



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**O PEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE RESISTÊNCIAS E AVANÇOS NA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ENS/UEA**

Manaus – AM
2026

MILENA BRUNA MARQUES DA COSTA

**O PEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE RESISTÊNCIAS E AVANÇOS NA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ENS/UEA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia pela Universidade do Estado
do Amazonas, sob a orientação da Profa.
Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de
Oliveira

Manaus – AM
2026

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

C838p

Costa, Milena Bruna Marques da

O pedagogo no ensino superior : Entre resistências e avanços na coordenação do curso de pedagogia ENS/UEA / Milena Bruna Marques da Costa. Manaus : [s.n], 2026.

56 f. : ; 21.0 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2026.

Inclui Bibliografia.

Orientador: Oliveira, Meire Terezinha Botelho de.

1. Coordenação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Curso Normal Superior. 4. Trajetória Histórica. I. Oliveira, Meire Terezinha Botelho de (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)37.013

MILENA BRUNA MARQUES DA COSTA

**O PEDAGOGO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE RESISTÊNCIAS E
AVANÇOS NA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ENS/UEA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia pela Universidade do
Estado do Amazonas, sob a orientação da Profa.
Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira

Data de Aprovação: 23/06/2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **MEIRE TEREZINHA SILVA BOTELHO DE OLIVEIRA**
Data: 25/06/2026 11:50:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **VANDERLETE PEREIRA DA SILVA**
Data: 07/07/2026 20:42:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Dra Vanderlete Pereira da Silva
Universidade do Estado do Amazonas

Documento assinado digitalmente
 **EMERSON SANDRO SILVA SARAIVA**
Data: 25/06/2026 15:14:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profº. Dr Emerson Sandro Silva Saraiva
Universidade do Estado do Amazonas

Manaus-AM
2026

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (Libâneo, 2002, p. 30).

Dedico esta monografia para Deus, à minha família, aos meus amigos e aos meus professores, por todo carinho e incentivo, além do apoio, no decorrer da minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força e perseverança para continuar me dedicando aos estudos e à conclusão deste trabalho.

Um “muito obrigada” para minha orientadora, Professora Meire Botelho, que me escolheu inicialmente para ser sua orientanda do Projeto de Iniciação Científica, foi paciente, compreensiva e dedicada no decorrer da minha jornada acadêmica, tornando possível a realização desta pesquisa.

A minha mãe, por sempre estar ao meu lado, e me apoiar incondicionalmente.

Ao meu sobrinho, Ângelo, por ser meu motivo de determinação na escolha de carreira profissional, e a minha família, de modo geral, que perto ou longe, sempre me apoia e cuida de mim.

Agradeço às minhas amigas, Maria Antonia e Stella, por estarem sempre ao meu lado, me ajudando quando preciso, me incentivando e persistindo junto comigo na conclusão dessa fase da vida, a graduação.

Aos meus amigos, de fora da universidade, e de dentro também, veteranos e calouros, todos que fizeram meus anos acadêmicos serem mais leves, que me ajudaram e apoiaram nesta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática O Pedagogo no Ensino Superior: Entre Resistências e Avanços na Coordenação do Curso de Pedagogia ENS/UEA. O foco central deste estudo é analisar as resistências e avanços vivenciados pelos pedagogos na Coordenação do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior/UEA desde sua criação, compreendendo suas contribuições para a consolidação da identidade e da trajetória do curso. De modo particular, objetivou-se contextualizar a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na Escola Normal Superior/UEA; Relacionar as mudanças nos Projetos Pedagógicos do Curso e sua relação com as Diretrizes Educacionais vigentes em cada período; Identificar os Coordenadores e Subcoordenadores que atuaram no Curso de Pedagogia desde seus primórdios como Curso Normal Superior; e analisar as experiências, memórias, resistências e avanços dos pedagogos coordenadores ao longo da trajetória histórica do curso. Os teóricos que subsidiam os nossos argumentos são: Saviani (2020, 2013), Ribeiro (2007), Castro (2003) e Oliveira e Costa (2026). A pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva, utilizando-se técnicas de análise documental e entrevistas via Google Forms com os coordenadores e ex-coordenadores do Curso Normal Superior e de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, para se compreender como ocorreram as mudanças no decorrer do Curso. O lócus da pesquisa foi a Escola Normal Superior (ENS/UEA) situada na cidade de Manaus/AM. Os sujeitos são professores que fizeram parte da Coordenação do Curso Normal Superior e Curso de Pedagogia, desde a criação da Escola Normal Superior/UEA em 2001. A pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a atuação de Pedagogos na Gestão Universitária em Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Conclui-se que esse estudo evidencia a Trajetória do Curso, marcada por importantes transformações decorrentes das políticas educacionais brasileiras e os desafios e avanços documentados e não documentados expostos ao longo das entrevistas.

Palavras-chave: Coordenação; Curso de Pedagogia; Curso Normal Superior; Trajetória Histórica.

