

# A MULHER COMO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

## - alguns aspectos de sua trajetória de formação

Tereza Cristina Pereira Carvlho Fagundes\*

---

*RESUMO: O objetivo deste artigo é fazer considerações sobre a trajetória da formação educacional da mulher no Brasil bem como de sua inserção como profissional de educação. Particulariza o acesso da mulher ao ensino superior, em especial, nas Faculdades de Filosofia e no Curso de Pedagogia. Contextualiza a criação da Faculdade de Educação da UFBA, o currículo do Curso de Pedagogia, as reformas, e sugere abordagens necessárias ao entendimento mais abrangente dessa realidade. Palavras chave: Mulheres na educação; Mulheres -formação; Universidades e faculdades.*

*ABSTRACT: The objective of this article is to consider the path of the womens ducation in Brazil as well their participation en professional education. It individualizes women 's access to superior education, especially to Philosophy Schools and Pedagogy Courses. Itshows the context of UFBA 's Educational School, the curriculum of the Pedagogy Course, its modifications and suggests necessary approaches to a better understanding of this reality.*

*Key-words: Woman in education; University and colleges.*

---

---

<sup>1</sup> Texto integrante do Projeto de Tese "Ser mulher e cursar Pedagogia - uma questão de gênero?", Doutorado em Educação / PPGE /UFBA. Orientadora: Prof Dr<sup>a</sup> Elizete Silva Passos e também um registro na oportunidade em que se completam 30 anos da criação da FAGED/UFBA.

"Doutoranda em Educação — Prof. Adjunto FV / Coordenadora do Programa de Educação Sexual /Instituto de Biologia / UFBA

### 1. A FORMAÇÃO DA MULHER EDUCADORA

A condução da mulher para o exercício profissional que reproduza o seu mundo privado, como a dedicação a atividades vinculadas ao cuidar e ao servir, pode ser explicativa do seu direcionamento para a função de educadora.

A inserção da mulher como profissional de educação se deu, no Brasil, a partir da criação das Escolas Normais, no final do século XIX, com a pretensão inicial de dar formação profissional adequada a homens e mulheres, para resolver o problema do abandono da educação nas escolas provinciais, que vinha ocorrendo e sendo denunciado desde o Império. Pouco a pouco, entretanto, essas escolas foram recebendo e formando mais mulheres do que homens. Por um lado, esta tendência foi atribuída à concepção do magistério como extensão da maternidade, destino 'primordial' das mulheres, mas, por outro, à série de intervenções de controle do Estado sobre a docência, ao determinar conteúdos e níveis de ensino, exigir credenciais dos educadores e horários livres para o ensino

que, por certo, associadas a condições como baixo salário dos docentes, afastaram os homens dessa carreira e os conduziram a profissões mais rentáveis. O magistério foi, dessa forma, tornando-se uma ocupação essencialmente feminina.<sup>2</sup>

Ao constatarem a alta incidência de mulheres no magistério, Bruschini e Amado (1988) concluíram que, neste século, o Magistério tornou-se um dos guetos ocupacionais das mulheres, para umas por vocação e, para outras, como estratégia de ascensão. Neste sentido há, também, o estudo de Novaes (1984) que, buscando compreender os motivos que levam as mulheres à escolha do magistério, encontrou como resposta mais frequente a vocação, traduzida por gostar de lidar com crianças, ter jeito para dar aula e gostar de ajudar ao próximo, dados considerados pela autora muito ligados ao preconceito, ainda presente em nossa sociedade, de que o magistério é profissão feminina.

---

Detalhes em Safiotti (1976) e Demartine e Antunes (1993).

Ao conceito de vocação, historicamente construído, subjaz a idéia de que as pessoas têm um conjunto de tendências, aptidões e habilidades inatas para certos trabalhos, atividades e ocupações. Constitui-se, dessa forma, num mecanismo eficiente, incorporado pelas mulheres (e também pelos homens) que emerge no processo de suas escolhas profissionais. No caso das mulheres, em particular, a sua 'destinação' para carreiras como o magistério, soma-se ao que a sociedade vem definindo como características e necessidades femininas: ser paciente, ter jeito para lidar com crianças, ser abnegada, altruísta e, até mesmo, poder conciliar as atividades profissionais às domésticas, continuamente assumidas.

Ainda sobre as razões ou motivações intrínsecas, em especial, de caráter psicológico, que conduzem as mulheres à opção pela carreira de magistério, é possível associar o fato de haver pessoas que, por terem dificuldade de relacionar-se com adultos, direcionam a sua atenção para a carreira de magistério e à educação de crianças.<sup>3</sup>

Parece-nos, contudo, que a pressão social exercida sobre as pessoas no processo de escolha profissional fala mais alto. No caso das mulheres, pode até estar associado ao seu acesso ao conhecimento escolar que se implantou muito tardiamente na história, fazendo com que prevaleça uma visão limitada no que se refere às suas possibilidades de optar por essa ou aquela carreira.

