA, 1995, p. 150).

Na América Latina, mais especificamente no Chile, há um alto índice de abstenção dos jovens nas eleições, o que é preocupante. Nessa perspectiva, há que se aperfeiçoar a democracia para que se consiga atingir o ideal de uma escola democrática, que pressupõe participação e formação em valores democráticos. No Brasil, apesar de a formação para a cidadania constar das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado e não há como formar para a cidadania se a escola não vivenciar no seu dia a dia, a democracia. Para tanto, além do conhecimento historicamente acumulado, a escola deve proporcionar meios que possam favorecer o desenvolvimento de uma cultura de participação.

Na busca de explicação teórica e de desejo de avanço, há estudos mostrando a emergência ou criação de um *novo espaço público não estatal* que revitalize o “princípio da comunidade, como a cooperação, a solidariedade, a participação, a transparência, a democracia interna” (SANTOS *apud* AFONSO, 2002, p. 87). Afonso (2002, p. 88) ainda nos mostra que há uma outra perspectiva na literatura sobre administração e gestão, “é a que procura equacionar e justificar a construção da autonomia das escolas por referência à ideia de um ‘bem comum local’ [...] na

concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local [...]”. Contudo, Afonso (2002, p. 89), adverte que é um empreendimento difícil a curto prazo, dadas as condições, devido ao contexto social e político atual, entretanto, propõe, “mobilizar ‘mais teoria, mais vozes e mais política’, nos estudos organizacionais”. Assim procedendo, a escola contribuirá para o “fortalecimento democrático da *esfera pública* (agora no sentido habermasiano), que é, sem dúvida, uma etapa necessária (e possivelmente prévia) para pensar as possibilidades de construção de um *novo espaço público*”.

Lima (1998, p. 151) também afirma que:

não é possível promover a participação e a educação democrática dos educandos num contexto escolar onde os professores, os pais e os representantes da comunidade local não participam, ou mesmo onde decisões são exclusivamente tomadas pelos professores enquanto especialistas. A escola democrática assume que as decisões de política interna devem ser tomadas por todos os indivíduos por elas afectados, ou pelos seus representantes, decisões que só serão tomadas após prévia discussão e que serão aceites por todos uma vez tomadas (LIMA, 1998, p. 151).

Esse ideal de sociedade e de escola democráticas, ainda não concretizado, encontra-se, aparentemente, fragilizado devido à desesperança e descrença com a democracia, na medida em que a garantia de direitos não se concretizara e que os problemas sociais aumentaram. A globalização do mundo contemporâneo e suas revoluções tecnológicas parecem estar deixando cada vez mais longe a concretização desse ideal de sociedade democrática, em seu sentido amplo. Pesquisas mostram que, nas sociedades democráticas, nota-se a perda do sentido de uma cultura

pública, há a tendência à individualidade, as pessoas perderam a capacidade de interagir coletivamente. Segundo alguns autores, a crise contemporânea é global, porque atinge de forma inusitada quase todas as instituições do mundo moderno (a política, a cultura, a economia, a família, a escola, o mercado, a vida pública e privada), e, também, porque tira a confiança na capacidade de sua resolução.

Ainda em Portugal, conforme Afonso (2002, p. 83):

As características gestionárias mais relevantes em termos de reformas da educação aparecem assim relacionadas com a redefinição dos processos democráticos de controlo e com a centralização das principais decisões educacionais, com a diminuição do poder dos gestores em determinadas áreas e o aumento desse mesmo poder em outras, com o desmantelamento das bases de poder construídas em nome do profissionalismo e a subordinação dos juízos profissionais a critérios pré-determinados e públicos, com a assunção de um papel central dos gestores na determinação e implementação de aspectos relacionados com o nível local, e ainda com a mudança na natureza das relações sociais entre *gestores e geridos* (AFONSO, 2002, p. 83, grifos do autor).

Há semelhanças dessas políticas educativas de cunho neoliberal, visíveis também, como Afonso (2002) aponta, na Inglaterra e em outros países centrais, a análise dessas políticas “revela que muitos destes objectivos foram claramente enunciados e estão presentes em medidas concretas que afectaram a educação pública, ficando inscritas de forma indelével nomeadamente naquelas que dizem respeito à administração e gestão das escolas” (2002, p. 84). Conforme o autor, em Portugal, referindo-se à década compreendida entre 1985-1995, nos governos apoiados pelo Partido Social-Democrata,

[...] os vectores deste novo gerencialismo encontram-se, evidentemente, ao nível mais geral da definição das políticas públicas mas, em termos de orientações concretas para a gestão das escolas, não se traduziram ou foram tão transparente como à primeira vista possa parecer, ainda que, por exemplo, haja muitos indicadores (e mesmo normativos legais) que apontem para a criação de normas-padrão e medidas de desempenho mais ou menos explícitas, sobretudo no que diz respeito ao controlo dos resultados escolares e aos chamados ‘incentivos à qualidade (AFONSO, 2002, p. 84).

Em síntese, afirma:

Assim, dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais no sentido de um *neoliberalismo educacional mitigado* [...] do que no sentido da assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, têm sido considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita* (AFONSO, 2002, p. 84).

Lima (1998), argumentou que, na década de 1980, em Portugal, a diversidade dos percursos da democratização da educação, do ensino e da escola, bem como os seus diferentes contextos de realização, permite-nos identificar algumas tendências comuns, bem como a existência de problemas e de dificuldades difíceis de ultrapassar. Conforme afirma,

A participação dos discentes é um tema dominante que se tem reflectido em diversas áreas: na reivindicação e na defesa de interesses próprios, na justiça e na equidade de tratamento, na luta contra mecanismos de discriminação social, no combate à anomia ou à alienação no contexto escolar, na formação cívica, moral e social dos educandos etc. Nesse sentido, a escola democrática configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, raça, religião, etc.) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de cultura, etc., admite e favorece a diversidade; condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola, democratizar as suas estruturas de poder e órgãos de governo. No âmbito deste vasto e ambicioso programa continua a destacar-se a problemática da educação cívica, moral e social dos alunos, bem como a polémica que a caracteriza. (LIMA, 1998, p. 148).

Além do mais, constatou o que também aqui no Brasil se observa nas relações interpessoais entre a escola, as famílias e a comunidade:

Reclamando-se como democráticas, muitas sociedades modernas aceitam ainda com dificuldade uma escola que promova a discussão de valores, que tome partido na defesa mesmo dos valores democráticos dos quais se afirma enformada. A educação de valores democráticos, através da discussão e da prática democrática, é freqüentemente associada a uma forma de endoutrinamento inadmissível, quer seja pelos professores, quer seja pelos pais e pela comunidade em geral. A formação política e democrática dos educandos é muitas vezes confundida com a propaganda política e partidária, que já Max Weber havia criticado, menosprezando, à partida, um dos mais importantes valores democráticos- o valor da discussão e os seus respectivos princípios éticos (*Ibidem*).

Nessa perspectiva, a escola *pode vir* a ser o *locus* ideal para o aprendizado da cidadania *se*, além de proporcionar um ensino com qualidade, que forme o cidadão e a cidadã críticos e atuantes, torne-se um local onde as relações, a participação e o ensino sejam pautados pelos valores humanos e relações de gênero igualitárias, objetivando a democracia.

Quanto à possibilidade de participação política na Escola Pública paulista, dos anos de 1980, os Conselhos de Escola, concebidos como órgãos de participação democrática, tornaram-se de natureza consultiva e deliberativa. Houve incentivo às Associações de Pais e Mestres e à criação dos Grêmios Estudantis. No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos, funcionários, professores, alunos, pais e comunidade foram vistos com receio, não chegaram a ser efetivamente vivenciados nas escolas.

A afirmação de Frigotto (1994, p. 85) vem reforçar a importância do papel da escola para o exercício da cidadania:

[...] a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (FRIGOTTO, 1994, p. 85).

Nos anos de 1990, após a Constituinte e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (BRASIL, 2000), respondendo às necessidades da sociedade e coerentes com os princípios

democráticos, no Estado de São Paulo, medidas foram tomadas em termos legais e organizacionais para as escolas públicas, algumas delas iniciadas no período anterior.

A democracia e a cidadania são reafirmadas, a *cidadania ativa* passou a ser a meta, portanto, a participação deveria ser incentivada. Assim, além da reorganização das escolas estaduais paulistas, as Normas Regimentais Básicas (SÃO PAULO, 1998) reafirmaram a gestão democrática e a necessidade de participação. Projetos sobre Direitos Humanos foram desenvolvidos nas escolas, solicitados pela Secretaria Estadual da Educação.

Nas reflexões acerca das possibilidades de efetivação da democracia na sociedade e nas escolas, não se pode deixar de considerar que convivem: o ideal de democracia e o projeto neoliberal em curso. Isso demanda que a questão da participação na sociedade e na escola seja vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia pois, conforme Coraggio (1992, p. 52), há oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante, portanto, no contexto da descentralização, “torna-se necessário uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal”.

As reformas do Estado, implementadas nas últimas décadas, que trouxeram em seu bojo a descentralização da administração pública e, nesta, a municipalização do ensino, exigem a capacidade de mobilização e organização da população no sentido de participar da gestão pública e escolar efetiva e continuamente (OLIVEIRA, 1997), para que possa ocorrer o que Ferreira (1995) sugere, que a intervenção no espaço público possa tornar-se condição para o desenvolvimento das sociedades democráticas.

Concomitantemente, com relação à dimensão social, a atuação da escola tornou-se mais ausente quando é mais necessária, até para se contrapor à nova ordem mundial injusta, de acordo com Paro (2001, p. 35),

Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar *para a democracia* (PARO, 2001, p. 35, grifo do autor).

Ainda, de acordo com Paro (2001, p. 40),

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como 'titulares de direito', mas também como 'criadores de novos direitos', é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2001, p. 40).

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 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, a escola entre outros. Apesar de se ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980, acreditamos que, conforme Giddens (1994), é necessário *democratizar a democracia*, para conseguirmos alcançar também a democracia social, conforme expõe Bobbio (1992).

Há outras exigências colocadas pelo mundo contemporâneo para as diferentes concepções de educação nas sociedades democráticas. Embora haja críticas a respeito do processo de elaboração e do conteúdo das normas legais que organizam a educação brasileira, a LDB, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, contemplam as exigências da atualidade, além do conhecimento historicamente acumulado, 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, questões estas implícitas no valor democrático da *igualdade* (PARO, 2001).

Reafirmamos a necessidade de se repensar a função socializadora da escola, pois é o local ideal para que a cidadania seja vivenciada. Para que o cidadão e a cidadã que nela se formam exerçam sua função social necessária à sociedade atual, globalizada, precisa possibilitar o cultivo, tanto dos bens culturais, quanto dos sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos e das alunas, das famílias, dos membros da comunidade, dos professores e professoras, enfim, de todos os envolvidos diretamente no processo educativo e promovendo a efetiva participação de todos na construção da escola democrática.

É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode ser cidadã através de uma construção coletiva e permanente.

Diante dos graves problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira, como a injustiça social, a violência, desemprego, criminalidade, corrupção, violação de direitos etc., concordamos com Paro (2001, p. 35), ao afirmar que “ [...] uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos”, portanto, não se concebe que a escola pública, onde deveria ocorrer o diálogo e o desenvolvimento da consciência crítica, “ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor”.

A escola portuguesa tinha, naquele momento, como órgãos colegiados de participação da sociedade civil, o Conselho Executivo (que tem um papel administrativo), a Assembleia de Escola (órgão máximo da escola que tem poder deliberativo, tanto administrativo quanto pedagógico), o Conselho Pedagógico (papel pedagógico, que conta com a participação também de representantes de pais), o Conselho de Turma (que conta com professores(as) e representantes de pais), a Associação de Pais e, no caso das escolas secundárias, a Associação de Estudantes. O Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola são espaços nos quais docentes, pais e comunidade, têm possibilidade de participação ativa e realizam um trabalho conjunto na busca por uma educação de qualidade. No Brasil, o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres são órgãos que atuam de forma isolada e, na maioria das escolas, não possibilitam uma participação efetiva que possa influir no processo educacional. Na escola em estudo, a participação tem acontecido por parte de grupos de pais e membros da comunidade, de forma não institucionalizada, com o objetivo de ajudar a escola e a população do

bairro no qual ela se localiza. Havia, ainda, naquele momento, a área de Formação Cívica na qual a formação para a cidadania era vivenciada.