ABSTRACT

The theme of this research is The Educator in Higher Education: Between Resistance and Progress in the Coordination of the Pedagogy Program at ENS/UEA. The central focus of this study is to analyze the resistance and progress experienced by pedagogues in the Coordination of the Pedagogy Program at the Escola Normal Superior/UEA since its inception, understanding their contributions to the consolidation of the program's identity and trajectory. Specifically, the objectives were to contextualize the trajectory of the Pedagogy program in Brazil and its influence on the Escola Normal Superior/UEA; to examine the changes in the program's Pedagogical Projects and their relationship to the Educational Guidelines in effect during each period; to identify the Coordinators and Assistant Coordinators who have served in the Pedagogy Program since its inception as the Higher Normal School; and to analyze the experiences, memories, challenges, and achievements of the coordinating educators throughout the program's historical trajectory. The theorists who support our arguments are: Saviani (2020, 2013), Ribeiro (2007), Castro (2003) e Oliveira and Costa (2026). This was a qualitative and descriptive study that employed document analysis and interviews conducted via Google Forms with the current and former coordinators of the Higher Normal Course and the Pedagogy Program at the State University of Amazonas, in order to understand how changes to the program occurred. The research setting was the Higher Normal School (ENS/UEA) located in the city of Manaus, Amazonas. The participants were faculty members who served on the coordinating committees for the Higher Normal School and Pedagogy programs since the establishment of the Higher Normal School/UEA in 2001. This research aims to contribute to the debate on the role of coordinators in the Pedagogy Teacher Education Program. It is concluded that this study highlights the program's trajectory, marked by significant transformations resulting from Brazilian educational policies, as well as undocumented challenges and advances revealed during the interviews.

Keywords: Coordination; Teacher Education Program; Teacher Training Program; Historical Development.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

ENS - Escola Normal Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UTAM - Universidade de Tecnologia da Amazônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta Curricular Inicial do Curso de Pedagogia (1939).....	32
Quadro 2 - Proposta Curricular Inicial do Curso de Didática (1939).....	33
Quadro 3 - Proposta Curricular Oficial da Licenciatura em Pedagogia a partir do ano de 1969.....	34
Quadro 4 - Mudanças curriculares entre o Curso Normal Superior (2005) e a Licenciatura Plena em Pedagogia (pós-2006).....	39
Quadro 5 - Linha do Tempo da Coordenação desde o Curso Normal Superior até o Curso de Pedagogia.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS.....	14
1.2 Universidade do Estado do Amazonas - UEA.....	28
1.2.1 Escola Normal Superior - ENS/UEA.....	29
CAPÍTULO 2 - LEIS E RESOLUÇÕES A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS NORMAL SUPERIOR E PEDAGOGIA.....	32
CAPÍTULO 3 - A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DESDE SEUS PRIMÓRDIOS COMO CURSO NORMAL SUPERIOR (2001-2025).....	44
3.1 O Percorso metodológico da pesquisa.....	44
3.2 Do Curso Normal Superior para o Curso de Pedagogia: Narrativas dos Coordenadores e a Construção Da Identidade Do Pedagogo Na ENS/UEA.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

A construção e o desenvolvimento de um Curso de formação docente, como o Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA), constituem um processo histórico, social e acadêmico marcado por constantes transformações, desafios e conquistas. Desde sua origem como Curso Normal Superior, diversas alterações curriculares, organizacionais e estruturais foram implementadas, configurando uma trajetória rica, mas ainda pouco registrada de maneira sistemática.

A partir do Projeto de Iniciação Científica (2023-2024), essa pesquisa, de natureza qualitativa, sobre a Trajetória Histórica do Curso de Pedagogia começou a ser analisada, visando registrar através das análises documentais dos PPCs e documentos institucionais disponibilizados pela Escola Normal Superior, além de entrevistas via Google Formulário, realizadas com os professores-coordenadores atuantes no Curso Normal Superior até o Curso de Pedagogia, no período de 2001 à 2024, visando compreender quais caminhos o Curso percorreu até chegar ao que ele é hoje.

Considerando isso, a ausência de documentos sobre as mudanças ocorridas no decorrer da trajetória do Curso de Pedagogia, limita a compreensão por parte dos atuais e futuros acadêmicos, da identidade do Curso e de sua relevância para a formação de Pedagogos que podem atuar tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Os profissionais que atuaram na Coordenação e Subcoordenação do Curso Normal Superior e/ou Pedagogia desempenharam papel central nesse processo, pois acompanharam e conduziram movimentos de resistência frente às políticas educacionais, além de protagonizarem avanços necessários à qualificação acadêmica e institucional. Seus relatos, experiências e memórias constituem fontes fundamentais para compreender as intencionalidades, os desafios e as decisões que modelaram o percurso do Curso de Pedagogia na ENS/UEA.