Nessa linha de pensamento há o estudo de Miranda (1975) sobre a educação brasileira. Segundo ela:

*socializadas para se tornarem esposas e mães, as mulheres raramente são encorajadas a pensar em termos de uma carreira. Quando incentivadas a fazê-lo, geralmente o são em direção a ocupações que, no mercado de trabalho, representam uma extensão do papel subordinado que tem na família, (ibid. p.24).*

---

Neste sentido Belotti (1975), aponta que há pessoas psicologicamente perturbadas, com dificuldade no plano afetivo e social, que pedem para trabalhar com crianças declarando que tem 'necessidade de dar' sem se darem conta de que procuram, com isso, uma maneira de receber.

Dessas análises, pode-se depreender que a educação da mulher percorreu um caminho em que certas qualidades como a abnegação, o altruísmo e o espírito de sacrifício traduziram-se na vocação feminina para o magistério, em detrimento do saber. **Afinal**, a produção de conhecimentos, a acumulação de saberes e o domínio da ciência sempre foram 'lugares' e 'espaços' mais masculinos do que femininos, em toda a história da humanidade.

Noutro sentido, Rosemberg (1975), estudando sobre a escola e as diferenças sexuais no Estado de São Paulo, na década de 70, encontrou resultados que se dirigem para dois pólos: a taxa de escolaridade masculina globalmente superior à feminina e o rendimento escolar feminino superior ao masculino. Buscando explicações a partir de estudos realizados em outros países, a pesquisadora considerou plausíveis tais tendências pelo fato de haver uma coerência entre as expectativas de submissão e passividade, que a escola e a sociedade têm em relação às meninas, enquanto para os meninos, ao contrário, haveria um certo desaprumo: a escola a lhes exigir comportamentos de submissão e passividade e o mundo a lhes cobrar comportamentos diversos, tais como os de combatividade e poder de dominar.

Até mesmo a criatividade, atributo universal necessário a homens e a mulheres, tem inserção diferenciada no universo escolar para meninos e meninas. Criar é constructo que se associa ao produzir, ao conhecer e aplicar, ao dominar situações e outras áreas de atuação estreitamente relacionadas ao masculino.

Voltando à questão da educação formal das mulheres, com o desenvolvimento econômico da década de 50 e a expansão dos sistemas de ensino, aumentaram-lhes as oportunidades. Cresceu o nível de escolaridade feminina, mas o magistério continuou sendo o curso mais procurado. Entretanto, isto não significava que todas as normalistas<sup>4</sup> fossem exercer a profissão de professora após a formatura. Muitas estudavam apenas para assegurar a cultura geral propiciada pela Escola

---

<sup>4</sup> Normalista era o nome dado às alunas que faziam o curso de formação de professoras para o ensino elementar, na época nomeado Curso Normal.

Normal bem como o prestígio que o diploma de professora lhes conferia<sup>5</sup>. Ser professora, quer em nível secundário, quer em nível superior, assegurava um *status* de prestígio social à 'futura' esposa e mãe e permitia-lhe uma espécie de equiparação à formação cultural e acadêmica do 'futuro' marido.

Quanto ao acesso das mulheres à educação superior, no início desse século, poucas 'ousavam' dirigir-se à áreas como a Medicina, Direito e Engenharia, tidas como masculinas e, por isso, mais privilegiadas. Somente com a criação das Faculdades de Filosofia, congregando os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia, dentre outros, a situação foi se modificando. Nesta época, em 1932, surgiu também a primeira "escola de educação" de nível universitário no Brasil - a Escola de Professores". Com a criação do Distrito Federal, em 1935, esta escola passou a chamar-se Instituto de Educação do Rio de Janeiro, integrando a Universidade do Distrito Federal. Na análise de Teixeira (1969, p.241-242), a escola de educação constituía-se em:

*escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento. Neste aspecto, é que ela se distingue das escolas acadêmicas por campo de conhecimento, cujo objetivo é a busca desinteressada do saber. A escola de educação precisa de todas elas e se funda no saber que esteja sendo elaborado por essas escolas, mas sua tarefa especial e maior é a de 'como' ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa do ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos.*

Vale ressaltar que, pelas finalidades do Decreto nº 3.810, de 19.03.32, que criou o referido Instituto de Educação, houve a preocupação em não dicotomizar o ensino e a pesquisa—questão tão evidenciada nos dias atuais. Por um lado, o Instituto tinha a finalidade de formação de professores para o magistério, técnicos e profissionais de educação, e por outro, ele deveria constituir-se em um centro de documentação e de pesquisa, que possibilita

---

<sup>1</sup> Ver o estudo de Bassanezi (1997).

se a formação de uma cultura pedagógica nacional. Mas se sabe que isso não aconteceu.