Nesses órgãos, observamos que há a participação dos pais e funcionários, em alguns deles, de alunos e alunas. Há, também uma relação entre eles, desenvolvem um trabalho conjunto pois, na Assembleia de Escola, órgão máximo deliberativo, participam representantes de aluno(as), de pais, de funcionários(as), de docentes, da comunidade. O processo eleitoral ocorre envolvendo toda a comunidade educativa, as deliberações são expostas em um mural onde toda a comunidade pode ter acesso às informações e resultado das eleições. Participam do processo estudantes, funcionários(as), docentes e famílias, homens e mulheres participam ativamente.

No Conselho de Turma, embora não houvesse um envolvimento de todas as famílias, por exemplo, nas reuniões às quais são chamados para tomar conhecimento e opinar sobre o desenvolvimento do ensino tendo por base o Projeto Pedagógico da escola, há uma preocupação com o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Todo o conteúdo trabalhado é registrado bem como a metodologia utilizada, que são apresentados e analisados pelos pais, processo coordenado por uma representante. O documento redigido com o parecer resultante da análise é encaminhado a todos(as) para que tomem conhecimento e possam opinar, antes de ser encaminhado ao Conselho de Turma.

Ainda do ponto de vista pedagógico, havia a atuação importante dos Diretores de Turma, responsáveis pela área de Formação Cívica, que tem como objetivos a formação para a cidadania com o reconhecimento de si como sujeito e do outro como *sujeito de direitos*. Os Diretores de Turma desenvolviam um trabalho integrado à Área de Projetos, que também tem uma coordenação eleita entre os professores e as professoras e é formada por representantes de todas as disciplinas, o que também

contribui para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Nas aulas da Área de Projetos, pudemos constatar que, através do estudo da História europeia e de Portugal, havia a possibilidade de as crianças conhecerem, por exemplo, a constituição da classe da burguesia e de seu papel naquela sociedade, o que proporcionava que iniciassem um processo de reflexão crítica sobre a questão de classe na sociedade.

Pelo que observamos até o momento, no que se refere à escola brasileira, podemos afirmar que, em termos de trabalho coletivo e de melhoria da qualidade da escola pública, houve avanços, entretanto, constatamos até a atualidade uma desvalorização profissional crescente, condições críticas de algumas escolas, além do controle todo um trabalho voltado para as avaliações em larga escala, muito mais do que a formação para a cidadania. Contudo, no âmbito dos órgãos colegiados e da Associação de Pais e Mestres, não houve mudanças no que se refere à real participação, havia a presença dos pais e mães, mas não a participação política. Grande parte das escolas não romperam totalmente com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada, apesar de haver casos de trabalho voltado à perspectiva dos direitos humanos e para a igualdade de gênero, mais pelo empenho da direção ou dos(as) outros(as) profissionais da escola, conforme temos constatado nas pesquisas, entretanto, não é a maioria. No que se refere à escola portuguesa, a organização do trabalho educacional bem como a condução deste, além da prática pedagógica voltada para a autonomia e emancipação, contribuem positivamente para um maior envolvimento das famílias e dos(as) alunos(as) no processo educacional, contudo, o grau de envolvimento ainda necessita ser expandido, conforme apontaram os depoimentos e a literatura.

Atualmente, a gestão não está sendo desenvolvida da mesma forma nas escolas portuguesas e os órgãos de participação igualmente, entretanto, conhecer este período e as ações desenvolvidas contribuem para

conhecermos iniciativas inovadoras e com bons resultados, embora não tivesse cumprido o objetivo desejado, conforme pesquisas demonstraram. Se pode também constatar a descontinuidade de políticas com resultados parcialmente positivos e que poderiam ser implementadas novamente, contando com uma reestruturação da proposta e contando com um Programa que aperfeiçoasse o trabalho na área de Formação Cívica.

O estudo revelou ainda que a cidadania política dos jovens e a formação de verdadeiros cidadãos tornou a educação para a cidadania uma questão central na agenda política das sociedades europeias, pois a participação política é necessária para o desenvolvimento da democracia, e que a gestão democrática, baseada na Democracia ampla e participativa, pode vir a ser o caminho para o aprendizado e o vivenciar da cidadania.

Capítulo 10

Mediação, Direitos Humanos e Cidadania: Políticas Educacionais, Concepções e Ações em Escolas Públicas Estaduais Paulistas e Espanholas

Neste capítulo, discorreremos sobre as constatações resultantes da pesquisa realizada na Espanha, também em escolas públicas. Neste momento, pelo conhecimento de projetos exitosos no Brasil, e também no exterior, na perspectiva da Educação para a Paz, incluindo a Mediação democrática de conflitos, incluímos a Mediação Escolar e Comunitária, como era denominada no Estado de São Paulo.

O projeto teve como objetivo conhecer a Mediação em escolas públicas de uma cidade do interior paulista e de Valência (ES), por meio da análise das ações, das concepções de profissionais responsáveis pela mediação nas escolas, visando, ademais, constatar se os temas Direitos humanos, gênero e cidadania estavam presentes nos documentos oficiais voltados à Mediação, bem como nas ações que eram desenvolvidas nas escolas. Essa fase da pesquisa ocorreu durante em 2018, entretanto, desde 2012, quando realizei um primeiro momento de pesquisa de Pós-Doutorado, junto à Universidade de Valência, estando já realizando o estudo sobre mediação nas escolas brasileiras, iniciei lá as primeiras observações. Em 2018, realizamos coleta de dados, de fevereiro a agosto, momento da coleta de dados, em nível de Pós-Doutorado, contando com apoio da FAPESP e da Universidade de Valência.

A motivação para o estudo sobre a Mediação escolar ocorreu, inicialmente, pela existência de projetos baseados na Justiça Restaurativa, que teve início no Brasil em 2004: em Brasília, para alunos(as) autores(as) de delitos de pequeno porte; em Porto Alegre, onde os jovens infratores eram o foco principal e em São Caetano do Sul, onde as escolas e seus alunos que se envolviam em conflitos eram os principais atores, conforme explicita Souza (2012). Na sequência, este projeto se expandiu para outras escolas de Guarulhos, no Bairro de Heliópolis; em Campinas e para outras cidades do interior. No Estado de São Paulo, através da Resolução SE, nº 19 de 12-2-2010, foi iniciada a mediação nas escolas estaduais, que apresentavam alto nível de indisciplina e violência entre seus alunos e alunas. Conforme apresentado na Resolução,

a ação do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), lançado para a rede de ensino em julho de 2010, tinha o objetivo de disseminar a cultura de resolução de conflitos por meio do diálogo entre os envolvidos, estreitar relações com os familiares e a comunidade além de ampliar o sistema de parceria com a rede de proteção local nos diversos municípios do Estado.

Pelo fato de a proposta ser inovadora e por estar baseada na garantia do direito à educação e à formação para a cidadania, além de trazer a perspectiva da educação para a paz, iniciamos a pesquisa. Nesse processo, se os Direitos Humanos fossem a base para as ações, nesse caminhar, um âmbito da formação para a cidadania estaria sendo vivenciada pelos(as) estudantes na escola, além de também nas famílias. Por tal razão, iniciamos este estudo que temos realizado até o momento.

Esta pesquisa foi ampliada e ainda está sendo desenvolvida pelo fato de termos encontrado um investimento considerável na Espanha para

o desenvolvimento da Mediação nas escolas, na perspectiva dos Direitos Humanos e da igualdade de Gênero sendo, também, realizada em vários outros âmbitos da sociedade. Outra constatação que motivou a continuidade e ampliação da pesquisa, ocorreu pelo fato de, no Estado de São Paulo como um todo, pelo não investimento nesta proposta que apresentava resultados positivos, pudemos constatar uma situação inversa à realidade da Espanha, com diminuição do número deste cargo nas escolas. De aproximadamente trinta e cinco escolas que contavam com a Mediação na região do Município estudado, passaram para quatro e, na sequência, apenas duas escolas de escolas próximas ao Município tinham a Mediação. Na sequência, esta função foi atribuída, pela Secretaria Estadual da Educação, à Vice-Direção da escola. Atualmente, está em vigor o CONVIVA SP que envolve a ação de projetos da Mediação. Acrescentamos, ademais, que devido à ação de grupos conservadores religiosos interferindo na política nacional e, igualmente, na municipal, pressionando inclusive nas Câmaras Municipais para a implementação do projeto “Escola sem Partido”, que comprovadamente é inconstitucional, além de empreenderem ações para retirada do gênero e de outros pressupostos da educação em Direitos Humanos e para a paz, das políticas educacionais, foi o que também nos motivou a acompanhar este processo nas escolas públicas. Apresentaremos, na sequência, parte dos resultados que estão sendo analisados para finalização da pesquisa, apresentando a proposta e os objetivos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e, na sequência, os resultados da pesquisa realizada na Espanha.

10.1 Mediação, direitos humanos, gênero e formação para a cidadania na escola

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*⁴⁶. Em 2012, temos a finalização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Nesses documentos a educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade, prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais étnicos e linguísticos e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Ressaltamos que esse direcionamento já estava referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (ALVES, 1997). Sendo assim, o conceito de educação em direitos humanos no qual nos embasamos, está de acordo com os pressupostos da Mediação, que foi criada no Estado de São Paulo, através da Resolução SE 19, de 12/02/2010, Resolução SE-1, de 20/01/2011, Resolução SE nº 18, de 28-03-2011 e Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011 (SÃO PAULO, 2010/2011) e tem como atribuições, conforme explicitado na chamada pública para o processo de seleção,

⁴⁶ Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. Atualmente, está em discussão, conforme chamada do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cujo processo acompanharemos durante o desenvolvimento da pesquisa, analisando o documento final.

[...] adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Além destas atribuições, o(a) Professor (a) Mediador(a) deve:

Atuar de forma proativa, preventiva e mediadora, com emprego de práticas colaborativas e restaurativas diante de conflitos do cotidiano escolar. Também é papel do PMEC assessorar a Equipe Escolar quanto as ações pedagógicas transversais relacionadas à cultura de paz e nas ações de articulação da Escola com a Comunidade e os demais órgãos integrantes da Rede de Proteção Social e de Direitos. Visando assegurar os objetivos do Sistema de Proteção Escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Este cargo, conforme já mencionado, que tem como profissional o denominado Professor Mediador Escolar e Comunitário, foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, para desenvolver ações democráticas de resolução de conflitos, baseadas na ideia de educação para a paz e nos pressupostos da Justiça Restaurativa. Neste sentido, direitos humanos e cidadania são pressupostos das ações a serem desenvolvidas na escola através da Mediação. Estes pressupostos estão claros nas palavras de Benevides (2003, p. 309-310), quando afirma que:

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2003, p. 309-310).

Ainda de acordo com a autora, essa educação parte de três pontos essenciais. No primeiro caracteriza tal educação como de natureza permanente, continuada e global. No segundo ponto, volta-se para uma educação para a mudança e no terceiro aspecto refere-se ao cultivo de valores e não apenas à instrução, meramente transmissora de conhecimentos, valores estes diferentes dos apregoados pelas políticas neoliberais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflete o propósito acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no seu segundo artigo que a “[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996).

Entretanto, acrescentamos o que afirma Candau (2000), que a educação em direitos humanos está chamada a contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática do nosso país, que infelizmente se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania plena. Alie-se, ademais, a já mencionada investida de grupos conservadores

religiosos atuando para a retirada do gênero dos Planos de Educação em todos os níveis, além da retirada de materiais pedagógicos abordando gênero e cultura africana, incluindo o município estudado no Estado de São Paulo.

Conforme a autora e a literatura apontam, uma educação em direitos humanos tem como ponto central a noção de que o privado está subordinado ao público, o interesse comum da maioria deve se afirmar com o respeito à minoria, que a lei existe para produzir a igualdade entre todos(as) e deve também respeitar a diversidade e a liberdade como condições de exercício da cidadania. A educação em Direitos Humanos tem como objetivo formar cidadãs e cidadãos ativos e participativos, empenhados na erradicação das injustiças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Neste sentido, vendo esta nova ação como uma possibilidade de inserção dos(as) jovens, este projeto pretende responder à questão: Estão as crianças e jovens sendo inseridos no processo de Mediação na escola, na perspectiva acima exposta?. Na Espanha pudemos constatar que sim, em todos os projetos de Mediação as crianças e jovens são envolvidos(as), fazem parte de uma Equipe de Mediação. Numa das escolas estudadas, havia formação em Mediação para as(os) estudantes que desejassem, no quarto ano, fazer parte da equipe.