Contudo, em grande parte, essas vivências permanecem apenas na memória individual desses sujeitos, sem registro formal que permita sua preservação e socialização. Portanto, o objetivo central deste trabalho é analisar as resistências e os avanços vivenciados pelos Pedagogos na Coordenação do Curso de Pedagogia

da Escola Normal Superior/UEA, de forma à contextualizar a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na Escola Normal Superior/UEA.

Além disso, esse trabalho também tem como um de seus objetivos o de relacionar os impactos das constantes mudanças nas Diretrizes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de cada período, e identificar os coordenadores e subcoordenadores que atuaram no Curso de Pedagogia desde seus primórdios como Curso Normal Superior. Dessa forma, o trabalho será dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo iniciará com a História da Pedagogia no Brasil, a partir do período jesuítico em 1549 até se tornar o Curso de Pedagogia vigente, em específico na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. Para fundamentar este capítulo, recorreremos à contribuição teórica de autores como Saviani (2013 e 2020), Ribeiro (2007), Santos e Brito (2024), que explicam a trajetória da Educação, no contexto pedagógico.

O segundo capítulo apresenta as Leis e Resoluções que modificaram o Curso de Pedagogia ao longo dos anos, desde sua formalização com o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, até a Resolução de CNE/CP nº 4/2024 que altera o currículo mais recente.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa e contém os dados e análises das entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores do Curso que participaram das mudanças e acompanharam a construção da identidade do Curso de Pedagogia na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas.

Esperamos que os resultados desta pesquisa, oriunda de uma Produtividade Acadêmica da professora orientadora e de Projetos de Iniciação Científica que teve a nossa participação, contribua para o debate sobre a atuação de Pedagogos na Gestão Universitária em Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

1.1 História da Pedagogia no Brasil do período Jesuítico ao século XXI

Para contar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, é importante observar os marcos temporais da Educação ao longo dos anos no país. Dermeval Saviani (2020), no livro *A Pedagogia no Brasil - História e Teoria*, nos lembra sobre as dificuldades que essa área educacional passou para se tornar o Curso de Pedagogia, desde a colonização com a Pedagogia Brasílica (1549-1599), para se tornar o Curso de Pedagogia como se conhece na contemporaneidade.

... a pedagogia católica instalou-se no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava adequar-se às condições específicas da colônia, e, depois, na versão do Ratio Studiorum, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro. Portanto, a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em nosso território corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa. (Saviani (2020), p. 87)

O autor relata que o início desse Período Jesuítico foi marcado pelo plano de instrução criado pelo padre Manuel da Nóbrega. Partindo das condições da época, “começava na escola de ler e escrever com a aprendizagem do português e da doutrina católica”, além de aprender o canto orfeônico e os instrumentos musicais. Depois dessa etapa que correspondia ao nível primário, o plano previa o nível secundário, que dividia a maior parte dos alunos para o aprendizado de ofícios mecânicos ou agrícolas, e outra parte menor para estudos de gramática latina, com o objetivo dito por Nóbrega de:

eu pretendia aos de maiores habilidades ensinar também latim e, depois de desbastados aqui um pouco, poderem em Espanha aprender letras e virtudes, para voltarem depois homens de confiança (Nóbrega, *apud* Saviani, 2020, p. 88)

Ferreira, Ferreira e Melo (2025) observaram que o objetivo dos Frades Jesuítas era de “evangelizar os indígenas e ensinar os filhos dos colonos, pois o foco principal dos conteúdos era de caráter religioso primitivo que limitava o avanço

de uma educação eficaz” (p. 2). O ponto principal desse plano foi a presença das ideias educacionais na articulação de três aspectos:

a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas em sua máxima generalidade, representadas, aí, pela concepção cristã do mundo, do homem e da formação humana; **a teoria da educação**, enquanto organização dos meios abrangendo tanto os recursos materiais como os procedimentos do ensino, que, nesse caso, envolvia a inculcação, na população colonial, das tradições e costumes do colonizador; e **a prática pedagógica**, ou seja, a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. (Saviani, 2020, p. 88, **grifo nosso**)

Sendo assim, segundo a autora Ribeiro (2007), havia uma finalidade pedagógica-catequética para ser atendida

Era necessário concentrar pessoal e recursos em “pontos estratégicos”, [...]. E tais “pontos” eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos. Verifica-se, dessa maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados. (Ribeiro, 2007, p. 22-23)

Ademais, Saviani (2020) destaca o papel de Nóbrega, como um administrador hábil e realista que percebe as necessidades, provê e organiza os recursos para a manutenção dos colégios e desenvolvimento das ações educativas. No entanto, as ideias pedagógicas de José de Anchieta (1534 - 1597) se manifestaram como encarnações das ideias educacionais, evidenciando-se na criação de métodos e procedimentos voltados para a realização das finalidades inerentes à filosofia da educação própria da Contrarreforma que impregnava o plano de instrução elaborado por Nóbrega.