Um dos motivos que contribuíram para esse processo pode ter sido a situação do Brasil, entre 1935 e 1936, onde o clima de fechamento e repressão política incorreu no Estado Novo, culminando com demissões e prisões de educadores e intelectuais, tornando difícil a situação da Universidade do Distrito Federal (Muranaka, 1985).

*Mesmo assim, a Universidade continuou funcionando até 1939, quando por força do Decreto-Lei Nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, e por inspiração de Gustavo Capanema, foi fechada. Alguns de seus cursos foram incorporados a Universidade do Rio de Janeiro (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) sendo pouco duradouro o destino da Escola de Educação. ibid,1985,p.37)*

Coube à Faculdade Nacional de Filosofia, dentro da Universidade do Brasil (Decreto nº 1.190 de 04.04.39), o papel de ministrar cursos a pesquisadores em ciências, formar professores para escolas secundárias e normais, através do curso de Didática Especial, além de cursos de pesquisa científica, papel esse assumido pelas Faculdades de Filosofia do Brasil que pouco a pouco iam sendo criadas, como a da Universidade da Bahia.

Nas décadas seguintes, houve um crescimento absoluto do número de alunas no ensino superior, bem como a concentração das mesmas em carreiras que conduziam ao magistério secundário, definidas, culturalmente, como mais apropriadas à condição feminina—Letras, Ciências Humanas e Filosofia— que inclui a categoria Curso de Pedagogia<sup>6</sup>. Esses cursos, entretanto, não eram vistos especificamente como uma profissão, e sim como uma formação. Por isso, analisa Passos (1997b, p.1 15):

*a ida das mulheres para um curso que não visasse ganhar dinheiro, trazia subjacente a indicação de que elas continuariam sendo mantidas pelo homem, o que equivale a ser dominada, tutelada, oprimida.*

---

<sup>6</sup> Detalhes em Barroso e Mello (1975).

Também a preferência feminina por cursos de formação de educadores, como os de Faculdades de Filosofia é analisada por Passos (1997a) como decorrente da percepção desses cursos, pela sociedade, como mais afeitos as mulheres do que aos homens, por não lhes ameaçarem as funções de mãe e de esposa e, pelo contrário, até contribuírem para a sua exaltação e maior eficiência. A cultura da época viu as Faculdades de Filosofia exigindo:

*um "saber desinteressado", certamente em oposição àquelas que visavam dar aos indivíduos um "saber interessado", o que se pode traduzir por: prático, produtivo e economicamente valioso. Do mesmo modo poderia ler-se, enquanto aqueles se caracterizavam pela profissionalização, esses deviam ser realizados por dedicação, diletantismo ou filantropia, (ibid. p. 116)*

Essa conclusão referenda o estudo sobre o acesso da mulher ao ensino superior brasileiro realizado por Barroso e Mello (1975). Para essas pesquisadoras, após vencerem as barreiras de natureza econômica e os obstáculos de natureza psico-social que, muitas vezes, as impedem de cursarem uma faculdade, as mulheres se direcionam a carreiras que a sociedade delimita como mais adequadas a elas. Dessa forma o magistério solidificou-se como profissão feminina, posto que cuidar e servir adequavam-se perfeitamente à destinação da mulher.

Quanto à formação para o magistério em nível superior, estudando a presença feminina na Universidade Federal da Bahia, Passos (1997b) observou uma nítida divisão sexual no que se refere aos cursos frequentados pelas mulheres, que representam extensão dos papéis de esposa e mãe: Licenciatura em Ciências; Arquitetura, na área de Matemática e Ciências Físicas; Enfermagem e Nutrição, na área de Ciências Biológicas e Saúde; Pedagogia e Secretariado, na área de Filosofia e Ciências Humanas; em todas as modalidades de cursos da área de Letras; e em Decoração e Dança, na área de Artes.

Em outras Universidades do Norte e Nordeste do Brasil, a situação de destinação feminina para cursos considerados afeitos à condição de ser mulher, mantém-se constantes. Dentre os estudos já realizados destacam-se os integrantes da publicação *Um mundo dividido: o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*, onde se encontram as seguintes conclusões:

- na Universidade Federal do Amazonas, segundo Diederich (1997, p. 108) *praticamente em todas as licenciaturas o contingente feminino ultrapassa o masculino*, destacando-se o curso de Pedagogia, cuja perspectiva de trabalho centra-se no setor educacional, onde o prestígio e salário são cada vez mais exíguos, tornando esta profissão pouco atrativa para os homens;
- a representatividade feminina no total do corpo docente da Universidade Federal do Pará encontra-se concentrada especialmente nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas ligadas às Ciências Humanas, em Biblioteconomia, Serviço Social e em Enfermagem (Jacob, 1997);
- na Universidade Federal do Maranhão, há um contingente expressivo de mulheres nas profissões tidas como femininas: Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, afirmam Nascimento, Ferreira e Batista (1997). Para elas: *tais determinações tem raízes não na "vocaçao ao servir" mas sobre*

*tudo na possibilidade de desenvolver uma profissão menos competitiva aliada a secundarização do prestígio social e econômico (ibid. p.169);*