Outro questionamento que pretendíamos responder era qual a concepção da comunidade escolar, principalmente da Mediação e estudantes, acerca da temática aqui estudada. Ademais, como esses temas eram abordados nos documentos da Mediação, no currículo oficial e da escola, são questões que também analisamos. A pesquisa respondeu tais questões, possibilitando apreender o pressuposto de que os conhecimentos e valores transmitidos no dia a dia escolar, dependem das concepções que permeiam o imaginário escolar e devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo trabalhados estes valores e

vivenciados no cotidiano escolar, poderão refletir positivamente na formação que ocorre no processo de socialização e de constituição da identidade dos alunos e das alunas. Considerando a concretização dessa proposta de educação para a paz, na perspectiva dos valores humanos na escola, há necessidade de sensibilização e conhecimento da temática por parte das pessoas envolvidas no processo educacional, tanto no que diz respeito aos Direitos Humanos e Cidadania, bem como do processo histórico que levou, na contemporaneidade, a termos os documentos voltados para a educação nesta temática e conhecê-los. Isto ficou evidente nas escolas espanholas, tendo em vista que até um cargo foi criado, o de *Agente de Igualdade*, visando o desenvolvimento de projetos envolvendo alunos(as) e docentes, respondendo à demanda dos movimentos feministas que cobravam da municipalidade ações voltadas à educação para a igualdade de gênero, principalmente pelo aumento da violência contra as mulheres. Não é o caso das escolas brasileiras, pois algumas delas preocupavam-se com esta formação, contudo nem todas. Pelo relato de algumas Mediadoras, esta ação era até contestada por alguns(mas) professores(as), que achavam que estavam sendo condescendentes com os(as) alunos(as) que cometiam algum ato indesejado. Na visão destes, os procedimentos do passado é que deveriam ser utilizados.

A vivência no cotidiano escolar durante os anos em que éramos docentes, tanto das escolas Municipais quanto Estaduais, e depois no contato que temos tanto para desenvolver Projetos de Extensão quanto para realização de pesquisas nas escolas públicas, revelou tanto a fragilidade da adesão aos ideais da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em muitos casos quanto, com certa frequência, a presença de visões distorcidas e contraditórias acerca dos valores públicos da educação. Como por exemplo, podemos citar, a percepção de que o *Estatuto da Criança e do*

Adolescente (BRASIL, 1989) contribuía para a “falta de limites” e para a “violência na escola”.

As constatações daquele momento, nos levaram a reconhecer e corroborar com o que Souza (2000) constatou, que uma parte de Diretoras(es), Coordenadoras(es) e Professores(as) ainda desconheciam, total ou parcialmente, os direitos proclamados e garantidos na Declaração de 1948. Tampouco nem todos(as) conheciam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Sendo assim, encontramos um outro fato que dificulta o desenvolvimento de projetos voltados ao tema na escola, a formação em Direitos Humanos. Para que mudanças ocorressem nas práticas, o tema deveria ser abordado tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos(as) profissionais da educação. Então, indagamos: como alguém que não conhece os seus direitos, que não sabe defendê-los, que não tem conhecimento sobre a luta histórica pelos direitos e não os reconhece como direito de todos e todas mas “direitos de bandidos”, poderá ensinar sobre o exercício de algum direito a outra pessoa ou qualquer conteúdo a este respeito, de forma reflexiva, crítica e emancipadora? Neste sentido, o próprio Estado não proporcionou a formação sobre a temática necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplassem os temas aqui estudados. O MEC ofereceu cursos à distância e alguns em parte presenciais, entretanto, não proporcionou a todos(as) docentes esta formação. No caso do Município estudado, alguns Professores(as) Mediadores(as) realizaram curso de formação por conta própria, para melhor desenvolver seu trabalho, além da formação que as Supervisoras responsáveis pela Mediação ofereciam na Diretoria de Ensino, em reuniões periódicas, quando também havia a apresentação dos projetos desenvolvidos nas escolas, além de apontarem os problemas que geravam conflito pensando coletivamente como solucioná-los.

No caso das escolas espanholas, a formação ocorria em órgãos específicos de formação de docentes, bem como nos Encontros anuais promovidos pela municipalidade. Com Padilha (2005, p. 169), questionamos:

[...] como ensinar alguém desacostumado a ser ético a agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (PADILHA, 2005, p. 169).

A educação em Direitos Humanos também trata de rever o contexto educacional, no qual, ainda hoje, presenciamos práticas de ensino reprodutivistas, que não favorecem o desenvolvimento crítico e reflexivo dos(as) alunos(as), não os(as) valorizando em suas singularidades enquanto seres humanos.

A educação em Direitos Humanos propõe repensar a organização escolar para além do currículo, rompendo também com o autoritarismo e a hierarquia verticalizada. Nesse sentido, não só as(os) Professoras(es), mas também Diretoras(as), Coordenadoras(es), a escola como um todo deve construir uma prática pedagógica coerente com o ideário democrático e na perspectiva dos direitos humanos. Assim, devem propiciar às crianças e jovens a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o *outro* e a *outra* como sujeito de direitos, de vivenciar a solidariedade, a igualdade na diferença e a liberdade, ou seja, o clima social da escola contribuirá com a formação de cidadãs e cidadãos participativos na esfera pública, uma vez que esse clima influencia na formação da cidadania das crianças e dos(as) jovens. Nesta perspectiva, ressaltamos, a mediação poderia contribuir para este clima e para o

envolvimento dos(as) alunos e alunas, num processo de exercício de cidadania, de trabalho coletivo em busca de relações humanas respeitosas e colaborativas. A este respeito se lê em Mafra (2003, p. 116) que:

O elemento central para se identificar o clima social da escola é, segundo Weeler (1966), a predominância de uma subcultura específica, traduzida, nesses estudos como o ‘tom emocional’ da instituição (clima democrático, autoritário e *laissez – faire*), engendrado nas relações de autoridade entre os ‘agentes de socialização’ e os alunos [...]. Ruther (1979), [...] ao reafirmar a importância do clima, da atmosfera ou de um ethos da escola, argumenta que falta às pesquisas investigar como as ações do corpo docente, dos ‘agentes escolares’ ou de outros atores colaboram na criação do tipo de clima escolar (MAFRA, 2003, p. 116).

Nesta perspectiva, assinalamos que estas práticas educacionais envolvendo também as relações sociais na perspectiva dos valores democráticos, deve ser cultivada e aprendida por meio de todos os atos vivenciados no cotidiano do universo escolar, inclusive incluídas no currículo trabalhado por todas as disciplinas. Esta prática, constatamos nas escolas espanholas e não nas brasileiras. Somente se o(a)s educador(a)s valorizarem essas virtudes, a Cidadania, Direitos Humanos, Democracia, Ética, Justiça, Solidariedade, Respeito às diferenças, por exemplo, incluirá estes temas tanto no conteúdo a ser trabalhado quanto nas relações sociais com os(as) estudantes.

Em suma, acreditando que a transformação da sociedade tem uma de suas vias numa educação escolar crítica e participativa, ressaltamos que esta concretizar-se-á por meio de uma educação em direitos humanos com uma Gestão, Coordenação e Professores(as) comprometidos(as) social,

pedagógico e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Consideramos fundamentais as práticas escolares que contribuam para a constituição de sujeitos capazes de criticar o mundo em que vivem e de agir no sentido da transformação da realidade, ou seja, práticas que favoreçam a formação de atitudes democráticas, fortalecendo nos sujeitos as capacidades de refletir, discutir, buscar informações, participar politicamente e atuar na defesa do bem comum. Nessa perspectiva, como é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos? Seguindo as formulações de Benevides (2003, p. 317).

Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social (BENEVIDES, 2003, p. 317).

Há uma vasta literatura sobre direitos humanos, mas sobre a relação entre educação e direitos humanos, conforme apontam alguns autores(as), a produção de pesquisas ainda é escassa⁴⁷. No que diz respeito à Mediação, também, constatamos que há falta de estudos relacionando-a à educação. Observamos que, na Espanha, há já um desenvolvimento teórico importante. Assim, além de a pesquisa ter contribuído para o desenvolvimento teórico da área, a partir de um enfoque diferente, qual

⁴⁷ Ver Rodrigues e Mancuzo (1999); Silva (1995); Berwig (1997); Morgado (2001); Araújo (2006); Mohamad (2005).

seja, verificando se havia distinções e/ou similaridades no pensamento acerca de educação em direitos humanos bem como na proposta e ação da Mediação, em escolas públicas dos dois países, o resultado final proporcionará ações positivas que contribuirão para que as escolas possam desenvolver esta prática, mesmo que o Estado não a consolide nas escolas, conforme constatamos. Em suma, a Mediação está em desenvolvimento nas escolas de Valência, assim como projetos que dela decorreram na perspectiva da Educação para a Paz e em Direitos Humanos. Um movimento importante constatamos junto à Diretoria Regional de Ensino, no município estudado, que, após a já relatada quase extinção da Mediação nas escolas, proporcionou formação nesta temática aos(as) agentes escolares que, no cotidiano, têm contato com os(as) estudantes em todos os espaços, podendo contribuir para esta ação na escola.

Anterior à elaboração deste projeto de investigação, realizamos pesquisas exploratórias sobre o tema, visando uma melhor definição do objeto e dos objetivos da mesma, optando por realizá-la através da abordagem qualitativa pois, conforme Alves (1991, p. 54), “Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Face aos objetivos da pesquisa, tivemos como instrumentos: a pesquisa bibliográfica, a entrevista e a análise documental, além da observação, seguindo as orientações de Sarmiento (2003). Através deste recurso metodológico pudemos explorar mais amplamente os objetivos específicos do projeto de pesquisa. As entrevistas foram do tipo semiestruturado, ou seja, “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas

hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Foi elaborado, previamente, um roteiro para realização das mesmas, assim, tivemos a possibilidade de um maior conjunto e diversidade de informações relevantes, por intermédio dos próprios sujeitos das escolas estudadas, conforme apontam Marconi e Lakatos (2002).

As entrevistas foram gravadas e realizadas pessoalmente com a Mediação, Gestão, Coordenação e Docentes. Quanto aos alunos e alunas, no caso de Valência, entrevistamos estudantes que fazem parte da Equipe de Mediação.

Outra fonte essencial para obtenção das informações foi a pesquisa documental em fontes primárias porque, conforme Godoy (1995, p. 21), é importante, de acordo com os objetivos da pesquisa, “[...] o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares [...]”. Assim, procedemos à leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, além dos documentos oficiais que dizem respeito ao currículo e outros que, no desenvolvimento da pesquisa, foram vistos como importantes para a análise da política educacional e de iniciativas diferentes que abordassem o tema dos direitos humanos, como no caso dos documentos institucionais para a Mediação nas escolas. Neste caso, analisamos a legislação que delibera sobre os objetivos e a ação deste(a) novo profissional na escola.

Além disso, a continuidade da pesquisa bibliográfica teve o objetivo de fundamentar a reflexão e subsidiar teoricamente o objeto estudado, devendo por isso, estar presente no decorrer de toda a investigação. Foram utilizadas, ainda, fontes escritas como documentos oficiais e legislação.

10.2 Mediação, direitos humanos, gênero e cidadania em escolas espanholas e brasileiras

Como já mencionado, em 2018, realizamos a pesquisa *Mediação, Direitos humanos, Gênero e Cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas estaduais paulistas e espanholas*, em Valência, na Espanha, cujos resultados parciais, estão ainda sendo analisados, devido à ampliação e continuidade do estudo, assim como os dados coletados nas escolas brasileiras, parte deles apresentamos na sequência.

Conforme a literatura aponta, a educação em Direitos Humanos pode contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática que, infelizmente, hoje se depara com uma encruzilhada histórica marcada pela hegemonia de um projeto em que a lógica econômica, na perspectiva neoliberal predomina, reforçando a exclusão e restringindo a cidadania plena. A educação em direitos humanos tem como objetivo formar cidadãs e cidadãos ativos e participativos, empenhados na erradicação das injustiças e na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Neste sentido, vendo esta nova ação da Mediação nas escolas como uma possibilidade de inserção dos(as) jovens, além dos objetivos já enunciados, pretendíamos responder, dentre outras, à questão: Estão as crianças e jovens sendo inseridos no processo de Mediação na escola, na perspectiva acima exposta? Na primeira fase da pesquisa, realizada em Valência, em 2015, pudemos constatar que sim, em todos os projetos de Mediação as crianças e jovens são envolvidos(as), fazem parte de uma *Equipe de Mediação*. Constatamos, em 2018, que uma das escolas estudadas no período anterior, o Instituto I, não tinha mais a Mediação, entretanto, desenvolvia outro projeto voltado às Relações Humanas e,

inclusive, deu início ao curso de formação de Agente para a Igualdade de gênero. A segunda escola, o Instituto II, que participou no primeiro momento da pesquisa, no momento, estava desenvolvendo uma formação em Mediação para os(as) docentes e funcionárias que já participavam da Mediação ou que tinham interesse em participar.