Outrossim, José de Anchieta¹ durante seu tempo no Brasil, foi reconhecido pelos indígenas e dedicou-se aos estudos da Língua Tupi, a língua indígena, “tornando-se a pessoa mais qualificada entres os colonos portugueses e os jesuítas para se comunicar com os índios” (Santos e Brito, 2024, p. 5). Consequentemente, desenvolveu suas habilidades linguísticas que resultaram na elaboração de uma

¹José de Anchieta nasceu em La Laguna (Tenerife) em 19 de março de 1534. Ainda jovem, Anchieta foi transferido para Coimbra, onde estudou humanidades, retórica e parte de filosofia na comunidade jesuíta à qual se juntou aos 17 anos, em 1 de maio de 1551. No ano de 1563 foi enviado ao Brasil e destinado ao ensino no Colégio de Jesus, onde trabalhou durante 36 anos, lecionando latim, teologia moral, teologia especulativa e também filosofia.

gramática tupi, sistematizando seus conhecimentos e preparando o caminho para futuros missionários.

... em 1556, sua gramática tupi começou a circular em forma manuscrita e, anos mais tarde, quase à beira da morte de Anchieta, foi editada em Coimbra (1595) para preservar o valioso esforço linguístico. Enquanto isso, cópias manuscritas foram amplamente utilizadas e apreciadas. A redação da gramática foi solicitada pelo provincial Nóbrega no final de 1555, pois ele reconheceu que Anchieta havia mentalmente organizado tal gramática, embora ainda não a tivesse registrado. A solicitação baseava-se na convicção de que, dessa forma, a gramática poderia ser útil para os jesuítas que recebiam legados no Brasil. (Santos e Brito, 2024, p. 5)

Retratado por Saviani (2020) como “em plenitude um agente da ‘civilização pela palavra’, marca distintiva da Contrarreforma”. O autor detalha que Anchieta utilizou amplamente em seu trabalho pedagógico o idioma Tupi, que era a Língua comumente utilizada pelos nativos e colonos na costa brasileira, sendo assim, ele produziu recursos didáticos e utilizou em forma de poesia e teatro. Portanto, esse período é considerado por Saviani como uma Teoria da Educação, pois ela:

traduziu, para efeitos da organização e orientação da prática educativa levada a efeito pelos jesuítas, a concepção tradicional religiosa, isto é, a filosofia da educação católica ajustando-a às condições particulares da nova colônia. Pela peculiaridade de constituir-se numa pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições específicas da terra descoberta por Cabral, ela distingue-se das demais iniciativas dos jesuítas sendo portadora de uma originalidade que se expressa de forma apropriada na denominação “pedagogia brasílica”. (Saviani, 2020, p. 90)

Contudo, mesmo no interior da Ordem jesuítica, essa pedagogia encontrou uma oposição, a Ratio Studiorum, criada pela Companhia de Jesus em 1584 e publicada em 1599,

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudos (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47). (Saviani, 2020, p. 91)

O objetivo do Plano Ratio Studiorum, segundo Ribeiro (2007), era

...acima de tudo religioso, o seu conteúdo literário, a metodologia dos Cursos inferiores (humanidades), que culmina com o movimento denominado imitação[...] e a dos Cursos superiores (filosofia e teologia), subordinada ao “escolasticismo”, faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas como também do espírito científico nascente e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa. Isto porque a busca de um novo método de conhecimento, método este que caracteriza a ciência moderna, tem origem no reconhecimento das insuficiências do método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas. (Ribeiro, 2007, p. 26)

As ideias pedagógicas do Plano Ratio Studiorum, segundo Saviani (2020), correspondem ao que é conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, pois enquanto tradicional, essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, e para a vertente religiosa, “o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural” (p. 91), visto que a essência humana é considerada uma criação divina.

A expressão mais completa dessa vertente é dada pela corrente chamada Tomismo, articulando-se entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, designação referente ao filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino. Segundo Saviani (2020), esta é a base do Ratio Studiorum. O autor analisa as ações dos jesuítas, visto que se reportavam ao Santo Tomás de Aquino e a Aristóteles, porém não propriamente se voltavam contra a modernidade, mas sim visavam defender a hegemonia católica contra os ataques da Reforma Protestante

...mas, para isso, eles procuraram compatibilizar a liderança católica com as exigências dos novos tempos, apoiando-se firmemente na herança clássico-medieval. Ao mesmo tempo, reformularam a escolástica, absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da Renascença, em especial a questão do livre-arbítrio, uma das ideias centrais da doutrina elaborada por Francisco Suárez, o principal teólogo jesuíta. (Saviani, 2020, p. 92)

Saviani (2020) cita que “própria dos tempos modernos a emergência do indivíduo associado à ideia do livre-arbítrio”, visa a necessidade do homem em geral e, conseqüentemente, o homem cristão deve ser ativo, ou seja, “traduzir em ações a fé que professa”, partindo desse ponto o espírito missionário, de caráter militante e combatente que reuniu os inicianos para considerar que a cruz e a espada são as faces da mesma moeda. Assim, previamente inspirados nas experiências e

mentalidade militar predominantes em Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus.

