

Políticas de formação de educadoras e educadores:

direitos humanos e gênero

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Como citar: BRABO, T. S. A. M. Políticas de formação de educadoras e educadores: direitos humanos e gênero. *In:* BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 221-236. DOI:

<https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p221-236>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES: DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO

INTRODUÇÃO

Neste texto, realizaremos uma reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008), com o objetivo de apontar se e como direitos humanos e gênero são tratados nestes documentos lembrando, inicialmente, alguns momentos da história dos cursos de formação de professores(as) no Brasil.

Pretendemos trazer à tona a necessidade de os direitos humanos e a questão de gênero serem trabalhados nos cursos de formação de educadoras e educadores, para que haja mudanças nas práticas educacionais. As argumentações aqui destacadas referem-se a constatações de pesquisas que temos realizado nas últimas décadas e de considerações iniciais de uma pesquisa em andamento sobre o currículo de cursos de formação inicial de professores e professoras. Abordaremos parte da análise acerca da incorporação dos temas *direitos humanos* e *gênero* nas políticas educacionais, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Apontaremos, assim, algumas questões que merecem ser consideradas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia visando a formação de profissionais comprometidas/os com o ideal de uma educação emancipadora e democrática, na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade de gênero.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Conforme escreve Saviani (1999) no âmbito das reformas Francisco Campos, pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em sua implantação, destinava-se a formar os(as) professores(as) das diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando-se também o Curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal bem como os *técnicos de educação*.

Os Cursos de Pedagogia formavam pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação. O significado de *técnico da educação* coincidia, então, com o *pedagogo generalista*. No final da década de 1960, já no período militar, novas reformas no ensino foram realizadas, buscando-se ajustar a educação à nova organização política (SAVIANI, 1999).

Ainda segundo o autor, nesse contexto, é aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer n. 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia. O objetivo nesse momento era, ao invés de formar o *técnico em educação* com várias funções, especializar o educador em funções particulares, com as habilitações. Nesta perspectiva, foram previstas quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação; além disso, previu-se a habilitação magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, que poderia ser cursada concomitantemente com uma dentre as habilitações da área técnica.

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia ocorreu no âmbito da concepção da “pedagogia tecnicista” assumida pelo Estado brasileiro a partir de 1969, tinha o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Nesta perspectiva, isto só seria conseguido por meio da racionalização do processo que ficou sob o controle de técnicos *supostamente* mais habilitados. Assim, os(as) professores(as) tornaram-se apenas *executores*, subordinados(as) à organização *racional* dos meios. Neste momento, temos a aplicação da *taylorização* à organização do trabalho pedagógico, por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, como se lê em Saviani (1999).

Enquanto os cursos de Pedagogia eram reestruturados, foram surgindo questionamentos que desmascaravam a *neutralidade* com que se pretendia justificar o caráter eminentemente técnico da educação e das habilitações pedagógicas assim como da atuação dos(as) especialistas, em detrimento de sua dimensão política, desvelando o quanto tal atitude era política.

Silva Júnior (1986, p. 63), também se posicionou a respeito dizendo que esta organização fragmentava o curso. Libâneo (2001, p. 111) expõe que o Parecer 252/60 reproduz a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968. Através das habilitações, estaria formando profissionais que introduziriam na escola “a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista” gerando a fragmentação da prática pedagógica. O currículo da Pedagogia, em grande número de instituições, foi fortemente marcado por uma formação acrítica, apolítica, com ênfase nas funções técnicas.

Saviani (1999, p. 33) relembra também, que desenvolveu-se a crítica à “[...] especificidade das habilitações porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos mas um arranjo de conceitos que integravam outras áreas do conhecimento”. Essa constatação levou à convicção de que as *habilitações técnicas* não passavam de uma “[...] divisão de tarefas no campo da educação que poderiam ser exercidas pelo mesmo profissional, desde que adequadamente qualificado. A profissão seria uma só: a educação”. Ainda segundo o autor, “O profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo. Administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integrariam a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador”.

É nesse contexto que o debate acerca da formação inicial do/a educador/a chega a um consenso de que o curso de Pedagogia deveria, com uma boa fundamentação teórica centrada nos fundamentos da educação, formar o/a profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições requeridas pelos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares, tendo em vista o seu adequado funcionamento. Este debate permaneceu até a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares, de 2007; neste período, vários cursos de Pedagogia foram criados e/ou reestruturados nesta perspectiva.

Atualmente, é preciso considerar ainda o que Kuenzer (2002, p. 48) afirma, no capitalismo, “[...] a divisão do trabalho escolar tem origem na

separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho”. Além do mais, que a origem da fragmentação do trabalho não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção.