Em 2018, além de acompanhar as primeiras escolas que participaram do primeiro momento da coleta de dados, realizamos a pesquisa em outras duas escolas pública, que têm a Mediação escolar em desenvolvimento, cujo trabalho apresentaremos na sequência. No Estado de São Paulo, em especial no município estudado, conforme já mencionado, constatamos que houve uma diminuição de escolas incluídas no projeto de Mediação, apesar dos resultados positivos que foram constatados, sendo depois desenvolvido em apenas duas escolas. Estávamos observando de 2019 até 2020, já que a Secretaria da Educação manteve o projeto, se haveria alteração na realidade encontrada em 2016 e 2017. Uma diferença fora constatada, naquele momento era a Vice-Direção da escola que desenvolvia a Mediação. Atualmente, o CONVIVA-SP- Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, no âmbito da rede estadual de educação, envolve as ações de Mediação e propõe que todos(as) envolvidos(as) no processo educacional na escola devem cuidar para que as relações sociais ocorram na perspectiva dos valores da Democracia.

Vale a pena destacar que na Espanha, a Mediação foi implementada inicialmente nas escolas a partir do desejo da comunidade escolar devido ao aumento da indisciplina. No caso do Estado de São Paulo se deu a partir da Secretaria Estadual de Educação. Outra constatação já mencionada é que nas escolas espanholas e brasileiras, a mediação é realizada principalmente por mulheres, tanto alunas quanto professoras, embora haja participação também de docentes e alunos do

gênero masculino, em menor número. Podemos constatar, pelo número de Vice-Diretoras mulheres aliadas às duas Professoras Mediadoras, que ainda prevalece a participação majoritária de mulheres nestas equipes.

Em outras pesquisas, com base em material recolhido durante a coleta de dados inicial, constatamos que, tanto na prática pedagógica quanto nas relações sociais vivenciadas no seu cotidiano, a concretização da cultura dos Direitos Humanos e da Democracia tem sido muito difícil. Não se analisa os problemas de desigualdade e violência que interferem no processo de socialização de muitas crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade total e que também afetam a escola. Além da visão senso comum sobre, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma professora da escola brasileira mencionou que “eles sabem muito dos seus direitos, mas não de seus deveres”.

No caso das escolas brasileiras, as constatações nos levam a reconhecer e corroborar com o que Souza (2000) constatou, que parte de algumas(uns) Diretoras(es), Coordenadoras(es) e Professores(as) ainda desconhecem, total ou parcialmente, os direitos proclamados e garantidos na Declaração de 1948. Tampouco conhecem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Sendo assim, encontramos um outro fato que dificulta o desenvolvimento de projetos voltados ao tema na escola, a formação em Direitos Humanos dos(as) docentes. Constatamos, também, em outras escolas o papel importante que a Gestão tem também junto à Coordenação para o desenvolvimento desta formação e para o trabalho pedagógico, desenvolvendo os pressupostos para a escola reflexiva, pautada na educação que contemple a formação humana também. Na sequência, apresentaremos as constatações realizadas nas escolas espanholas.

10.2.1 Mediação realizada nas escolas públicas de Valência

Conforme a leitura a respeito do tema, que realizamos no período em questão, constatamos que a Mediação pode ser um elemento a mais na cultura escolar, para o desenvolvimento de relações sociais baseadas nos valores da democracia, com respeito aos direitos humanos de todas as pessoas.

Ademais, é preciso considerar que a escola e a família tem sido as duas instituições educadoras por excelência. Ambas se tem complementado em uma tarefa comum- a socialização da infância. São instituições especialmente sensíveis às mudanças sociais e, atualmente, estão afetadas de forma significativa por eles. Nas últimas décadas se tem produzido modificações substanciais na estrutura de três âmbitos fundamentais- o âmbito do poder, o âmbito da produção e o âmbito da experiência, que podem levar-nos a afirmar que estamos numa mudança de época.

Conforme Arista (2016, p. 10), há hoje mudanças substanciais estreitamente relacionadas com a atividade familiar e docente, como, por exemplo:

- Cambio de escenario de las relaciones e intercambios de los seres humanos, pasando a ser simbólico em um alto porcentaje.
- Cambio em el escenario de la experiencia cotidiana, com la omnipresencia de la televisión, los videofuegos, las redes sociales, etc.
- Transformación de la familia patriarcal, com la disolución progresiva del patriarcado y el paso a una familia nuclear y absolutamente diversificada (ARISTA, 2016, p. 10).

Há que se considerar, ainda conforme afirmação da autora, que a família atual tem tomado formas diversas, com “[...] estructura y redes em crisis [...]”, deixando de lado com frequência o ser, o referente educativo e o estabelecer de um sistema de normas-limites além do vínculo afetivo e comunicativo de qualidade, tão necessário para a construção do autoconhecimento e dos problemas “[...] que logo na adolescência resultam mucho mais difíciles de abordar” (ARISTA, 2016, p. 10).

A escola, com conteúdos e métodos revisáveis e uma realidade cada vez mais diversa, continua com uns objetivos homogeneizantes, com seus currículos ocultos que permanecem e uns mecanismos de controle contrários a uma sociedade democrática e a uma sociedade da informação (DÍAZ; AGUADO, 2004). Pouco a pouco, “se há ido realizando uma ruptura de las barreras que diferencian el entorno familiar e o escolar”.

Todas estas modificações têm provocado que os processos de socialização tenham mudado de conteúdo e de forma e que se tem agora uma demanda de funções que a escola teve que assumir. Os(as) docentes lutam para realizar sua função educadora para alunos e alunas que queiram aprender. Ademais, “Los alumnos se sienten mucho más cómodos ante un *chat* com conocidos ó desconocidos, que ante los contenidos de libros de texto que perciben desnudos de atractivo y utilidad.” (ARISTA, 2016). Conforme a autora e a literatura a respeito do tema demonstram, a desmotivação e o desencontro têm aumentado, alimentados pelo acúmulo de conflitos em escalada permanente e não sendo abordados. Com todos estes elementos que alimentam a má convivência nas escolas, tem crescido as demandas de soluções rápidas, eficazes e que não impliquem mudanças, nem pessoais, nem institucionais.

Assim, tem crescido a demanda de Mediação Escolar, segundo Arista (2016), “[...] como quien pide una ‘varita mágica’ que transforme esa realidad de la convivencia em los centros escolares incómoda y

provocadora de impotência, em outra añorada donde los roles y funciones se perciban claros y estables sin necesidad de cuestionarlos para adaptarlos a una nueva sociedad”. Com todas as demandas atuais mencionadas para superar a má convivência nas escolas, conforme a autora, “[...] la Mediación implica y produce câmbios positivos em quien la conoce, interioriza y practica y em los contextos donde se lleva a cabo”. É um elemento que melhora a convivência, tendo um caráter preventivo e educativo.

Analisando a realidade dos centros onde ocorreu a formação e implementação de programas de Mediação, Arista (2016) apresenta que há uma paisagem diversa de situações nas escolas, conforme também observamos e se constata nas afirmações da autora que seguem:

- Centros con un programa de Mediación que ya tiene historia y que hay supuesto y supone un elemento real de mejora de la convivencia. En alguno de ellos, el Equipo de Mediación tienen una composición mixta, con miembros de todos los sectores de la comunidad educativa-profesorado, alumnado y familias.
- Centros donde sea realizado la formación en Mediación y la implementación del programa no hay permanecido en el tiempo, por estar fuertemente personalizada en algún miembro del claustro que desapareció del centro y el nivel de implicación mínimo del resto del equipo, no alento la continuidad de esa responsabilidad.
- Centros que, después de ser atendida su demanda de formación, por una u otra razón (cambio o bajo nivel de implicación del equipo directivo, cambios significativos o mínimo nivel de implicación de los miembros del claustro...), no llegan nunca a implementar el programa (ARISTA, 2016, p. 11).

A primeira realidade mencionada parece ser análoga às realidades das escolas que incluímos na pesquisa, que apresentaremos adiante.

Ainda, conforme Arista (2016), pode-se constatar, nas escolas espanholas, em especial em Madrid, alternativas que apórtem melhoras nas convivências que se percebe deterioradas, seguem tomando formas diversas, através do esforço de excelentes e incansáveis profissionais da educação. A autora encontrou desde Planos de Melhora da Convivencia, elaborados e desenvolvidos por equipes de professores, nos centros escolares públicos e privados, de escolas Primária e Secundária, até Planos de Melhora da Convivencia que envolvem a toda a comunidade, impulsionados desde instâncias municipais. E todos eles incluem a mediação como elemento de melhora de convivência (ARISTA, 2016).

Constatamos e pudemos participar de um evento sobre Mediação que envolvia diferentes âmbitos e diferentes instituições da sociedade, em Valência. Em todos os âmbitos, não só no escolar, mas também no familiar, penal, penitenciário, comunitário, intercultural, laboral, sanitário, policial etc., a mediação é vista como uma importante possibilidade para a resolução de conflitos, de forma democrática. Tem demonstrado ser uma alternativa real e eficaz aos pleitos e modos sancionadores e punitivos, uma alternativa real e eficaz para a gestão construtiva de conflitos.

Nos contextos educativos, são ainda mais interessantes os efeitos que produz o exercício da mediação, tanto no nível pessoal como em relação ao clima de convivência. Implica uma transformação e uma transição real em nível pessoal e contextual. Os alunos e alunas que desempenham a função de mediadores têm de colocar todo seu empenho em ajudar o outro ou a outra, com a transformação interior que esta atitude leva consigo. Talvez seja esta a razão pela qual os alunos e alunas mediadores(as), inclusive com experiência perturbadora, são capazes de gerar um clima de confiança com dignidade no espaço da mediação.

Os alunos e alunas que voluntariamente procuram a Mediação buscando ajuda, o fazem porque realmente desejam resolver seus conflitos chegando a acordos, sem discussões e rupturas. Esta mudança, desde atitudes impulsivas que implicam agressões verbais e/ou físicas, tendo atitudes de colaboração, incluindo de compromisso, gera não só sentimentos de bem-estar, mas também de seguridade. As interações, o estilo relacional ganha em qualidade, gerando paulatinamente uma cultura do centro onde o diálogo, o acordo e o compromisso vão convertendo-se em selos de identidade (ARISTA, 2016, p. 12, tradução nossa).

Os benefícios da mediação em contextos educativos não serão uma utopia se se põem os meios necessários para que a demanda de Mediação Escolar não se desenvolva de forma passageira, se cuidam da formação e da implementação contextualizada. Para tanto, conforme a autora:

[...] proponemos un enfoque global (ALZATE, 1999), que implique tanto una perspectiva de centro com estructuras reales de participación, como un currículum-oculto y explícito- que incluya la Educación Emocional, las Habilidades Sociales y de Comunicación eficaz, la Educación para Gestión Positiva de Conflictos, la Disciplina Educativa VS punitiva y la Mediación. De esta manera, la mediación podremos denominarla de forma clara y coherente Mediación Educativa Contextualizada, un elemento más, no el único, que tenga como objetivo la mejora real de la convivencia y contribuya a la construcción de los valores y estilos relacionales que den a la cultura del centro su sello de identidad (ARISTA, 2016, p. 12).

Organizada e implementada na escola, a Mediação Educativa Contextualizada, entre outros elementos, com denominador comum da cultura de paz, no Plano de Convivencia como documento vertebrador e

assumido por todos os setores da comunidade educativa, será o incentivo que dará sustentação ao projeto, alimentando sua permanência.

Esta abordagem deve ser concretizada por equipes diretivas convencidas de que lideram o coletivo de professores e professoras motivados(as), dispostos a implicarem-se em um projeto de esboço abrangente. Para isto, há que transformar armadilhas importantes, como

[...] la ‘desafección’, que há contaminado, como un veneno, las actitudes de amplios sectores de la comunidad educativa y que está motivada y se retroalimenta por los cambios sociales significativos aunque es complejo, contamos com un punto fuerte a favor la necesidad del sentimiento de pertenencia que tiene el ser humano. La participación y la inclusión potencian y generan este sentimiento y la ‘afección’ deviene como consecuencia. (ARISTA, 2016, p. 14).

Uma formação contínua que dote ao professorado das ferramentas necessárias para exercer, de forma eficaz e gratificante, suas ações nesta perspectiva, que permita uma gestão das aulas e da escola positiva, coerente e avaliada permanentemente, reforçará esta contextualização da Mediação. Para isto é necessário um compromisso real e eficiente da Administração, a fim de que a Formação do Professoras, tanto inicial como contínua, aborde estes temas. Professores e professoras comprometidos com sua ação docente e educativa, na aprendizagem contínua e permanente de sua profissão, são capazes de assumir, em equipe, o compromisso que implica o desenho e implementação de Planos de Convivência à luz destes pressupostos, de revisá-los e de desenvolver ações encaminhadas visando a consecução de um ensino de qualidade, num necessário clima de convivência positiva e construindo uma cultura da escola que seja assumida por todos os membros da comunidade educativa, enlaçando-os com o

carinho e o sentimento de pertencimento que hoje tanto aspiramos, por sua ausência, conforme expressa Arista (2016).