O Ratio Studiorum foi uma “ideia de supervisão educacional”, segundo Dermeval Saviani (2013), ou seja, uma função desmembrada das demais funções educativas, de forma que seria realizada por um agente distinto, diferente de professores ou reitores, e seria nomeado o Prefeito dos Estudos. Portanto esse cargo de supervisor, no Ratio Studiorum, seria uma forma de organização do plano pedagógico dos Jesuítas, ou seja, semelhante a um Sistema Educacional.

Ademais, Saviani (2013) também explica que o “plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista” (p. 56), ou seja

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. (Saviani, 2013, p. 56)

O autor detalha que o currículo desse período abrangia cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. Posteriormente, a formação seguia com Cursos de filosofia e teologia, considerados de “Cursos Superiores”, o currículo filosófico durava em média três anos, já o currículo teológico durava quatro anos. (Saviani, 2013, p. 56)

Os “Cursos inferiores” eram os Cursos de humanidades, que duravam em torno de seis a sete anos, que segundo Saviani (2023), dividiram-se em gramática, que tinha como objetivo “assegurar expressão clara e precisa”; a dialética, chamada de Ratio da humanidade, assegurava a expressão rica e elegante; e a retórica, para garantir uma expressão poderosa e convincente.

o Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna. [...] A obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica. (Leonel Franca, 1952 *apud* Saviani, 2013, p. 57)

Após o plano do Ratio Studiorum, a “Companhia de Jesus é atingida diretamente e chega a ser expulsa, em 1759. O motivo apontado era o fato de ela ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil - razão de

Estado invocada na época" (Ribeiro, 2007, p. 33), assim ocorreram as reformas pombalinas, essas que iriam se contrapor às ideias religiosas predominantes na época.

Saviani (2020) nos conta que essa teoria da educação foi inspirada no "iluminismo literário" instituído em 1772, sendo o principal porta-voz o Marquês de Pombal, tal qual o nome "Pedagogia Pombalina" (p. 93), com ideias de aulas régias, ou seja, aulas ministradas de maneira avulsa por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa.

Essas aulas deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos Colégios. Por meio delas, aquela mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparar para estudos posteriores na Europa. Esse ensino preparatório, de Humanidades, a exemplo do que acontecia na metrópole, tendia a simplificar-se e modernizar-se, no intento de adequar às atividades cotidianas. Diante das restrições ao exercício de atividades administrativas, isso resultava, entre nós, apenas num relaxamento que, sem dúvida, repercutia na qualidade da preparação dos nossos letrados para uma carreira acadêmica na Europa. (Quadros, 2010, p. 29-30)

Os primeiros concursos para o processo de implantação das reformas pombalinas iniciaram em 1759, com vagas para latim, grego, filosofia e retórica, com as nomeações dos primeiros professores régios em Pernambuco, como cita Ribeiro (2007, p. 34). Entretanto, esse processo passou por condições precárias: salários reduzidos e atrasados, e de funcionamento, visto que ocorriam nas casas dos próprios professores.

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso instituiu o subsídio literário para manutenção dos ensinos primários e médios. Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. (Rezende et al., 2014, p. 3)

Saviani (2020) expõe que após 1808, iniciou-se a divulgação de um método, posteriormente oficial da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, nomeado como Método de Ensino Mútuo. Essa metodologia baseava-se em aproveitar os conhecimentos dos alunos mais "adiantados" para se tornarem auxiliares do professor de classes numerosas. Além dos alunos auxiliares, a mesma lei estabelecia, segundo Quadros (2010), que os presidentes de província definiriam a organização de trabalho dos professores, sendo assim,

as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; os conteúdos das disciplinas; deviam ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; devia ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil. (Quadros, 2010, p. 33)

Ademais, Saviani (2013) relata que após a reabertura do parlamento em 1826, retornou a “discussão do problema nacional da instrução pública”, com o objetivo de organizar a estrutura educacional houve algumas propostas de melhorias, porém se sobressaiu o projeto de Januário da Cunha Barbosa, apoiado por deputados como José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que regulava o ensino em quatro graus: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; e 4º grau: academias.

Entretanto, “a Câmara dos Deputados preferiu um projeto mais limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determina a criação de ‘Escolas de Primeiras Letras’” (Saviani, 2013, p. 126)

Destaca-se os artigos 4º e 5º desta lei, em que refere-se ao ensino mútuo

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se. Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes. (Brasil, 1827)

Além do artigo 6º, que relata sobre o conteúdo que os professores deveriam ensinar

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Brasil, 1827)

Entretanto, segundo Ribeiro (2007), as “Escolas de primeiras letras” eram em quantidade reduzida e com objetivos, conteúdos e metodologias limitadas (p. 49). Pois enfrentavam problemas como falta de profissionais preparados para o

magistério e amparo profissional, culminando no desinteresse e desmotivação em aprimorar seus conhecimentos na carreira.