Assim, conforme a autora, a ampliação do trabalho dos/as Pedagogos/as, se não fundamentada nas categorias de uma Pedagogia emancipatória, que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do/a trabalhador/a especializado/a do taylorismo/fordismo pelo/a trabalhador/a “multitarefa”, do toyotismo, nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, torna-se um/a trabalhador/a formal. Por isso, é preciso que a formação da educadora e do educador se dê a partir das categorias que historicamente têm sido construídas no campo da Pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão.

Como podemos constatar no caminhar histórico dos debates acerca da formação de educadores e educadoras até a atualidade, momento no qual vivemos um processo de democratização em curso, há uma preocupação com relação às dificuldades para a concretização da escola democrática e ainda com relação à formação dos profissionais da educação. As dificuldades resultam dos efeitos da globalização e do projeto neoliberal nas sociedades contemporâneas, com conseqüências que incluem também o aviltamento aos direitos humanos.

Diante deste panorama, questionamos: Como consolidar e aprofundar a democracia em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola, numa sociedade organizada em termos legais com respeito aos direitos humanos e que convive com a injustiça social, a desigualdade e o aviltamento aos direitos humanos para muitas pessoas? Como desenvolver este projeto de educação se na escola os/as profissionais não valorizam e/ou não conhecem estes temas? Como adotar práticas voltadas à politização dos/as estudantes e para a justiça social se as professoras e os professores não tiveram formação inicial e continuada voltada para tal projeto? No contexto brevemente lembrado, foram discutidas e elaboradas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, que discutiremos a seguir.

DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

O respeito aos direitos humanos de todos e todas está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Na década de 1990, foram elaborados o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, em seguida o *Programa Estadual de Direitos Humanos*, apontando a importância das Universidades e das escolas em todos os níveis de ensino para a promoção da educação em Direitos Humanos. Assim, respondendo ao que foi proposto no Programa Estadual, a Secretaria Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, na década de 1990, propôs projetos de educação em direitos humanos para as escolas públicas estaduais. No âmbito municipal, algumas cidades empreenderam discussões a fim de elaborar seu *Plano Municipal de Direitos Humanos* neste período. No ano de 1999, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília¹, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, coordenou o processo de elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos que também contempla a educação em direitos humanos, contemplando a diversidade (de gênero, étnica, geracional, sexual).

Em 2003, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* foi elaborado e proposto à sociedade brasileira, mostrando a necessidade de todos os níveis de ensino contemplarem a temática. No âmbito acadêmico traz a proposta de que os programas de pós-graduação, das pesquisas científicas, do ensino e da extensão contemplem os direitos humanos. Como se lê na introdução do documento, sua implementação visa

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2008, p. 26).

¹ O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, sediado na Unesp e coordenado por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências, há dezesseis anos, tem desenvolvido cursos de formação em todos os níveis de ensino, promovido eventos científicos visando a educação e o vivenciar da cultura em direitos humanos, além de atividades junto à comunidade de Marília e região em projetos de extensão universitária. Coordena, também, os Grupos de Estudos e Pesquisa *Direitos humanos, gênero e cidadania e Relações sociais de gênero e educação*, desenvolvendo pesquisas e formando pesquisadores/as interessados/as na temática.

A elaboração de um plano voltado especificamente à educação foi um ganho significativo para que práticas educacionais sejam desencadeadas em todos os níveis de ensino, na Educação Básica, na Educação Superior e, além do mais, na Educação Não-Formal, dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e na mídia visando a concretização da cultura em direitos humanos. Ainda na sua introdução, afirma que a educação em direitos humanos é entendida como um processo “[...] sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” e articula as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e as sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009, p. 25).

Podemos constatar, também, que houve a preocupação com a inserção do tema dos direitos humanos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* bem como “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]”, conforme se lê no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2009, p. 29). Como observamos, há também, no documento, a preocupação com a questão de gênero pois quando propõe a educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, o tema está presente. É visível também no cuidado de, na redação do texto, não utilizar o masculino como universal.