Em uma das escolas estudadas, o Instituto II, quem iniciou o Programa de Mediação anteriormente fora a professora que naquele momento coordenava o trabalho da equipe de Mediação em outra escola participante da pesquisa, o Instituto III. No caso de um dos Institutos, onde realizamos a pesquisa no primeiro momento, em 2016, e que contava com uma equipe de Mediação, conforme já mencionado, agora não existe mais o programa. Entretanto, a escola iniciou o curso de Formação para a Igualdade de Gênero, estabelecido pelo Real Decreto 779/2013, de 11 de outubro,

fijando sus enseñanzas mínimas, actúa conformidad con el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo que define en el artículo 9 la estructura de los títulos de formación profesional y de los cursos de especialización, tomando como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Union Europea y otros aspectos de interes social e implanta el mencionado, título de Técnico Superior em Promoción de Igualdade de Género.

No documento também encontramos, no *Modulo Profesional Desarrollo comunitario*, dentre outras atividades de formação, o item “Desarrollo de procesos de mediación comunitaria” e várias atividades de formação para a cidadania. Além deste, encontramos seis cursos voltados à questão das mulheres e de gênero, são eles: os Módulos Profissionais “Información y comunicación con perspectiva de género”, “Prevencion de la violencia de género”, “Promoción del empleo femenino”,

“Participación social de las mujeres”, “Intervención socioeducativa para la igualdad” y Proyecto de promoción de igualdad de género”. Ou seja, através deste curso haverá um investimento importante na formação para o trabalho social voltado às questões de gênero.

No que diz respeito à outra escola que participou da pesquisa em 2016, ela continua com a equipe de Mediação, inclusive, solicitaram um curso com uma especialista em Mediação voltado para a equipe de Mediação bem como para outros(as) docentes e demais interessados(as) da escola em participar da equipe, visando repensar a forma com que a Mediação estava sendo desenvolvida. Esta escola também desenvolve vários projetos voltados à questão das mulheres, de gênero e da diversidade sexual.

No Instituto III, participante da pesquisa em 2018, pudemos acompanhar a formação dos(as) estudantes em Mediação, além das reuniões e atividades da equipe de Mediação na escola. Nesta escola pudemos também acompanhar o trabalho de outra professora com os(as) estudantes mediadores(as), num Coletivo Feminista formado por meninos e meninas e o trabalho por ela desenvolvido com a mesma equipe e outros estudantes, num trabalho de formação artística, onde desenvolvia reflexões sobre gênero, na formação baseada na proposta de Augusto Boal, do Teatro do Oprimido. Além de participarem ativamente das comemorações do 8 de março, que tomou as ruas do centro da cidade, meninos desenvolveram naquela semana atividades lúdicas entre os(as) estudantes voltadas à desconstrução dos estereótipos e para a igualdade de gênero.

No que diz respeito ao Instituto IV, além do trabalho da Equipe de Mediação, formada por duas professoras e alunos e alunas, a escola conta com o trabalho de uma professora no cargo *Agente de Igualdade*, recentemente criado para o desenvolvimento de atividades voltadas às questões de gênero e diversidade sexual, além de outros temas relacionados

a preconceito etc. Durante o mês de março, foram realizadas inúmeras atividades na escola toda, envolvendo todas as áreas do conhecimento, com o objetivo de provocar reflexão sobre vários problemas vivenciados pelas mulheres, bem como a população LGBTQI+, coordenado pela professora Agente de Igualdade contando, em alguns momentos, com a participação das famílias, inclusive quando os(as) estudantes realizaram uma performance artística alusiva ao Dia do Orgulho LGBTQI+.

Sobre se havia dificuldades para o desenvolvimento do trabalho dela na escola e quais eram, a professora respondeu que “ Faltan algunos recursos (informaticos), escaso tiempo para la coordinación, necesidad de innovar no compartida con la mayoría del claustro”.

Quanto aos projetos que estava desenvolvendo, a professora respondeu que, quando trabalhava em outro Instituto, o Instituto III, em 2016 e 2017, desenvolveu um projeto de inovação centrado em ABP, Aprendizaje Baseada em Projetos. No curso deste, participou no projeto de Mediación com uma novidade, o programa *Hermano(a) mayor*, no qual alunos e alunas maiores tutelam os alunos e alunas do primeiro curso.

Sobre os problemas que mais ocorriam na escola e que exigiam intervenção da Mediação, respondeu que a maior incidência era de “Amistades rotas, agresiones menores, alumnos aislados”.

No tocante à quantidade de escolas que realizam a Mediação, informa que aproximadamente mais de 100 escolas, dentro e fora da cidade de Valência. Sobre quem atua em maior número, afirma que as mulheres são maioria, embora haja bastante homens atuando como mediadores também. O mesmo afirmou ser com relação aos estudantes, a maioria são meninas que atuam na Equipe de Mediação. No que diz respeito à importância da Mediação nas escolas, assevera que “Es muy importante, por distintos motivos:”

- a) Fomenta una convivencia positiva y previene los conflictos, además de afrontarlos cuando las personas afectadas lo solicitan
- b) Posibilita una mayor implicación del alumnado en la gestión del centro, ayudando a los adultos (profesores, equipo directivo) y aportando mayor efectividad ya que están presentes siempre y pueden supervisar la convivencia en los espacios sin clase. Es un magnífico complemento del sistema de disciplina.
- c) Es un instrumento de calidad humana imprescindible porque altruistamente los mediadores dedican tiempo a escuchar y acompañar a los que necesitan atención y no la reciben por parte del profesorado. Esta acción genera agradecimiento y aumenta la integración del alumnado en un centro que lo «cuida» y lo «considera»
- d) Los que se forman en mediación y la practican acaban transportandola a su vida familiar, de pareja, de amistades, de vecindad y, en general, a su entorno. Es un bien para la ciudadanía y una semilla de paz.
- e) Es un instrumento que integra la educación emocional y ayuda al crecimiento personal.

No que refere-se à motivação para atuar na Mediação, a professora responde que o que a motivou foi “La necesidad de aprender a afrontar y solucionar los conflictos de manera pacífica en el ámbito educativo y, secundariamente, en el ámbito personal”.

Com relação aos problemas que ocorriam na escola, ao perguntar ¿Cuáles son los problemas que más ocurren en la escuela y que han contado con la mediación para su solución? Informa que “Hay pocos conflictos para el equipo de mediación y los que hay tienen que ver con amistades deterioradas o rotas. Últimamente se agravan por el uso de las redes sociales en Internet”.

Sobre se ¿La mayor ocurrencia de conflictos es de niñas o niños? Respondeu que era similar, tanto por parte dos meninos quanto das meninas. Com relação à avaliação do trabalho desenvolvido com a Mediação na escola, a segunda professora responsável pela Mediação informou como era realizada a avaliação do trabalho na escola afirmando que:

Se realizan tres evaluaciones a lo largo del curso, donde cada uno de los profesores hace una reflexión sobre los objetivos propuesto en las programaciones a principio de curso y a final de curso se realiza la memoria final.

En la memoria final se deben de valoran los resultados, justificar cuales han sido los motivos caso de no haber cumplido lo programado y propuestas de mejora para el siguiente curso.

Sobre as “dificultades para el desarrollo de su trabajo en la escuela? Cuales són?”, a professora respondeu que:

En principio no hay grandes dificultades con el alumnado de este centro, una gran parte de ellos proceden de familias de nivel medio, pero en el grupo donde yo imparto las clases que proceden de otros centros, son alumnos con dificultades de aprendizaje y familias más desfavorecidas en ocasiones nos encontramos con problemas de disciplina importantes, no son capaces de cumplir las normas de comportamiento básico y no tienen hábitos de estudio.

Respondendo às perguntas ¿Cuáles son los proyectos que ya ha desarrollado en 2016 y 2017?Cuál está en desarrollo ahora? a professora esclareceu que:

Coordinar la biblioteca tutorizada (una tarde a la semana) en el curso 15/16 y 16/17.

La creación de una cooperativa solidaria en la que se vendieron unas mochilas para sacar dinero para un fondo solidario para alumnos más desfavorecidos del centro.

La participación en un proyecto de Aprendizaje y Servicio del departamento de música como colaboradora.

10.2.1.1 Mediação no Instituto III

A equipe é composta por duas professoras, sete alunas e cinco alunos, com idades entre 14 a 17 anos.

Pudemos constatar que a motivação dos(as) estudantes para participação na equipe de mediação, foram as questões apontadas por Arista (2016), quando questionados sobre o *O que te motivou para participar da equipe de mediação?* As respostas foram, dentre outras “Me motive el saber que podía hacer algo”, outro estudante mencionou “Pues no me gustava quedarme quieto y quería ayudar”. Mostrando os reflexos da formação proporcionada pela escola como um todo e por participar da equipe de Mediação, uma estudante afirmou que quis participar para “Ayudar a solucionar los conflictos del centro y mejorar la convivencia escolar.”

Como se constata, a motivação foi, para estudantes de ambos os sexos, ajudar às pessoas, ou ajudar a solucionar conflitos e melhorar a convivência escolar. Com a participação na equipe de Mediação, provavelmente, considerando que nos contextos educativos onde ocorrem os processos de socialização, conforme salienta Arista (2016), as alunas e os alunos adquirirão as ferramentas de gestão construtiva de conflitos e

mediação que poderão levar a outros contextos, ao familiar, ao das amizades, para estender uma cultura social que sirva de alternativa à rispidez e violência que, de forma destrutiva, formam parte da cotidianidade de crianças e jovens na atualidade. É através da educação que se pode desbancar, de forma paulatina, mas firme e continuada, a tolerância social com a violência, os estilos comunicativos agressivos, as relações baseadas no esquema “domínio-submissão”, conforme expõe Díaz-Aguado (2004, apud ARISTA, 2016, tradução nossa).

Conforme a autora, o conflito tem muitas funções e valores positivos. Evita a estagnação, estimula o interesse e a curiosidade, é a raiz da mudança pessoal e social e ajuda a estabelecer as identidades, tanto pessoais como grupais. O conflito ajuda a aprender novos e melhores modos de responder aos problemas, a construir relações melhores e mais duradouras e a conhecer melhor a nós mesmos e aos demais. Segundo Alzate (1998), uma vez que a pessoa tenha experimentado os benefícios de uma solução positiva dos conflitos, aumenta a probabilidade de que alcance novas soluções positivas em conflitos futuros. Com o objetivo de conhecer quais problemas ocorrem nas relações sociais entre estudantes na escola, fizemos este questionamento perguntando se ocorriam mais entre meninos ou entre as meninas. Constatamos, pela afirmação da Mediadora da escola, que os conflitos eram gerados por “Racismo, Xenofobia etc... ocurren más entre los chicos”; “Normalmente porque alguien es diferente o porque hay ideologías diferentes. Normalmente suele pasar tanto en chicas como chicos”; “Yo diría que, los pocos que ocurren, son por los ya conocidos problemas sociales racismo, LGBT fobia... ocurren normalmente entre todos, sin distinción de género”. Os problemas geradores de conflitos mostraram-se similares aos problemas encontrados nas escolas brasileiras, como também “Relaciones amorosas- chicas, chicos- el poder por macho alfa. Redes sociales con ambos sexos”.

Para que a escola possa trabalhar os conflitos, como os mencionados acima, deverá ter uma compreensão da estrutura do conflito e seus elementos, do ciclo com o que tende a perpetuar-se, sua relação com as emoções, com o estilo interpretativo e a comunicação relacional e interna, nos ajudará a gestionar os conflitos de forma mais positiva e eficaz.

Conforme Arista (2016, p. 132), o tipo de problemas que ocorrem nas aulas de secundária, se dão, principalmente, em torno de três temas fundamentais na adolescência e relacionados entre si. São eles: “El sentimiento de poder. El sentimiento de pertenencia. La construcción de la identidad”. Nesta fase da vida, a autora argumenta que procuram dar resposta à pergunta “Quien soy yo? [...] La construcción de la identidad está en juego. Y así, se ensaya”. (ARISTA, 2016, p. 132).

Ainda conforme a autora, ocorre, neste processo, “La disrupción. El bullying. El ciberacoso...”. Assim, se ensaia sentir o poder exercendo-o sobre o professorado, com a perturbação sobre os iguais, com o *bullying* e o *ciberbullying*.