Posteriormente, Saviani (2013) alega que após Luiz Pedreira do Couto Ferraz ser empossado como ministro do Império, lhe coube a responsabilidade de “baixar o Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o ‘Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte’”, ocasionalmente conhecido como “Reforma Couto Ferraz”.

O referido regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos[...], o título segundo, que trata “da Instrução pública primária”, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as “condições para o magistério público; nomeação, demissão”, os “professores adjuntos; substituição nas escolas” e “as escolas públicas; suas condições e regime”. (Saviani, 2013, p. 130 - 131)

Com destaque para a instrução pública primária, inspeção escolar, regulação das escolas particulares e o regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. Vasconcelo e Periotto (2015) destacam que a partir dessa reforma é que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a ser delineada.

O formulador da Reforma entendia que o progresso material do Brasil, nos moldes do capitalismo avançado, exigia a formação de um quadro de professores habilitados para proporcionar a transformação de uma sociedade agrária e tradicional em uma sociedade moderna e industrializada, unida por um sentimento de amor à pátria. A Reforma traz vários elementos que aludem à modernidade. Em específico, esse estudo se limitou a discutir a questão da formação do quadro de professores - as condições, exigências e benefícios. (Vasconcelo e Periotto, 2015, p. 10)

Referente à formação de professores, segundo Saviani (2013), Couto Ferraz se encontrava cético em relação à Escola Normal, visto que fechou a Escola Normal de Niterói quando presidente da província do Rio de Janeiro. Ele considerava as Escolas Normais de custos elevados, sendo “ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos” (p. 133). Perante essa opinião, Ferraz se antecipou com o Regulamento de 1854, usando-a de solução na província do Rio de Janeiro, que determinava a substituição das Escolas Normais por Professores Adjuntos.

Vasconcelo e Periotto (2015) comentam sobre os critérios de seleção, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de professores

Só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que comprovarem: 1º Maior idade legal, 2º Moralidade e 3º Capacidade profissional (art.12). A certidão ou a justificação comprova a maior idade legal, o candidato não deveria ter nenhuma acusação judicial, e a capacidade profissional se confirma em exame oral e escrito. Os critérios de seleção apresentam o perfil do professor, submetidos ao plano de desenvolvimento do Estado burguês. O documento também assegura benefícios e vantagens no art. 24, 27, 28, 29 e 31. Os filhos dos professores públicos que tiverem servido bem por 10 anos terão preferência no número dos professores adjuntos, ou serão admitidos gratuitamente no Colégio de Pedro II (artigo 27). O artigo 28 estabelece uma gratificação aos professores que tivessem por mais de 15 anos de serviço efetivo, para o professor que contar 25 anos de serviço efetivo e o artigo 29 estabelece que ele seja jubilado com o ordenado por intero. O art. 31 assegura direitos: o aumento da quarta parte do ordenado, quando o Governo o conservar no magistério, sobre proposta do Inspetor Geral, depois de 25 anos de serviços e a jubilação com todos os vencimentos dispostos no art. 25, se servir por mais dez anos além do prazo mencionado no artigo 29 (Vasconcelo e Periotto, 2015, p. 11)

Segundo Dermeval Saviani (2013) “destaque-se que esse entendimento de um ensino estreitamente ligado à prática pode ser reconhecido como ideia-força da Reforma Couto Ferraz” (p. 133). Além disso, o Regulamento prevê, do ponto de vista didático-pedagógico, algumas atribuições do Conselho Diretor da Instrução Pública, dentre eles no artigo 73 que enuncia “o método do ensino nas escolas será em geral o simultâneo”.

Entretanto, o autor relata que este artigo estava admitindo a possibilidade de adotar outro método, a critério do Inspetor Geral, ouvido o conselho Diretor. Sendo assim, “a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras”. (Saviani, 2013, p. 134)

A partir desse ponto, houve uma mudança progressiva de abandonar o método de ensino mútuo para o método intuitivo, segundo Saviani (2020), o método tinha “o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial” (p. 94), nomeado como “lições de coisas”. E se direcionou como procedimento pedagógico através da Reforma Leôncio de Carvalho.

A Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 19 de abril de 1879, segundo Ribeiro (2007) buscava impulsionar a educação, apesar de alguns princípios ficarem dependentes de aprovação do Legislativo, que nunca ocorreram (p. 66). Entendia-se que algumas medidas se faziam necessárias, sendo essas:

a) *Liberdade de ensino*, isto é, a possibilidade de todos os que se sentissem capacitados esporem suas idéias segundo o método que lhes parecesse mais adequado. [...] Para que isso fosse possível, necessário se fazia o Estado ter condições de pagar bem e oferecer outras garantias profissionais. Como reconhecidamente tais condições não existiam, a proibição não seria baixada de imediato. c) *Liberdade de frequência*, ou seja, dar liberdade para os alunos dos Cursos secundário e superior estudarem como e com quem entendessem. À escola caberia, especificamente, ser severa nos exames. Isto implicava, também, a organização do Curso por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias e o tempo para cumprir toda a série estipulada. As poucas consequências práticas dizem respeito à decretação da liberdade de credo religioso dos alunos e à abertura ou organização de colégios, onde tendências pedagógicas, como a positivista, tentavam ser aplicadas. (Ribeiro, 2007, p. 67)

Portanto, segundo Saviani (2013), o método de ensino entrava em análise, pois era visto como uma orientação segura para conduzir os alunos na sala de aula. Perante essa situação, foram elaborados manuais, a partir de diretrizes, que alteravam a função do livro didático, pois seu papel pedagógico era de ser um material didático para os alunos, porém torna-se um material de uso essencial para o professor.

Partindo desse pressuposto foram criados manuais, sendo o mais famoso lançado em 1870 o do americano Norman Allison Carkins, chamado “Primeiras lições de coisas”, e traduzido para o português por Rui Barbosa em 1881 e publicado em 1886. Outrossim, em meados de 1890, “no plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização)” (Saviani, 2013, p. 169)

Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática neutralizadora das tensões sociais. (Quadros, 2010, p. 34)

A autora Ribeiro (2007) relata que após se intensificar as manifestações urbanas decorrentes do descontentamento social, a caracterização do traço de dependência na base da estrutura social durante o período de 1894 a 1918, tornou-se “necessária porque se refletirá na organização escolar, reafirmando o traço de dependência cultural” (p. 79)

A série de reformas pelas quais passa a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. O código Eptácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a sociologia e a moral. (Ribeiro, 2007, p. 79-80)

O autor Saviani (2013) cita que o presidente da República nesse período, Campos Salles, julgava importante a consolidação da legislação, visto que se encontrava dispersa, sendo assim, solicitou à Eptácio Pessoa, ministro da justiça e Negócios Interiores, que fizesse a elaboração de um Código Civil, conseqüentemente essa tarefa foi imposta na área da educação, dando origem a uma Lei Orgânica do Ensino, conhecida como Código Eptácio Pessoa (p. 169).

Esse código, se bem ratificasse o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais, mediante rigorosa inspeção dos currículos, e pôs fim à liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho. (Saviani, 2013, p. 169)

Entretanto, segundo Palma Filho (2005), o Código Eptácio Pessoa “fracassou a tentativa de dar ao ensino secundário um sentido próprio, uma vez que o mesmo continuará funcionando como um Curso preparatório ao ensino superior” (p. 4). A partir de 1925, com a reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, encerra-se o ciclo de reformas federais do ensino na Primeira República, que focava na “introdução do regime seriado no ensino secundário” (Saviani, 2013).

... reforma de consolidação da anterior e que preparou o terreno de modo de nitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930. Desse modo, procurou dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos Cursos superiores. Entretanto, essa é uma situação que só se consolida com as reformas empreendidas a partir de 1930, já no governo do Presidente Getúlio Vargas. (Palma Filho, 2005, p. 6)

Após as medidas serem adotadas pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, o ensino secundário passa a ser seriado, durando um período de 6 (seis) anos, o último ano sendo um Curso de Filosofia. Segundo Palma Filho (2005), a finalidade era fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que fosse a profissão a que se dedicasse o estudante futuramente.

A conclusão do 5º ano já dava direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que, claro, o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras. (Palma Filho, 2005, p. 6)

Sequencialmente, a constituição do Curso Superior de Pedagogia no Brasil ocorreu apenas no século XX, em um cenário de reorganização do sistema educacional brasileiro e de expansão do ensino superior. Nesse cenário, o Curso de Pedagogia foi oficialmente instituído em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, se instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia. Conforme consta no art 2º do capítulo II da referida lei, a faculdade compreendia quatro seções fundamentais, sendo elas filosofia, ciências, letras, pedagogia, além da seção especial de didática (Brasil, 1939).

De acordo com Saviani (2020), a estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia foi decisiva para a origem do Curso de Pedagogia, pois estabeleceu um espaço acadêmico destinado aos estudos educacionais. Segundo o autor,

Ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada "seção especial". Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes Cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um Curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (Saviani, 2020, p. 31).

Nesse período estruturou-se o modelo 3+1, que consistia em três anos de formação acadêmica voltados aos fundamentos da educação, e posteriormente, um ano adicional de Didática para a obtenção da formação em licenciatura. Dessa forma, os graduados como bacharel seriam técnicos de educação com funções administrativas, inspeção escolar, planejamento de currículos e entre outros, e após a aquisição do diploma de licenciatura, poderiam atuar como docentes do Curso Normal, responsável pela formação de professores do ensino primário.