Conforme se constata, nas *Ações Programáticas para a Educação Básica*, há uma visão ampla de direitos humanos, destacando a diversidade, conforme se constata no item transcrito abaixo

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 (BRASIL, 2009, p. 33)

Desde os anos de 1980, os movimentos feministas mostravam a importância da escola para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sexistas, alertavam para o sexismo dos livros didáticos e propunham uma Pedagogia da igualdade. Entretanto, o gênero só aparece efetivamente nas políticas educacionais nos anos de 1990, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo que seja trabalhado como tema transversal do currículo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, de 2007, embora brevemente, a questão de gênero também está contemplada.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o Governo Montoro, no bojo do projeto de democratização da administração pública, propôs uma política democrática com investimento nos Conselhos visando a participação da sociedade civil e, no que se refere às políticas educacionais, nos órgãos colegiados para a possibilidade de participação na escola (no Conselho de Escola, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis), visando ao desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania, tanto do corpo docente quanto do discente e da comunidade no espaço escolar. No que se refere ao ensino, as *Propostas Pedagógicas para a Educação Fundamental* (SÃO PAULO (Estado), 1992) traziam mudanças tanto curriculares quanto metodológicas visando formar para a cidadania.

Foi nesse período que a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE (SÃO PAULO (ESTADO), 1987), propôs discutir, em todas as escolas paulistas a questão da mulher, o ponto de partida para um projeto maior, atendendo à proposta feita às Secretarias Estaduais de Educação de todos os Estados brasileiros, pelo Conselho Nacional dos

Direitos das Mulheres. Contudo, esse projeto não teve continuidade nas escolas públicas do Estado de São Paulo².

Em pesquisa realizada no período de 1994 a 1997, que teve como objeto de estudo uma escola pública estadual, observou-se que as questões de gênero faziam parte do imaginário das professoras, mas não de sua prática docente. As professoras não se viam como agentes importantes para as transformações necessárias visando a igualdade de gênero já que o tema não tinha visibilidade para elas tampouco empreendiam práticas pedagógicas nesta perspectiva. Expressavam e reforçavam, freqüentemente, papéis específicos para ambos os sexos, valorizando aqueles considerados tradicionalmente *femininos*. Até o final da pesquisa, não se observava nenhuma política educacional de gênero e nenhuma mudança nesta realidade naquela Unidade Escolar e em toda a rede estadual da localidade. Em termos gerais, excetua-se o ano de 1986, quando ocorreu o debate já mencionado, nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade (BRABO, 2005), Marília (SP) foi a localidade que mais enviou relatórios das atividades desenvolvidas pelas escolas à ATPEC. Entretanto, apesar da importância da iniciativa, constatada pelos depoimentos expressos na publicação resultante deste processo, o projeto não teve continuidade nos anos posteriores, o que se observou até o ano de 2005, quando foi oferecido, pela Diretoria de Ensino de Marília (DE), um curso de formação continuada abordando a questão da igualdade e diferença voltado para o preconceito étnico/racial. No ano de 2007, a segunda iniciativa com enfoque nos direitos humanos mas abordando a questão de gênero e da diversidade, além do protagonismo juvenil, foi o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, proposto pelo MEC e desenvolvido pela DE de Marília e que também não teve continuidade (BRABO, 2009).

É importante explicitar que pode ter havido iniciativas nos outros sistemas municipais de educação. Como exemplo, vale destacar uma importante que observamos na cidade de S.Paulo, nos anos de 1990. No período, a Coordenadoria da Mulher, desenvolveu projetos de educação para a igualdade de gênero junto ao sistema municipal de educação daquela localidade. Entretanto, nas escolas estaduais, não se observou outra iniciativa além dos

² Recentemente, vemos algumas iniciativas na forma de boletins no Dia Internacional das Mulheres, enviados às escolas públicas estaduais com atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as por parte do Sindicato dos Professores –APEOESP, que atualmente possui um Coletivo de Gênero.

dois momentos já mencionados. Atualmente, na nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO (Estado), 2008), direitos humanos e gênero estão contemplados bem como a diversidade sexual, a questão étnico/racial, dentre outros temas. Não faremos considerações acerca da forma com que os temas são tratados por não ser propósito deste texto, contudo, pelo fato de dar visibilidade a eles, computamos como contribuindo para um avanço no sentido de provocar reflexões sobre os mesmos além de possibilitar novas práticas pedagógicas.

UM OLHAR DE GÊNERO E DE DIREITOS HUMANOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

O debate sobre os Cursos de Pedagogia estiveram em curso nas últimas décadas, principalmente, no período de redemocratização do país. Após amplo debate da proposta preliminar das Diretrizes, o Conselho Nacional de Educação, em 15 de maio de 2006, através da Resolução no 1, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. No que se refere à questão dos direitos humanos e gênero, no seu quinto artigo, expressa que

- Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
 - II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
 - III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Como se constata, embora não expresse claramente a formação em direitos humanos e gênero, há a preocupação com tais questões na medida em que afirma que os(as) egressos deverão ter o compromisso com a igualdade e a justiça. Além disso, reafirma o direito à educação, tanto para crianças e jovens quanto para adultos e também reafirma a formação da criança pequena para a cidadania pois não descuida da dimensão social no processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil. Há que se analisar, entretanto, que o documento não se preocupa com a questão de gênero na linguagem pois

utiliza o masculino quando refere-se às alunas e alunos egressos dos cursos. Observamos que, na quase totalidade do texto, é utilizado o masculino quando refere-se às(aos) profissionais, como se constata no artigo 3º

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: [...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Apesar disso, em outro trecho do texto, observamos que a preocupação com a questão de gênero aparece quando enfocam a necessidade de formação da pesquisadora e do pesquisador para que realizem pesquisas e busquem práticas pedagógicas em consonância com a questão dos direitos humanos e de gênero, lembrando, inclusive, da questão ambiental, conforme se constata a seguir

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Constatamos, ainda mais, um reafirmar do dever de todas(os) profissionais da escola de promoverem relações de *cooperação* ao invés de reafirmar a *participação* da família e da comunidade na escola, ao mesmo tempo que espera que as(os) educadoras(es) sejam sensíveis à questão da exclusão social em todas as suas dimensões colocando a responsabilidade de proporem projetos visando a superação das várias exclusões históricas das minorias sociais na sociedade brasileira, conforme se lê nos incisos abaixo relacionados

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas,

com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (BRASIL, 2006, p. 3).

Um avanço importante diz respeito ao cuidado com a questão da diversidade e respeito ao direito das minorias sociais. Aqui constatamos claramente a preocupação com a questão de gênero e os direitos humanos, como se lê

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Na sequência, observamos que a gestão democrática é reafirmada bem como seus pressupostos: o trabalho em equipe, a participação em todos os momentos do processo de elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico, participação na gestão.

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Temos a acrescentar que, no que diz respeito à formação para a gestão democrática nos Cursos de Pedagogia, quando estes são organizados com habilitações, traziam a visão compartimentada do conhecimento e da organização do trabalho na escola pois na medida em que a formação da diretora e do diretor de escola, por exemplo, dava-se na habilitação, não garantia que todas(os) alunos do curso fossem formados para conceber o trabalho coletivo na escola e a assimilação da visão da gestão democrática como dever de todas(os). Além do mais, não se formavam com uma visão geral da escola entendida como uma organização complexa que, para ser democrática, tinha que, necessariamente, ser responsabilidade de todas(os) profissionais que atuam nela, além dos estudantes, pais, mães e comunidade.

Cabe mencionar que a formação da professora e do professor críticos e reflexivos, ideal reafirmado em grande parte dos estudos realizados principalmente a partir do período de redemocratização do país, nos anos de 1980 no Estado de São Paulo, conforme já mencionamos, não foi esquecido. Conforme se lê

- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Por tudo o que foi apontado, desde a consideração de que tais temas devam ser incorporados ao currículo dos cursos às principais questões que constituem-se em desafios para os Cursos de Pedagogia no Brasil, sintetizando, podemos afirmar que nas análises dos estudos e das políticas a respeito da formação de professoras e professores, não há como desvincular o processo das mudanças sociais e políticas de cada momento histórico, no qual elas foram desejadas e/ou realizadas. Há que se afirmar também que tal processo não é contínuo, com vistas à concretização da educação democrática pois depende da proposta educacional de cada governante bem como de sua proposta política que é fiel à política de seu partido, o que, freqüentemente, tem promovido retrocessos para a efetivação da gestão democrática e da autonomia da escola bem como do trabalho pedagógico voltado às questões aqui discutidas. É o que trataremos nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar a educação e a modernidade, os educadores e as educadoras têm a necessidade de refletir sobre questões essenciais que envolvem a relação entre uma nova sociedade globalizada, um Estado em transformação e os seus reflexos e impactos na questão educacional.

Entretanto, o que se apreende, tanto da teoria a respeito do tema quanto da observação do cotidiano da vida em sociedade, é que esta 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 e a escola, entre outros. Apesar de o Brasil ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980 e garantidos constitucionalmente, ainda estamos vivendo um processo de democratização da sociedade. Neste, ainda se constata visões distorcidas tanto acerca de democracia quanto de direitos humanos, além do que as políticas educacionais desencadeadas nas últimas décadas no Estado de São Paulo têm contribuído para dificultar este processo. De acordo com Enguita (1999, p. 118), as ditaduras latino-americanas criaram “[...] as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, [...]”.