Na perspectiva de constatar se os(as) estudantes mediadores(as) tivessem sofrido algum destes problemas, perguntamos se haviam sofrido alguma discriminação em toda a vida escolar. As respostas de uma minoria foram “No he sufrido ninguna discriminación. No, he tenido la suerte de no sufrir eso”. A maioria dos(as) estudantes que responderam às questões, afirmaram que haviam sofrido alguma discriminação em sua vida escolar. As respostas mostraram, de forma similar às escolas brasileiras que: “Si, por mi físico, era distinta al resto, estaba más gorda que mis compañeros y por mi tono de voz, tengo un tono elevado, y eso les molestaba. No hay respeto ni tolerancia.”. Constatamos também o preconceito étnico/racial em “Discriminación no, pero quizás algunos comentarios racistas si, pero les cierre la boca diciendoselo a los profesores”. Constatamos, ademais, que tanto os meninos quanto as meninas vivenciaram situações motivadas

pelos estereótipos de gênero, como neste relato “Si, Primaria. Por no jugar al futbol. Por los compañeros.”

Os depoimentos revelam o que Arista (2016, p. 134) afirma, que o bullying é:

[...] el ejercicio de poder sobre un igual, preferiblemente ejercido en público y con un movimiento colonizador hacia los otros para que acompañen y coreen la actitud hostil, de sometimiento o de humillación hacia el elegido como víctima. Es la exclusión más dirá de la adolescencia, provocando inseguridad e incertidumbre. Conlleva un alto coste psicológico plasmado en inseguridad, animo depresivo, irritabilidad en casa, ansiedad... Sentirse marginado, excluido por el grupo de iguales cuando este tiene una importancia vital para realizar la transición de la niñez a la juventud puede llegar a tener consecuencias dramáticas como todos conocemos. Implica mucho sufrimiento y deja una huella emocional negativa costosa de borrar (ARISTA, 2016, p. 134).

Se a escola não se intervém educativamente de forma adequada, a cultura de grupo, que na atualidade domina em demasiados círculos de adolescentes, é a lei do mais forte, que perpetua padrões de comportamento “[...] ganhar-perder”, que significa ganhar ao outro, não importando como.

Quando perguntamos quais eram os problemas que mais ocorriam e que necessitavam da intervenção da Mediação, a professora afirmou que “El problema es detectarlos. Las mediaciones que se han realizado durante el curso han sido pocas y se han realizada con éxito”.

Com relação à formação para docentes que participam da Mediação na escola, esclarece que, além de cursos promovidos pelo Centre

de Formació, Innovació i Recursos Educativos, o CEFIRE, há también cursos de entidades privadas. Esclarece ainda, que “Promueve los profesores que van a realizar la formación y durante este curso ha realizado la formación una empresa privada llamada PONSOLUCIÓN”.

Quando questionada sobre a importância ou não da Mediação na escola, a professora afirma que “Si, es interesante la manera de solucionar conflictos o desavenencias, además de hacerlo permite que los implicados trabajen la educación en valores y diferentes habilidades de comunicación”.

No que refere-se à motivação para ser mediadora, a professora ressaltou que: “En el día a día dentro del aula en la relación profesor/alumno [...] hay que realizar pequeñas mediaciones y quise saber más del tema para poder hacerlo de la mejor manera posible.” O mesmo deveria se dar entre os(as) estudantes.

Com relação ao número de meninas e meninos na equipe de Mediação, afirmou que “En este momento en el grupo de mediadores será el 50% niños, 50% niñas”.

Com relação aos problemas que mais ocorrem na escola que têm chegado à Mediação, afirmou que “Muchos de los problemas que encontramos es el mal uso de las redes sociales, las malas interpretaciones y no hablar las cosas en su debido tiempo”. Como vemos, o mal-uso das redes sociais, constitui-se num sério problema que as escolas não têm conseguido resolver, tanto na Espanha quanto no Brasil, conforme constatamos nas escolas do município estudado.

Sobre a percepção dela com relação à maior incidência de conflitos serem entre as meninas ou entre os meninos, afirmou que “No destacaría a ninguno en especial, los niños son más impulsivos y actúan mas con la fuerza pero las niñas actúan de manera más reflexiva y competitivas, esto a veces deriva en conflicto”.

A observação ocorreu com participação semanal em reuniões de formação em Mediação e em reuniões do Grupo de Mediação no Instituto III. Nas reuniões ocorreram, além das atividades de formação, a organização da reunião que a equipe de Mediação realizaria junto a famílias de estudantes ingressantes, para apresentação da escola, que foi realizada no dia de apresentação da escola às famílias e estudantes que iniciavam seus estudos naquele momento na escola. Outra atividade foi a organização da festa de encerramento do Projeto Social, que tinha como objetivo arrecadar recursos para compra de materiais para estudantes que tinham dificuldade para adquiri-los, coordenado por uma das professoras que compõe a equipe de mediação.

Ocorreram também reuniões preparatórias para receber alunos e alunas que iniciariam seu curso no Instituto, no âmbito do Programa Hermano(a) Mayor, que “Se trata de uma convivência direta entre os alunos e alunas maiores e menores sendo que os primeiros se convertem em referência para os segundos”, envolvendo estudantes da equipe de mediação, que estão cursando o 3º ESO, 4º, ESO e 1º Bacharelado. O Programa, que ainda estamos analisando, assim como os outros documentos coletados, tem como objetivos “[...] a ajuda, por parte de companheiros(as) de cursos superiores, ao alunado de novo ingresso, facilitando a integração acadêmica e social no Instituto”. O projeto tem como objetivo desenvolver a Competência social, Interdependência positiva (o êxito individual vai ligado ao êxito do(a) companheiro(a), Interações cara a cara- gerar dinâmicas de ajuda, apoio e reforço, Responsabilidade individual atuando da seguinte forma- Sendo compreensivo, oferecendo confiança, sendo assertivo, fiel, um bom confidente, empático, amistoso, respeitoso, sabendo escutar, sendo calmo e objetivo, compondo uma equipe.

Pudemos constatar que há um real envolvimento dos(as) alunos e alunas participantes da equipe de Mediação, bem como daqueles(as) que estão em formação, ocorrendo por vezes reuniões conjuntas.

Podemos afirmar o que a literatura a respeito do tema revelou, que a participação na equipe de mediação proporciona aos(às) estudantes sentirem-se “sujeitos” do processo educacional, para além da sala de aula. Há, na escola, a preocupação com a formação em direitos humanos e para a igualdade de gênero. Por exemplo, conforme já mencionado, por ocasião do dia 8 de Março, Dia Internacional da Mulher, quando ocorreu manifestação envolvendo aproximadamente 40 mil pessoas (mulheres, homens, adolescentes, jovens, crianças, famílias) nas ruas da cidade, o Coletivo Feminista da escola participou ativamente, organizando e iniciando a caminhada rumo a uma das praças do centro da cidade com a coordenação da professora do Teatro.

Tanto pela observação junto à equipe de Mediação, quanto junto ao trabalho desenvolvido pela professora do Teatro que colabora com o Coletivo Feminista, podemos afirmar que estes projetos têm tido resultados positivos, devido à dedicação das docentes e também dos alunos e alunas que compõem o grupo, com apoio da Gestão e da Coordenadora. Demonstrando a preocupação que a escola tem com relação aos valores dos direitos humanos, outra atividade pode ser citada. Trata-se de uma atividade desenvolvida pelo professor de música da escola, envolvendo alunos que tocam diferentes instrumentos musicais, a gestão e outras professoras, além de moradoras(es) de uma residência para idosos(as) localizada próxima à escola, que participam do Coral. Uma das atividades do projeto foi a apresentação do Coral na escola, envolvendo todas estas pessoas e famílias. Constatamos, ademais, que o trabalho, no que diz respeito à questão das mulheres, foi amplamente participativo pela escola como um todo, resultando, dentre outras atividades, em exposição de

trabalhos dos(as) estudantes nos corredores da escola, o que tem também efeito pedagógico.

Embora ainda não tenhamos finalizado a análise dos dados coletados, constatamos que nem todos os problemas podem ser resolvidos pela Mediação, conforme afirmou uma das professoras coordenadoras da Mediação em Valência. Entretanto, para os conflitos que comumente ocorrem, a Mediação tem sido positiva em todas as escolas que estudamos.

Nas escolas, ao participarem da Equipe de Mediação, os(as) estudantes assimilam um aprendizado importante que vai ao encontro do vivenciar da cidadania plena na escola, conforme explicita Etxerrebarria (2016, p. 108):

Promover y reconocer la capacidad del alumnado para resolver sus propios conflictos fomenta su crecimiento personal y les proporciona habilidades básicas para cualquier proceso de aprendizaje, como la capacidad de escuchar, el pensamiento crítico y las habilidades de solución de problemas (ETXERREBARRIA, 2016, p. 108).

Tais considerações, assim como as expressas na literatura que versam sobre a Mediação, e o que constatamos até o momento, em Valência, é que há um investimento considerável para as escolas na perspectiva da igualdade de gênero e respeito aos LGBTQI+. Constatamos a ação de grupos feministas que levaram à proposta e implementação de políticas voltadas aos direitos humanos, à igualdade de gênero e ao respeito aos direitos das pessoas LGBTQI+.

Na cidade, em geral, se constata a importância e ações altamente relevantes do movimento feminista, por exemplo, realizando, à frente da Prefeitura, em todas as quartas-feiras, ação pelo fim da violência contra as

mulheres e deste movimento participam várias organizações feministas e que contam com apoio também de homens.

No que diz respeito à Mediação, que tem aumentado nas escolas públicas daquela localidade, como mencionamos, no caso do município brasileiro, há um retraimento do número de Professores(as) Mediadores(as) nas escolas, com a Secretaria da Educação transferindo a ação mediadora para a Vice-Direção e, atualmente, sendo desenvolvida no âmbito do programa CONVIVA SP (SÃO PAULO, 2019). Como já pudemos constatar, pela fala de uma das Vice-Diretoras, pelo acúmulo de trabalho no cotidiano escolar, era difícil realizar plenamente o trabalho da Mediação. Isto demonstra o descompasso de políticas que tiveram resultados positivos, mas, em outra gestão, são desvalorizadas ou extintas.

Apesar disso, a formação proporcionada pela Diretoria de Ensino do município estudado, tanto para gestores(as) quanto para Agentes de apoio em Mediação, é uma ação de alta relevância para o tratamento democrático dos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar.

Ademais, há que se considerar o que expõe Jares (2009) sobre como afrontar os temas da convivência, dos conflitos etc., exige que se trabalhe em sua totalidade e complexidade. Segundo o autor, é necessário

aprender a conviver com o conflito, Cultivar a dimensão afetiva da Educação e dos Centros Educativos, Construir Infraestrutura de convivência, Fomentar a participação de todos os setores educativos, Apostar por um modelo de direção colegiada e democrática, Organizar os centros desde a intervenção colegiada dos docentes e desde os diferentes âmbitos do currículo, Generalizar o uso de métodos não violentos de resolução de conflitos. O uso da mediação, exigir um plano integral de formação, fomentar a avaliação continua dos centros educativos e dar esperança (JARES, 2009, pp. 146-158).

Conforme argumenta o autor, quando ficamos com medidas simples ou esporádicas, estas produzem escasso êxito e podem levar à sensação de fracasso e angústia. Para construir escolas convivenciáveis, é necessário pensar o processo educativo globalmente, desde a própria configuração do modelo docente, dos processos metodológicos, dos formatos organizativos etc.

Pelas considerações das autoras e dos autores aqui apresentadas e que fundamentam nossa análise acerca dos resultados das pesquisas, constatamos que o ideal de escola democrática, onde se vivencie a cultura dos direitos humanos e a cidadania plena, é um projeto em construção que demanda uma análise crítica dos condicionantes históricos que influenciam este processo, contribuindo para sua concretização ou não, tanto na escola como na vida em sociedade, assim como para o desenvolvimento de um projeto coletivo de escola reflexiva, que garanta o direito à educação de qualidade e que contribua para a formação humana baseada nos valores da Democracia, dos Direitos Humanos incluindo Gênero, Raça-Etnia, dentre outros setores sociais.

Considerações Finais

Pelas considerações das autoras e dos autores aqui apresentadas e que fundamentam nossa análise acerca dos resultados das pesquisas, constatamos que o ideal de escola democrática, onde se vivencie a cultura dos direitos humanos e a cidadania plena, é um projeto em construção, que demanda uma análise crítica dos condicionantes históricos que influenciam este processo, contribuindo para sua concretização ou não, tanto na escola como na vida em sociedade, assim como para o desenvolvimento de um projeto coletivo de escola reflexiva, que garanta o direito à educação de qualidade e que contribua para a formação humana baseada nos valores da Democracia, dos Direitos Humanos incluindo Gênero, Raça-Etnia, dentre outros setores sociais.