- no Piauí, a predominância de mulheres na Universidade Federal foi maior, mais uma vez, nos cursos de Serviço Social, Enfermagem e Pedagogia, dados que conduziram as pesquisadoras Nery, Sampaio e Silva (1997) a afirmarem que tais profissões *comportam uma extensão ao domínio social de seus papéis de mães; como educadoras - encarregadas de transmitir o patrimônio cultural - e, como servidoras, devotadas ao serviço dos outros*, (ibid. p.238);
- na Universidade Federal de Pernambuco, os dados comprovam que o número de mulheres discentes vem crescendo a cada ano, bem como há tendência de feminilização em cursos como os de Medicina Veterinária, Zootecnia e Licenciatura em Química, tradicionalmente vistos como masculinos (Vieira, Lima, 1997). Mas as pesquisadoras não deixam de estabelecer uma possível relação entre essas profissões e a condição feminina. Quanto à Medicina Veterinária e Zootecnia, o fato de lidar com animais domésticos e de pequeno porte, como cães e gatos e a possibilidade de abrir uma clínica ou canil em casa ou próximo a ela, não desobriga a mulher, totalmente, das atividades de mãe e dona de casa. Quanto à Licenciatura em Química, trata-se, também, do exercício do magistério;
- em Alagoas, no dizer de Lima e Cardoso (1997), também *há guetos femininos* na Universidade Federal, nos cursos de Enfermagem, Nutrição, Serviço Social e Educação.
- e, na Universidade Federal de Sergipe, o número majoritário de mulheres concentra-se nos cursos de Serviço Social, Letras e Pedagogia (Cruz, Melo e Alves, 1997). Relacionando o magistério superior à condição feminina, as pesquisadoras observaram que: *a maior parte das mulheres que integram o corpo docente da Universidade são esposas ou com panheiras de profissionais cuja remuneração é superior à sua* (ibid., p.277), dado que reafirma a posição sócio-econômica de inferioridade feminina.

A opção por cursos de formação de educadores bem como o exercício do magistério, prevalentemente por mulheres tem conduzido ao estereótipo de menosprezo social para com a educação por ser campo feminino e, por conseguinte, de associar este campo à crença de ser ele descrito como um dos mais insatisfatórios: baixos salários, condições inadequadas de trabalho, preconceito em relação à capacidade intelectual dos que a ele se destinam, pouco prestígio social etc.

Neste contexto, León (1994, p. 11) por exemplo, considera

*El oficio de maestro há sido definido como un oficio muy representativo de las semi-profesiones, que no requieren un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos en el desempeño de un trabajo no manual. Son oficios que carecen de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión, falta de organización profesional monopolista y están desempeñados en proporción más elevada por mujeres que por hombres.*

Por outro lado, nos dias atuais, há mulheres exercendo trabalho remunerado em áreas tidas como masculinas, como engenharia e direito/magistratura, dentre outras, assim como ocupando cargos de chefia

e direção. Algumas mulheres encontram no ambiente de trabalho verdadeira réplica do sistema patriarcal; outras, só trabalham em instâncias 'próximas' à familiar como creches, escolas, associações de bairros, secretarias de educação e bem-estar social, atividades que se inserem no mundo da reprodução, historicamente a elas reservado. Há muitas mulheres que se sobrecarregam com tarefas ditas 'femininas' e se vêem às voltas com a chamada tripla jornada, sobrepondo as atividades profissionais aquelas tradicionalmente inerentes à esfera privada- 'cuidar dos filhos, do marido, da casa'. No campo da política, há mulheres (embora em número reduzido) exercendo cargos de vereadoras a senadoras e até ministras de Estado, mas que por vezes precisam se submeter aos interesses conservadores de quem lhes subsidia financeiramente, para assegurar suas próximas campanhas, seus próximos mandatos... No caso das vereadoras, constata-se que as lutas por elas empreendidas circunscrevem interesses que são extensão do doméstico: creches, escolas, abrigo de velhos etc. Quanto ao seu processo de educação:

... apesar das conquistas que as mulheres tiveram a partir dos anos 70, inclusive no concernente ao livre acesso a qualquer curso universitário, elas incorporaram de tal forma a ideologia dominante que as destina a certas carreiras, que continuam, no geral, encaminhando-se para elas. (Passos, 1997b, p.160)

Para a pesquisadora, a situação de escolha profissional ultrapassa as relações de gênero e penetra as relações de classe, uma vez que os cursos de formação de professores são considerados menos exigentes, menos dispendiosos e podem ser cumpridos em menos tempo que os de outras áreas. Essas condições asseguram a essas mulheres, levadas por uma necessidade de ascensão profissional e financeira, a possibilidade de mais rapidamente se engajarem no mercado de trabalho em relação a outras que se dirigem à carreiras que requerem mais tempo para conclusão, bem como uma maior concorrência de homens na entrada para o mercado de trabalho.