Tem-se, então, a necessidade de se reelaborar os conceitos de democracia, direitos humanos e cidadania pois estes estão inscritos também no projeto neoliberal, contudo pensados para o desenvolvimento da *Pedagogia do consenso*, como expõem Gentili (1998) e Libâneo (2003). Ressaltamos, também, a importância de se repensar a função socializadora da escola pois há hoje outras exigências, 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, a necessidade da participação cidadã (BRASIL, 1997). E, nessa perspectiva, repensar a formação inicial e continuada de professoras e professores que, necessariamente, deve também contemplar essas temáticas.

É essencial a vinculação da escola e todos os níveis de ensino com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode se tornar democrática e cidadã através de uma construção coletiva e permanente, este processo não ocorre de forma natural. Para a concretização deste projeto, a equipe escolar deve estar comprometida com a valorização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais mas que, independente das políticas, permeie o ideal de educação da comunidade escolar. Além do mais, discutir e incluir nos componentes curriculares a questão dos direitos, da igualdade e da diferença bem como das relações sociais de gênero, para que um projeto de escola e de sociedade democrática se contraponha ao projeto neoliberal em curso (BRABO, 2009).

Conforme Rossiau e Sherer-Warren (2000, p. 34), devemos considerar que “[...] a cidadania inclui as noções de direitos humanos [...]. A democracia inclui os ideários de justiça, participação, reconhecimento das diferenças e outros que vão sendo construídos no próprio processo da democratização”. Assim, não há como ensinar a ser cidadão ou cidadã se não se vive a democracia e a cidadania na escola. Além do mais, como formar sujeitos de direitos sem educar para seu reconhecimento de pessoa “com direito a ter direitos”? Neste sentido, relembremos com Zenaide (2010, p. 65), o que é esperado da educação superior no PNEDH:

Que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente aos desafios econômicos, sociais, políticos e culturais; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliações das políticas públicas para que dêem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais.

Acrescentamos, também, o que se lê em Oliveira (2001, p.31), que os princípios democráticos devem embasar a democratização tanto da estrutura organizacional da escola quanto de suas práticas sociais efetivas, o que envolve transformações no campo da ação pedagógica. Há necessidade, então, de se revalorizar as “[...] relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades [...]. É preciso, além disso, que a escola trabalhe na perspectiva de priorizar, em suas práticas pedagógicas, “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social, [...]”.

Embora sejam várias as críticas à LDB (BRASIL, 1996), elaborada e aprovada à luz da CF/88, ela garante avanços considerados históricos em relação à questão de se ter uma escola mais democrática e de melhor qualidade. Contudo, embora já se possa observar mudanças rumo à construção coletiva da cultura democrática, não é realidade em todas as escolas.

Os PCNs representam também um avanço pois têm como pressupostos os valores humanos e, como objetivo, a formação para a cidadania além de trazer claramente a questão de gênero. Entretanto, a formação em continuidade para professores e professoras, empreendida pela SEE, até o momento, não contemplou a questão de gênero e dos direitos humanos de forma ampla para todos(as) professores(as) em exercício, apenas ocorreram na forma dos cursos já mencionados.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ainda não é vista como uma problemática relevante pela maioria dos/as profissionais da educação. Contudo, debates já são empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher em algumas escolas, o que já mostra um avanço. Nos cursos de formação inicial, aparentemente, são poucos os que têm preocupação com essa temática.

É preciso considerar que na formação de educadoras e educadores, se possa refletir sobre a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira para que um olhar mais atento para a escola possa captar as várias formas sutis pelas quais a ideologia ainda dominante no aparelho ideológico coletivo age sobre as representações de homens e de mulheres, se infiltram nos diversos instrumentos e nos processos educativos contribuindo para a continuidade da visão androcêntrica de mundo.

A invisibilidade aparente dos processos de reprodução da divisão sexual do social confirmam a escola como instituição que contribui para essa reprodução social que discrimina na base do sexo. A diferente inserção social de homens e mulheres na sociedade aprende-se também na escola e a invisibilidade acerca dessa questão contribui para que a escola continue reforçando e reproduzindo a desigualdade e a discriminação. Se não formarmos profissionais, mulheres e homens, sensíveis às temáticas aqui discutidas, não conseguiremos mudanças nas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRABO, T. S. A .M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, T. S. A .M. (Org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2009. p. 259-272

_____. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

_____. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: SEF, 1997.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 93-110

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A., FERREIRA, N. S. C. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia ? In: PIMENTA, S. G. (coord.) *Pedagogia, ciência da educação ?* São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-134

OLIVEIRA, I. B. (org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

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

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38

SÃO PAULO. (ESTADO). SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Debate - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. São Paulo: SEE-ATPCE, 1987.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica para a Educação Fundamental*, 1992.

SILVA JUNIOR, C. A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83