As pesquisas que realizei, cujos resultados apresento nesta obra, são resultantes dos questionamentos que a mim se apresentavam, enquanto professora da Rede Municipal e, depois, da Rede Estadual de educação.

Como mencionado, ao finalizar o Mestrado e o Doutorado, ficou claro o quanto a História da humanidade, incluindo a História do município no qual a pesquisa fora realizada, invisibilizou o papel importante que as mulheres sempre tiveram na sociedade. Da mesma forma, foi possível conhecer o hiato entre as políticas e sua efetivação no espaço escolar devido, por vezes, por falta de formação continuada acerca dos temas que, nos anos de 1990, estavam contemplados nas políticas, baseados nos valores da Democracia, dos Direitos Humanos e da Cidadania consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil.

Nesta perspectiva, o propósito das pesquisas que realizei ao longo de minha vida profissional, enquanto professora municipal, estadual e depois na Universidade, foram de desvelar e registrar este difícil percurso de retomada Democrática e seus avanços nos anos de 1990 e início dos anos 2000. Neste estudo, que aprofundei realizando pesquisas em Portugal e na Espanha, foi possível constatar similaridades e distinções para o vivenciar da Cidadania e da cultura dos Direitos Humanos decorrentes, dentre elas, da nossa História marcada por inúmeras mobilizações da sociedade civil, que foram com violência caladas por regimes autoritários, com implantação das Ditaduras Militares. Este processo ficou mais evidente após o Golpe Militar de 1964. As marcas do autoritarismo não foram totalmente excluídas do imaginário social e, inclusive, constatadas na organização do Sistema Nacional de Educação e da educação que era imposta a todas as escolas do país, conforme a literatura a respeito do tema desvelaram. Aliando-se esta realidade ao projeto neoliberal em curso no país, foi possível identificar as dificuldades para o vivenciar pleno da Cidadania na sociedade.

Constatamos, igualmente, o que as autoras e os autores que fundamentaram as reflexões propostas nesta obra demonstraram: que alcançamos uma frágil Democracia e que os Direitos Humanos não estão garantidos para sempre, apesar de estarem contemplados na nossa Lei maior. Estas reflexões e esta retomada histórica são importantes para contribuir para a memória acerca do caminhar do processo de redemocratização no nosso país, do plano macro ao micro, proporcionando o conhecimento para as novas gerações que não vivenciaram estes momentos na História e, também, contribuir para outros estudos no sentido de entendermos a realidade atual, notadamente marcada pelas ações de grupos conservadores que têm propostas para a educação que podem promover o retrocesso dos avanços que tivemos. Foi

possível constatar que, apesar da imposição oficial para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, as(os) profissionais que lá atuam, desenvolvem e desenvolviam no período estudado, projetos na perspectiva da formação humana.

O objetivo maior foi contribuir para os estudos e o repensar das políticas educacionais bem como o importante papel que as escolas têm para a formação cidadã pautada nos valores da Democracia plena, da Cidadania ativa e dos Direitos Humanos, sem prescindir do trabalho voltado à igualdade de gênero e LGBTQIA+, ao respeito aos direitos étnico-racial, das pessoas com deficiência, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras, idosos e idosas, imigrantes, enfim, de todas as pessoas. Para a consolidação desta sociedade que almejamos, há necessidade da união de forças de todos e todas, para a consolidação da cultura em direitos humanos em todos os âmbitos de nossa sociedade.

Referências

ADAMS, C. Docentes como agentes de mudança. *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, 2004. p. 107-114.

ADICHIE, C. N. *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2015.

AFONSO, A. J. A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *In*: LIMA, L. L.; AFONSO, A. J. *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002. p. 77-89.

AFONSO, A. J. *Educação básica, democracia e cidadania: dilemas e perspectivas*. Porto: Afrontamento, 1999.

ALAMBERT, Z. *Mulher: uma trajetória épica (esboço histórico – da antiguidade aos nossos dias)*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP, 1997.

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, A. N. de; VIEIRA, M. M. *A escola em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2006.

ALVES, J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 49-61, maio, 1991.

ANYON, J. *Marx and education*. New York: Routledge, 2011.

APPLE, M. W.; BEANE, J. (Orgs.). *Escolas democráticas*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, C. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. In: *Crítica marxista*. São Paulo: Editora Boitempo Editorial, 2000. p. 65-70.

ARAÚJO, C. Mulheres e representação política: a experiência das cotas no Brasil. *Estudos Feministas*, n. 6, 1998.

ARAÚJO, C. *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil*, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ARAÚJO, C. Ações afirmativas como estratégias políticas feministas. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

ARAÚJO, C. M. *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de história e a educação em direitos humanos*. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

AREDES, A. P. J. As instâncias de participação e a democratização da escola pública. FFC/UNESP/Marília, 2002. (Tese de doutorado).

ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARISTA, M. L. S. G. (Org.). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid, 2016.

AVELAR, L. *O segundo eleitorado: tendências do voto feminino no Brasil*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

AVELAR, L. *Mulheres na elite política brasileira: canais de acesso ao poder*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 1996.

AVELAR, L. *Mulher e política: o mito da igualdade*. 2. ed. Social Democracia Brasileira, 2002.

BARSTED, L. A. L. Movimento social e partidos políticos: o informal e o formal na participação política das mulheres. *In: JORNADA DO COMITE PARA A ELIMINAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER*, 1., São Paulo, 1990. (mimeogr.).

BARSTED, L. A. L. Mulheres, direitos humanos e legislação: onde está nossa cidadania? *In: Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; UNICEF; NIPASS, 1994.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estud. psicol.*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; SILVA, M. E. F.; MORAIS, A.; BRABO, T. S. A. M. *Moral development, gender and sexualities on the Pedagogy course: a brazilian study*. Poster presented at the 45th annual AME (Association for Moral Education) conference, Seattle, 2019.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: os fatos e os mitos*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975. v. 1.

BENEVIDES, M. V. de M. *A cidadania ativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BENEVIDES, M.V.S. *Cidadania e direitos humanos*. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Projeto Cátedra UNESCO/USP, 1997.

BENEVIDES, M. V. S. *Cidadania e direitos humanos*. In: Educação, cidadania e direitos humanos. CARVALHO, J. S (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENEVIDES, M. V. de M. Os direitos humanos como valor universal. *Lua Nova*: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 34, 1994.

BERWIG, A. *Cidadania e direitos humanos na mediação da escola*. 1997. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade UNIJUÍ, Ijuí, 1997.

BIAGGIO, A. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITTAR, Eduardo. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2004.

BLAY, E. A. *Participação política da mulher no Brasil*. Fortaleza: SBPC, 1977.

BLAY, E. A. *Do espaço privado ao público: a conquista da cidadania pela mulher no Brasil*. Friburgo: ANPOCS, 1982.

BLAY, E. A. *As prefeitas*. Rio de Janeiro: Avenir, 1983.

BLAY, E. A. Movimentos sociais e participação política da mulher no Brasil. In: *Conferência de IPSA*. Sofia, 1984c (mimeogr.).

BLAY, E. A. *Mulher, redemocratização e alternativas políticas*. Conselho da Condição Feminina, São Paulo, mar. 1984a (mimeogr.).

BLAY, E. A. *Mulher, trabalho e sindicato*. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1984b (mimeogr.).

BLAY, E. A. O visível e o limite dos movimentos sociais na construção da prática pública. *In: OLIVEIRA, E. M. (Org.). Mulheres: da domesticidade à cidadania. Estudos sobre movimentos sociais e democratização*. Águas de São Pedro: ANPOCS; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1987.

BLAY, E. A. A participação das mulheres na redemocratização do Brasil. *In: FLEISCHER, D. (Org.). Da distinção à abertura: as eleições de 1982*. Brasília: Ed. UnB., 1988.

BLAY, E. A. *Aspectos sociais e políticos da conjuntura brasileira: do passado recente ao futuro próximo*. Brasília, 1990a. Palestra realizada na UNICEF (mimeogr.).

BLAY, E. A. Enfrentando a alienação: as mulheres e o poder local. *In: World Congress of Sociology International Sociological Association*, 12, 1990b, Madrid.

BLAY, E. A. Mulheres em um mundo em mudança: desenvolvimento econômico e político no Brasil. *In: Annual Scientific Meeting Of The International Society For Political Psychology*, 14, 1991, Helsinki, Finland. (mimeogr.).

BLAY, E. A. Mulheres e Movimentos Sociais. São Paulo em Perspectiva. *Revista da Fundação SEADE*, v. 8, n. 3, jul./set., p. 45-47, 1994.

BLAY, E. A. *Igualdade de oportunidades para as mulheres*. São Paulo: Humanitas, 2002a.

BLAY, E. A. *Mulher e igualdade: cidadania e gênero*. Social Democracia Brasileira, v. 1, n. 2, mar., 2002b.

- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campinas, 1992.
- BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra-Política, 1986.
- BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s.d.
- BOBBIO, N. *Qual socialismo?: debate sobre uma alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: Ed. UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- BORBA, A. Legislando para mulheres. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. 1997. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRABO, T. S. A. M. *Gênero e poder local*. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

- BRABO, T. S. A. M. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2008.
- BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.
- BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. *Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos*. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.
- BRITO, N. C. A memória política: vozes de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 3, 1994.
- BRITO, N. C. Gênero e cidadania: referenciais analíticos. *Estudos Feministas*, v. 9, p. 291-298, 2001.

- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge, Chapman & Hall, 1990.
- BUTLER, J. Performatividade, precariedade y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, v. 4, n. 3, p. 321-36, set./dez., 2009.
- CALDERÓN, A. I. *Democracia local e participação popular: a lei orgânica paulistana e os novos mecanismos de participação popular em questão*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto Editora, Portugal, 1996.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, 2009.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. São Paulo: Vozes, 2003.
- CANDAU, V. M. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARDOSO, F. H. *O modelo político brasileiro*. São Paulo: Difel, 1979.
- CARVALHO, J. S. F. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Vozes, 2004.
- CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, M. P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º Grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 187, set/dez., 1995.

CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASCAIS, A. F. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: SANTOS, A. C. *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21-90

CASTORIADIS, P. *As encruzilhadas do labirinto*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

CASTRO, R. P. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016.

CASTRO, Z. O. Cidadania e poder: os direitos humanos na constituição da 1ª República Portuguesa. *Cultura*, n. 18, p. 177-190, 2004.

CHAUÍ, M. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COMPARATO, F. K. A nova cidadania. In: *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n.29, 1993.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: desde una perspectiva global*. Valência: PUV, 2018.

CORAGGIO, J. L. Las dos corrientes de descentralización en América Latina. *Contexto & Educação*, n. 25, jan./mar., p.52-59, 1992.

- COSTA, A. de O.; BLAY, E. A. *Gênero e universidade*. São Paulo: NEMGE; USP, 1992.
- COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CURRÍCULO LATTES. *Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2632812623662636>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DALLARI, D. A. Ser cidadão. *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 61-64, jul./set., 1984.
- DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DESLANDES, K. *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DE GOUGES, O. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 459–465, 2007.
- DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In:

BRABO, T. S. A. M. *Educação, mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

DORNELLES, J. R. W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DURIEZ, B.; SOENENS, B. Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30. p. 76-83, January 2006.

ERNSBERGER, D.J.; MANASTER, G.J. Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. *Genetic Psychology Monographs*, v. 104, p. 23–41, 1981.

ETXERREBARRÍA, L. G. Diseño e implementación de un programa de Mediación. In: ARISTA, M. L. S. G. (Org.). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid, 2016. p. 187-218.

FALU, A. No todo que brilla es oro. In: *SEMINÁRIO DEL BID/PROLID “Liderazgo de la mujer: teoría y práctica”*, 1., Cancún, 2000. (mimeogr.).

FERREIRA, A. L. (Org.). *Socialização e cultura política no meio escolar*. Natal: Ed. UFRN, 1995.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, G. R.; LEÃO, A. M. Estudo dos cursos de formação em educação sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: *IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade. Anais do IV Seminários Enlaçando Sexualidades: Moralidades, Famílias e Fecundidade*. Salvador, UNEB, 2015.

FERRIOLS, M. J. *Avaluació del pla d'igualtat: durs 2016-2017*.
Tabernes Blanques, 2017.

FONSECA, J. P. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do terceiro milênico. *RBPAAE*, v. 13, n. 2, jul./dez., p. 151-184, 1997.

FONSECA, J. P. *et al. A evolução do sistema educativo e o PRPED: reflexões sobre democratização, qualidade, modernização*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, 1998.

FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. *In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Org.). Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FURLANI, J. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha". Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 21 ago. 2016.