Como vimos anteriormente, a educação imprime uma marca nas meninas e nos meninos que os torna desiguais, reforçando comportamentos que caracterizam os modelos masculino e femininos estereotipados pela sociedade. Nos meninos/homens, a valorização social estimula o caminho da agressividade, da audácia, da coragem, da impetuosidade, da desobediência, da racionalidade, da criatividade, do poder, da dominação, da fortaleza, da autonomia, da virilidade, o caminho do mundo externo. Das meninas/ mulheres espera-se atitudes mais passivas, mais leves, menos criativas, menos racionais, mais submissas, dóceis, sentimentais, choronas, medrosas, dependentes e conseqüente ocupação do espaço de domínio privado. Quando assegurada às mulheres, constitui-se em mais um elemento de imposição de normas e de valores reforçadores da situação de dominação e de pequeno poder a que sempre foram submetidas.<sup>7</sup>

## 2.0 CURSO DE PEDAGOGIA

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, foi o marco de criação do Curso de Pedagogia, no Brasil. A Faculdade foi estruturada em quatro seções fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia, e uma seção especial de didática, o chamado curso de didática. Em três anos saíria formado o bacharel em uma das áreas oferecidas pela faculdade: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Pedagogia. O quarto ano, curso de didática, formava o licenciado. Essa disposição e ordem curricular ficou conhecida como 'esquema 3 + 1'.

Estruturado no mesmo esquema dos outros cursos oferecidos pela Faculdade, o curso de Pedagogia conferia título de Bacharel, 'técnico em

---

<sup>7</sup> Concordamos com a constatação de Perrot (1988) de que as mulheres não detêm um poder, mas pequenos e significativos poderes - sobre os filhos, os alunos, as empresadas etc.

educação', e de Licenciado, a quem cabia o ministério das aulas de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Contextualizando o sistema educacional vigente na época de implantação desse curso, pode-se definir que os mesmos teriam a missão de formar os professores para as escolas normais (disseminados em maior escala na década de 60) devido à obrigatoriedade do curso primário que se impunha, em consequência das mudanças ocorridas em toda sociedade e como um dos princípios defendidos pelos renovadores. Esses princípios influenciaram, também, na pretensão de que o curso de Pedagogia formasse o 'técnico em educação' politicamente neutro, cujas preocupações com a escola universal gratuita e com a qualidade de ensino, pudessem ser tratadas à luz das teorias educacionais, baseadas em instrumentos científicos.

*A prioridade dada ao bacharelado satisfazia os conservadores que, dentro do tradicional esquema reinante, viam nesse tipo de ensino a possibilidade de aumentar ou mantê-los em seus status. Assim como nos demais ramos, o bacharel em Pedagogia era, teoricamente, considerado um expert em seu campo de conhecimento. A licenciatura, que tinha como objetivo e formação de quadros para o magistério, constituiu-se em mero apêndice do bacharelado, tanto que para se obter o grau de licenciado, havia de se passar antes pelo bacharelado. (Muranaka, 1985, p.45)*

Embora já se constituísse em um curso prevalentemente feminino, a graduação em Pedagogia não apresentava, em nível curricular, nenhuma referência que apontasse para as particularidades dos sujeitos nela envolvidos. Assim como outras licenciaturas, o curso de Pedagogia não era lugar nem espaço privilegiado de questionamentos e reconstrução de conceitos sobre relações de gênero, mas sim, tempo e espaço propício à manutenção de estereótipos a cerca do papel social da mulher como o de 'maternar', cuidar e servir, dentre outros, consolidadores da identidade feminina.



Na Bahia, bem como em outros estados do Brasil, o curso de Pedagogia também integrou o conjunto de cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, implantada em 1941, oferecendo as opções de Bacharelado e Licenciatura. Em 1946, com a criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), face às exigências legais que estruturaram esta faculdade em departamentos, a partir dos cursos que oferecia, foi criado o Departamento de Pedagogia, precursor da Faculdade de Educação. Neste ano, através do Decreto-Lei nº 9092, de 26 de março de 1946, foi substituído o antigo 'esquema 3 + 1' pela obrigatoriedade de quatro anos de formação em Pedagogia, nas Faculdades de Filosofia. Tanto a licenciatura quanto o bacharelado passaram a ter quatro anos, estruturados em uma parte comum nos três primeiros anos e uma, especial para a licenciatura ou o bacharelado, abrangendo disciplinas optativas da especialidade (licenciatura ou bacharelado) e da área de formação didática, teórica e prática.

Na opinião de Muranaka (1985), o curso de Pedagogia continuava inoperante e seus egressos, sem destinação profissional precisa, disputavam com egressos de outros cursos o mercado de trabalho no campo da educação.

Em todo o Brasil, no início dos anos sessenta, questionamentos sobre o sentido do curso de Pedagogia já se faziam presentes. Alguns educadores nele viam uma indefinição e ausência de conteúdo próprio, opinando, por isso, pela sua extinção. Outros, entretanto, defendiam-no ardorosamente. Nessa conjuntura, foi elaborado o Parecer nº 251/62 do Conselho Federal da Educação, buscando equilibrar as posições antagônicas sobre o curso, propondo formar o bacharel - especialista em educação - e o licenciado - professor do ensino normal - ambos na graduação. Ao mesmo tempo, este Parecer apontava para a formação do especialista em nível de pós-graduação, bem como para a formação do professor primário em nível superior, tendência esta que somente na atualidade parece vir a se concretizar.

O Parecer 251/62, atentando para os dispositivos da Lei nº 4024/61, estabeleceu o currículo do curso de Pedagogia - o regime era seriado e a primeira série dava ênfase ao processo de aquisição de conhecimentos gerais nas áreas de humanas, exatas e naturais, através das disciplinas: Sociologia, Psicologia, História da Filosofia, Estatística e Biologia. Nas segunda e terceira séries, as mesmas ciências aparecem, acrescidas do complemento aplicado à educação. As chamadas disciplinas pedagógicas começam na terceira série e culminam na quarta, tanto na vertente licenciatura, quanto no bacharelado, guardadas as respectivas especificidades: formação de docentes para o Ensino Normal ou pesquisadores em educação. Nessa época, não mais se requeria o bacharelado para que se pudesse cursar a licenciatura, pelo contrário, era comum o aluno graduar-se primeiro em licenciatura e voltar para cursar o bacharelado.

Em 1969, na UFBA, o curso de Pedagogia ganhou novo impulso ao ser alocado na Faculdade de Educação - FAGED, recém criada em conformidade com os princípios da reforma universitária - Lei 5540/68 e Parecer 252/69, do CFE. Através do Decreto nº 662.241, de 8 de fevereiro de 1968, a UFBA foi reestruturada passando a ser constituída por

24 unidades de ensino, pesquisa e extensão, dentre as quais, a FACED. Esta unidade compreendeu o antigo Departamento de Pedagogia, as diversas disciplinas nomeadas Didáticas Especiais oferecidas para as diversas licenciaturas, na antiga Faculdade de Filosofia, e a incorporação de seu respectivo corpo docente - cuja integralização curricular se fazia, apenas em dois semestres (Carvalho, 1982). Também foram incorporados à Faculdade de Educação programas especiais mantidos pela Universidade, destinados ao aperfeiçoamento de professores, como o Centro de Ciências da Bahia (CECIBA), compreendendo as áreas de Ciências e de Matemática e o Programa de Linguística Aplicada, conjugando o ensino de Português e Línguas Estrangeiras.<sup>8</sup>

A filosofia do curso de Pedagogia, por ocasião da criação da FACED, refletia toda a política nacional, especialmente a política do Estado para a educação, numa tendência de encaminhar a questão da educação como um problema eminentemente técnico a ser resolvido por especialistas.

*A ordem era modernizar a educação para melhor ajustá-la às novas necessidades de um processo de desenvolvimento altamente excludente,*

---

<sup>8</sup> Para mais detalhes, ver o Relatório de atividades da Faculdade de Educação da UFBA, 1968-1974 (Jesuino dos Santos, 1979).

*dentro dos princípios da racional idade burguesa. A educação também devia entrar nessa ciranda, tornando-se mais racional, mais eficiente e mais produtiva. Daí a ênfase na questão das habilitações no curso de pedagogia, habilitações que, supõe-se, vão formar pessoas preparadas para assumir uma prática pedagógica afinada com esses princípios.* (Coelho, 1987, p. 10)

O curso de Pedagogia foi redefinido dentro do espírito que imperava na sociedade brasileira à época da ditadura militar. Na perspectiva de uma educação autoritária, era objetivo formar mão-de-obra qualificada para o exercício de funções produtivas, bem como para funções de direção, supervisão e liderança, visando assegurar o processo de acumulação de bens das diversas unidades da empresa produtiva. Dessa forma, através dos especialistas formados pelo curso de Pedagogia, previam os legisladores que estariam asseguradas a economia de recursos destinados à educação e a maior eficiência e produtividade do sistema escolar, uma vez que a estrutura em habilitações promoveria a divisão do trabalho pedagógico.

Na UFBA, o currículo do curso de Pedagogia foi reestruturado também de acordo com o parecer 252/69, como curso de curta duração<sup>9</sup>. Aprovado pelo Conselho de Coordenação da Universidade, em dezembro de 1970, passou a ser constituído por disciplinas que compreendiam um Tronco Comum e disciplinas que compunham o Ciclo Profissionalizante. O Tronco Comum estruturava-se com disciplinas de fundamentação básica para a formação pedagógica dentro da 'filosofia' da reforma universitária, alocadas em unidades diferentes da UFBA, além da Faculdade de Educação, tais como: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Matemática, Instituto de Biologia e Instituto de Ciências da Saúde. O Ciclo Profissionalizante apresentava a particularidade de possibilitar a graduação em mais de uma habilitação: Orientação Educacional, Professor do Ensino Normal e Supervisão Escolar. O perfil do Orientador, do Professor e do

<sup>1</sup> Os cursos de graduação eram considerados de curta duração quando a carga horária total não ultrapassava 2.200 horas. Acima desta, os cursos eram definidos como de duração plena.