FURLANI, J. Políticas identitárias na educação sexual. *In*: GROSSI, M. P. *et al.* (Org.). Movimentos sociais, educação e sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

GODINHO, T. O PT e o feminismo. *In*: MELO, H. P. Globalização, políticas neoliberais e relações de gênero no Brasil. *In*: BORBA, A., FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perceus Abramo, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995.

GOERENDER, J. *Direitos humanos: o que são (ou devem ser)*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GORISCH, P. *O reconhecimento dos direitos LGBT: de Stonewall à ONU*. Curitiba: Appris, 2014.

GRACINDO, R. V. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos velhos problemas. *RBPAAE*, Brasília, v. 13, n. 1, jan./jun., 1997.

GROPPI, A. As raízes de um problema. *In*: BONACCHI, G.; GROPPI, A. (Orgs.). *O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

GUEVARA, N. H. Ser mujer en la escuela. *Contexto & Educação*, Editora UNIJUÍ, v. 8, n. 30, p. 55-59, abr./jun., 1993.

GUIDDENS, A. *Admirável mundo novo: o novo contexto da política*. Cadernos CRH, Salvador, Centro de Recursos Humanos/UFBA, 1994.

HABERMAS, J. Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova*: Revista de Cultura e Política, n. 36, 1995.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

JAGUARIBE, H. *Sociedade e política: um estudo sobre a atualidade brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JARES, X. R. Los conflictos em las organizaciones educativas. *In*: GUERRA, M. A. S. (Org.). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A, 2009. p. 135- 161.

KINZO, M. D. G. *Radiografia do quadro partidário brasileiro*. São Paulo: Fundação Kontad Adenauer, 1993.

KOHLBERG, L. *Moral development*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1970.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOWARICK, L. (Org.). *Lutas sociais e a cidade*. 2.ed. Paz e Terra, 1994.

KYRIAKOS, N. A história do feminismo no Brasil. *In*: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007.

LAMOUNIER, B.; MENEGUELLO, R. *Partidos políticos e consolidação democrática: o caso brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LÉFORT, C. Reversibilidade: liberdade política e liberdade do indivíduo. *In: Pensando o político*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

LEPRE, R. M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LIMA, L. C. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2.ed. Braga: Tilgráfica S. A, 1998.

LIMA, L. L. *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LIMA JÚNIOR, O. B. *Democracia e instituições políticas no Brasil dos anos 80*. São Paulo: Loyola, 1993.

LINHARES, L. La lucha por la democracia calificada. *In: Transiciones: mujeres en los procesos democraticos*. Ediciones de las Mujeres, 1990.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFRA, L. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 109-136.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, P. *Política: ciência, vivência e trapaça*. São Paulo: Moderna, 1990.

MARTINS, P. H. República patrimonial e modernização conservadora. *In: KOSMINSKY, E. V. (Org.). Agruras e prazeres de uma pesquisadora: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. Marília: Unesp-Marília Publicações; São Paulo: FAPESP, 1999.

MATOS, M. Z. S. *Por uma história da mulher*. Bauru: EDUSC, 2000.

MIGUEL, S. M. *A política de cotas por sexo: um estudo das primeiras experiências no Legislativo Brasileiro*. Brasília, DF: Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 2000.

MOHAMAD, N. H. M. *Entre o labor e o lógos: educação em direitos humanos como reabilitação da ação*. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORAES, M. L. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. *In: Crítica marxista*. São Paulo: Editora Boitempo Editorial, 2000. p. 65-70.

MORAIS, A. *et al.* Relações com os dados de nossa pesquisa e a discussão da eutanásia na cultura brasileira: limites e tensões entre o laico e o religioso. *In: BATAGLIA, P. U. R; MORAIS, A.; LEPRE, R. M.; CARVALHO, S. M. A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de pedagogia*. Relatório de Pesquisa chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N ° 07/2011. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2014. p. 84-88.

MORGADO, P. P. L. M. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. 2001. 124 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

NICHOLSON, L. Interpretando gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NICOLAU, J. M. *Multipartidarismo e democracia: um estudo sobre o sistema partidário brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

NOGUEIRA, C. M. *A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados, 2004.

NOGUEIRA, M. A. *As possibilidades da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, D. *A gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, I. B. (Org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

OLIVEIRA, F. A armadilha neoliberal e as perspectivas da Educação. *RBAE*, Brasília, v. 9, n. 1, jan./jun., 1993.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M. (Org.). *Movimentos sociais e democracia no Brasil*. São Paulo: Marco Zero; ILDES FES; LABOR, 1995.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?. In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP &A; SEPE, 2001.

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

PATEMAN, C. *O contrato sexual*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, L. *O professor primário metropolitano*. São Paulo: CBPE, 1963.

PINTO, C. R. J. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

PINTO, C. R. J. Donas-de-casa, mães, feministas, batalhadoras: mulheres nas eleições de 1994 no Brasil. *Estudos Feministas*, n. 2, 1994a.

PINTO, C. R. J. Participação (representação) política da mulher no Brasil: limites e perspectivas. In: *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; UNICEF; NIPASS, 1994b.

PITANGUY, J. Feminismo, cidadania e políticas públicas. In: *SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE A MULHER NO BRASIL*, 1., 1990, São Roque. Avaliação e perspectivas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

POGGIO, S. Construcción de las identidades femeninas colectivas. Simone de Beauvoir & os feminismos do século XX. CORRÊA, Mariza (Org.). *Cadernos Pagu*, v. 12, p. 251-274, 1999.

PORTUGAL. *Decreto-lei n. 135/ 99 de abril de 1999*. 1999a.

PORTUGAL. *Decreto regulamentar n. 10/99, de 21 de julho de 1999*. 1999b.

PORTUGAL. *Lei de bases do sistema educativo*. Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986.

PRADO, M. L. C. *A democracia ilustrada: o partido democrático de São Paulo, 1926-1934*. São Paulo: Ática, 1986.

QUEIROZ, M. I. P. *O mandonismo local na vida política brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, 1969.

RANCIÈRE, J. *O dissenso: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RESTON, J. O município: uma instituição de todos nós. *In: Transiciones: mujeres en los procesos democraticos*. Ediciones de las Mujeres, 1990.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. *Diretores escolares e gestão democrática da escola: educação, tecnocracia e democratização*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

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

SADER, E. (Org.). *Gramsci: sobre poder, política e partido*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SADER, E. *Estado e política em Marx*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

- SADER, E. *Século XX: uma biografia não-autorizada. O século do imperialismo*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.
- SAFFIOTI, H. I. B. Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero. In: SILVA, M. A. de M. (Org.). *Seminário Temático II*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, 1994.
- SAFFIOTI, H. I. B.; MUÑOS-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; UNICEF; NIPASS, 1994.
- SANFELICE, J. L.; MINTO, L. W.; LOMBARDI, J. C. Política e funcionamento da educação em São Paulo. *Revista Educação e Cidadania*, v. 8, n.1, jan./jun., 2009.
- SÃO PAULO (Estado). *Procuradoria geral do estado*. Grupo de trabalho de direitos humanos. Direitos humanos: construção da liberdade e da igualdade. São Paulo: Centro de Estudos, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução 48, de 1-10-2019, que institui o CONVIVA SP, Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, no âmbito da rede estadual de educação*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019.
- SCHEINVAR, E.; ALGEBAILLE, E. (Org.). *Conselhos participativos e escola*. São Paulo: DP&A, 2004.
- SHIMIZU, A. M. *Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004.
- SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: o desenvolvimento da categoria social de gênero por seus protagonistas e movimentos precursores. *In*: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Democracia, direitos humanos e educação*. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2019. p. 243-265.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos: principais polos na produção acadêmica strictu sensu segundo o estado da arte (2006-2016). *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO E CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - SIGNIFICADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO, 17., 4., 2018, Marília. *Anais da jornada do núcleo de ensino e congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural - significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: FFC/UNESP, 2018. p. 1.

SILVA, M E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Elaboração de dilemas morais na proposta kohlberguiana: experiências conflituosas de graduandos(as) em pedagogia que envolvem a diversidade sexual e de gênero. *In*: JORNADA PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO ATUAL, 17., 4., 2019, Marília. *Anais da XVII jornada pedagógica: formação de professores e os rumos da educação atual*. Marília: FFC/UNESP, 2019. p. 1.

SILVA, M E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. BATAGLIA, P. U. R.; LEMOS DE SOUZA, L. Diálogos inesperados: um programa de pesquisa sobre a formação em direitos humanos, gênero, sexualidades e

ética na educação superior. *In*: SILVEIRA, E. L.; SANTANA, W. K. F. de. *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*. Pedro & João Editores, São Carlos, 2019.

SILVA, A. M. M. *A educação em direitos humanos no Brasil*. Conferência apresentada na III Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caxias, 2005.

SILVA, H. P. *Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos*. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual significado? *In*: SILVA, A. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, E. L. *Édipo (não é) rei: Foucault, Butler e o sexo em discurso*. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES, V. Muitas faces do feminismo no Brasil. *In*: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (Org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

SUÁREZ, M. Enfoques feministas e antropologia. *In*: AGUIAR, N. *Gênero e ciências humanas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 31-48.

TABAK, F. *A mulher brasileira no Congresso Nacional*. Brasília, DF.: Câmara dos Deputados, 1989.

- TABAK, F. *Mulheres públicas: participação política e poder*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.
- TAVARES, J. A. G. *Sistemas eleitorais nas democracias contemporâneas: teoria, instituições, estratégia*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1994.
- TOSCANO M.; GOLDENBERG, M. *A revolução das mulheres*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- TOURAINE, A. *O que é democracia?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- UNESCO. *UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores*. São Paulo, 2015. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_discusses_sexuality_and_gender_in_teacher_training. Acesso em: 02 jun. 2017.
- VERUCCI, F. *A mulher e o direito*. São Paulo: Nobel, 1977.
- VERUCCI, F. (Org.). A legislação brasileira à luz da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher. *In: JORNADA DO COMITÊ DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL*, 1, São Paulo, 1987.
- VIANNA, C. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.
- VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. *In: HILSDORF, M.*

L. S.; VIDAL, D. G. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EdUSP, 2001.

VIOLA, S. E. A. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

WEFFORT, F. C. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ZEICHNER, K.; FLESSNER, R. Educando os professores para a educação crítica. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 331- 379.

Sobre a Autora

Foi Professora da Rede Municipal de Educação e do Sistema Estadual de Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professora assistente doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Em 2012, realizou pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência-Espanha. Em 2013, participou do Programa de Mobilidade Docente, da Associação de Universidades Grupo Montevideo, realizando estágio de investigação junto ao Programa de Educação para a Paz, Não Violência e os Direitos Humanos, na Universidade Nacional de Rosário. Em 2015, realizou estágio de investigação junto ao Centro de Estudos sobre a Mulher, na Universidade Nacional do México. Em 2016, realizou estágio de investigação na Universidade de Valência, Espanha. Em 2017 participou do Programa de Mobilidade Docente, da Associação de Universidades Grupo Montevideo, realizando estágio de investigação junto à Universidad de la República-UDELAR. Em 2018, realizou pós-doutorado em educação junto à Universidade de Valência, Espanha. Em 2019 realizou concurso de Livre

Docência. É líder do Grupo de Pesquisa NUDISE-Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação e membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desde sua fundação, é membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília- NUDHUC. Participa, também, do Observatório de Educação em Direitos Humanos, da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e da Red Latino Americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforini
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A visão acadêmica contida neste livro é singular e, ao mesmo tempo, multicêntrica porque ultrapassa os limites do fazer científico e desvela conteúdos da realidade de gênero em contextos históricos, sociais, políticos, econômicos, religiosos e, sobretudo, educacional para discuti-los em perspectiva dos ideais democráticos e de direitos humanos. O processo democrático brasileiro é analisado crítica e reflexivamente em sua gênese, a partir do movimento feminista, para a igualdade de gênero, ultrapassando limites territoriais que vão do local ao nacional, o que confere valor probatório ao conteúdo do livro. Verdadeira ênfase é dada à democracia e cidadania nas políticas educacionais para revisitar o conceito de escola como espaço social e de conhecimento para a cultura dos Direitos Humanos e da igualdade gênero. Em um recorte mais específico, porém não menos importante da discussão sobre democracia, direitos humanos, cidadania e gênero nas políticas educacionais, faz parte integrante o ambiente da escola pública paulista e sua organização como forma de avaliar os avanços e retrocessos causados por gestões políticas e governamentais. Relatos e conhecimentos sobre outros países da Ibero América, Portugal e Espanha, são incluídos como extensão da discussão sobre democracia, direitos humanos, cidadania e gênero nas políticas educacionais que se enriquece, especialmente, com as propostas de mediação realizadas nas escolas públicas de Valência.

MARIÂNGELA SPOTTI LOPES FUJITA



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