Supervisor Educacional, curricularmente delineado, definia que a eles cabia: orientar crianças e jovens no processo de seu desenvolvimento interpessoal, atuar como docente de disciplinas do curso de formação de educadores para o ensino elementar e coordenar e supervisionar ações do processo pedagógico em instituições de ensino.

Em 1970, o Colegiado do Curso de Pedagogia tornou possível aos ingressos antes deste ano a adaptação de seus currículos, bem como, a exemplo dos novos alunos, a opção de cursar mais de uma habilitação, podendo ser até duas simultaneamente.

Em 1973, o Curso de Pedagogia passou a ser considerado um curso de duração plena, pelo Parecer nº 306/73, da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA<sup>10</sup>, retornando-lhe o *status* perdido com a implementação da reforma universitária de 1968.

Em meados da década de 70, a polêmica em torno do currículo do curso de Pedagogia aprofundou-se. As questões iniciais se mantinham; para uns, o curso não tinha especificidade ou domínio próprio; para outros, as habilidades precisavam ser expandidas.

Os próprios alunos do curso de Pedagogia apontavam para a desvinculação do que estudavam com a realidade vivida enquanto estudantes e *a posteriori*, como profissionais.

*É nesse contexto, bem como na tentativa de viabilizar a implantação das modificações previstas na Lei nº 5692/71, que surgem as indicações do CFE, de autoria do prof. Valmir Chagas: Indicação nº 67/75, (estudos superiores em educação) que, de certo modo, dá origem às Indicações de nº<sup>51</sup> 68/75 (formação pedagógicas das licenciaturas), 70/76 (preparo de especialistas), 71/76 (formação de professores de educação especial). Ficou ainda a questão da formação do professor para as séries iniciais, o antigo professor primário, a nível de graduação, que acabou não sendo definida, nem mesmo a nível de indicação. (Coelho, 1987, p.1).*

---

Para maiores detalhes ver: I. M. F. de Carvalho. *Abordagem analítica do curso Pedagogia*. Salvador: UFBA, 1979.

No final dos anos 70, começaram a surgir grupos organizados de educadores, atuantes nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, procurando encaminhar a discussão a cerca da educação de forma mais abrangente, perpassando pelas questões das especializações em Orientação Educacional, Supervisão, Administração Escolar etc. Para discutir essas questões organizou-se na 1ª Conferência Brasileira de Educação - CBE, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que desencadeou o surgimento de Comitês Estaduais. Estes comitês congregaram professores, pedagogos e muitos outros profissionais que trabalhavam na área da Educação e que sempre haviam ficado à margem das discussões restritas aos que compunham os aparelhos de Estado, em busca de melhorias na formação profissional, do ponto de vista filosófico, curricular e metodológico. Na época, toda a Faculdade de Educação da UFBA se mobilizou, sediando o Comitê Estadual da Bahia. Quase todos os

professores do curso, bem como os alunos de Pedagogia reuniam-se regularmente neste sentido.

Encontros Regionais<sup>11</sup> culminaram com o Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em 1983, tentando definir uma reformulação do curso de Pedagogia e das outras licenciaturas, que fosse expressão do pensamento e da prática dos educadores do país. Entretanto, os encaminhamentos posteriores apontaram para a complexidade da realidade educacional que, longe de exigir a formação de especialistas, requeria a formação de educadores com visão globalizante do processo pedagógico e capacidade de enfrentar a educação articulando a realidade prática à formação acadêmica.

Nas décadas de 80 e 90, foram recorrentes os debates sobre formação do educador a nível de cada instituições de ensino. Entretanto, a implementação de mudanças vem sendo lenta, seguindo caminhos mais complexos, embora alguns projetos renovadores, em algumas Instituições de Ensino Superior, tenham sido postos em prática.

---

<sup>11</sup> Pelo envolvimento no Comitê local, participei, com mais uma colega, representando a Bahia, no Encontro sediado na PUC-Rio de Janeiro, em setembro de 1981.

Depois de uma longa tramitação no Congresso Nacional e acirradas oposições de interesse nesse campo, foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 que, em relação as licenciaturas, extingue os "currículos mínimos", anteriormente previstos na Lei 5540/68, delegando às universidades a fixação dos currículos de seus cursos, à exceção da graduação em Pedagogia, que deverá seguir uma "base comum nacional" (Art.64)<sup>12</sup>.

Para implementação de mudanças no curso de Pedagogia considerando a Legislação atual, foi organizada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, formalizada pela Portaria SESu/MEC 146/03/98. Em 6 de maio p.p., esta comissão apresentou a Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que estabelece como perfil comum do Pedagogo:

*profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.*  
(Proposta, 1999, p.1)

As Diretrizes definem também as áreas de atuação profissional do Pedagogo, competências e habilidades, conteúdos básicos, tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação, estudos independentes, estrutura geral e duração do curso, modalidades de prática pedagógica, trabalho de conclusão de curso, regimes do curso - sequenciais e modulares — e indicadores para avaliação do aluno de Pedagogia.

O curso de Pedagogia continua tendo como área de atuação, a docência na educação infantil nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas de ensino médio. Contudo, diante do impositivo da sociedade

que requer profissionais de educação questionadores e atuantes, com visão

---

<sup>12</sup> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

abrangente e postura definida frente às demandas sociais contemporâneas, faz-se necessário uma formação docente mais crítica e consciente da prática educativa transformadora. Sendo um curso prevalentemente feminino, precisa incluir abordagens que conduzam à reflexão sobre as questões de gênero, ao entendimento de como se processa a escolha de uma profissão por parte de mulheres e homens, além de contribuir para o resgate de uma identidade social e ampliação do universo da pessoa humana, onde os indivíduos, principalmente as mulheres, possam ter consciência de serem sujeitos de sua própria existência, seres que constroem e reconstróem a própria vida.

### 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados. **In:** DEL PRIORI, M. *História das mulheres no Brasil* São Paulo: Contexto, 1997. p. 607-639.
- BARROSO, C.L.M. e MELLO. G.N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n 15, p. 47-77, dez. 75.
- BRUSCHINI, M.C. e AMADO, T. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo: n 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, I.M.F.de. *Abordagem Analítica do Curso de Pedagogia*. Salvador: 1979. Dissertação (Mestrado), 226 p. FAGED. UFBA.
- COELHO, LM. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. *In: Formação do Educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia*. Brasília: INEP (Série Encontros e Debates 2). p.9-15.
- CRUZ, M.A.S., MELO, A.M.V., ALVES, A.A.C.F. Radiografia da presença da mulher na Universidade Federal de Sergipe. *In: PASSOS, E.S. Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 259-280.
- DEMARTINI, Z.F., ANTUNES, F.F. Magistério primário, profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n 86, p. 5-14, ago.93.
- DIEDERICHS, A.R.M. Radiografia da situação da mulher na Universidade Federal do Amazonas. *In: PASSOS, E.S. Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 79-111.
- JACOB, V. L. Mulher e Universidade: um estudo sobre a atuação da mulher no magistério superior da Universidade Federal do Pará. *In: PASSOS, E.S. Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 187-202.
- JESUINO DOS SANTOS, L. *Faculdade de Educação, implantação e*

- atividades*. 1968-1974, Salvador: UFBA, 1979.
- LEÓN, M.A.G. *Elites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- LIMA, N.R.B. Gênero e Universidade em Alagoas. In: PASSOS, E.S. *Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 25-77.
- MIRANDA, G. V. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*, n1 5, p.21-36, dez.75.
- MURANAKA, M. A. S. *Os especialistas em educação: contribuição à história da formação do pedagogo no Brasil*. São Paulo: PUC/ SP, 1985 (Tese de Mestrado).
- NASCIMENTO, S.M., FERREIRA, M.M. e BATISTA, I.C. Gênero e Universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, E.S. *Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 163-186.
- NERY, I.S., SAMPAIO, M.R.F.B. e SILVA, M.D. Radiografia da presença da mulher na Universidade Federal do Piauí. In: PASSOS, E.S. *Um mundo dividido, O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 231-257.
- NOVAES, M.E. *Professora primária-mestra ou tia?* São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1984.
- PASSOS, E. S. A mulher na UFBA. In: PASSOS, E.S. (Org.) *Um mundo dividido - o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA, 1997. p.113-162(a)
- PASSOS, E. S. *Presença feminina nos cursos de Graduação da UFBA*. In: COSTA, A.A. e ALVES, I. (Orgs.) *Ritos, mitos e fatos - mulher e gênero na Bahia*. Coleção Bahianas. Salvador: NEIM/UFBA, 1997, p.135-150 (b)
- PASSOS, E.S. *Palcos e Plateias - As representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: EDUFBA., 1999. Coleção Bahianas 4.
- PROPOSTA de Diretrizes curriculares. Curso: Pedagogia. 26.05.99. WWW.mec.org.br.
- ROSEMBERG, F. A escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, n 15, p. 78-85, dez.75.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- TEIXEIRA, A. *Escolas de Educação*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, abr./jun. 1969, 51(114): 239-259.
- VIEIRA, E.M.M. e LIMA, I.M.M.R. *Gênero e Universidade: a participação da mulher na Universidade Federal Rural de Pernambuco*. In: PASSOS, E. S. *Um mundo dividido. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste*. Salvador: UFBA. 1997. p. 203-229.