Conforme prescrito na seção XI do Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, ao descrever as disciplinas do Curso de Pedagogia, que seriam realizadas durante os três anos, correspondente a três séries, em que a primeira série consistia nas disciplinas complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação e psicologia educacional.

Na segunda série, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, psicologia educacional e administração escolar. Já a terceira série era composta pelas disciplinas história da educação, psicologia educacional, administração escolar, educação comparada e filosofia da educação. (Brasil, 1939).

O Curso de Didática, descrito na seção XII, era realizado em um ano, com as disciplinas didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (Brasil, 1939), conferindo aos bacharéis de pedagogia, o título de licenciados após complementarem seu currículo com as primeiras disciplinas de Didática (Didática Geral e Didática Especial), visto que já possuíam as demais disciplinas no currículo cursado na formação inicial.

Esse modelo refletia uma concepção de formação docente baseada na separação entre o domínio do conteúdo e a preparação pedagógica. Tal estrutura caracterizou a organização dos Cursos superiores de formação de professores por décadas, permanecendo vigente por aproximadamente vinte e três anos.

Entretanto, o Curso passou por transformações significativas a partir da década de 1960, visto que foi implementada a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, no dia 28 de novembro de 1968, que promoveu profundas mudanças na organização do ensino superior brasileiro, e estabeleceu princípios como a autonomia universitária e a reorganização curricular das instituições de Ensino Superior.

Em específico no caso do Curso de Pedagogia, essas mudanças foram consolidadas pelo Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que promoveu uma reformulação da estrutura pedagógica no país durante o período do regime militar.

A reforma estabeleceu uma duração de quatro anos para o Curso, estruturando o currículo em duas partes: uma base comum e um conjunto de habilitações específicas, como administração escolar, supervisão educacional e inspeção escolar. Além disso, o bacharelado foi abolido, priorizando a formação de técnicos e especialistas na área. Segundo Lima e Carvalho (2024),

A ampliação do acesso à escola e da complexidade do sistema escolar, demanda um trabalho mais especializado, seguindo a visão da lógica mercadológica, que gera um aumento das exigências de qualificação docente. (Lima e Carvalho, 2024, p. 8)

Durante as décadas de 1970 e 1980, o Curso de Pedagogia passou a desempenhar um papel central na formação de especialistas da educação, responsáveis por funções técnicas e administrativas no interior das instituições

escolares. Nesse período, a organização curricular priorizava a formação para áreas como supervisão, orientação educacional, administração e inspeção escolar, refletindo uma concepção de divisão do trabalho pedagógico dentro do sistema educacional.

Lima e Carvalho (2024), citam o surgimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), originada neste período de 1980 na 1ª Conferência Brasileira de Educação (1980), realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, porém formalizada somente em 1992, que desempenhou um papel fundamental na discussão nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e que segue atuante na mobilização de entidades e fóruns em defesa da educação pública.

Entretanto, a partir da década de 1990, novas discussões surgiram no campo educacional brasileiro, especialmente em relação à identidade do pedagogo e à finalidade do Curso de Pedagogia. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 1996 — representou um novo marco para a formação de professores no país. A referida legislação passou a reconhecer a necessidade de formação em nível superior para os profissionais da educação básica, reforçando a importância dos Cursos de licenciatura e das instituições formadoras de professores.

Posteriormente, em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006. Essas diretrizes redefiniram o perfil do pedagogo, estabelecendo que o Curso deveria priorizar a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da atuação na gestão educacional e em outros espaços educativos.

De acordo com Saviani (2020), essa reformulação buscou superar a fragmentação anteriormente existente entre as diferentes habilitações do Curso, reafirmando a centralidade da docência na formação do pedagogo (Saviani, 2020, p. 55).

Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do Curso de pedagogia, formados segundo as Novas Diretrizes. Com a alteração do artigo 14 a ambiguidade torna-se explícita no

próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida. (Saviani, 2020, p. 52)

Entretanto, o Curso de Pedagogia continuou passando por diversas reformulações, acompanhando as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro e no ensino superior, além das transformações da sociedade que reverberam nas legislações que vão se atualizando.

Essas mudanças refletiam uma nova configuração do sistema educacional brasileiro, marcada pela ampliação da rede escolar e pela crescente complexidade da gestão educacional. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia passou a assumir um papel estratégico na formação de profissionais especializados para atuar tanto na docência quanto na organização e administração das instituições escolares.

1.2 Universidade do Estado do Amazonas - UEA

A expansão da educação superior no Brasil ao longo das décadas seguintes também alcançou regiões historicamente menos atendidas pelas políticas educacionais, como a região Norte. No estado do Amazonas, existia a Universidade de Tecnologia da Amazônia (UTAM), instituída em 18 de janeiro de 1973 através do Decreto Estadual nº 2.540, sendo transformada em instituto somente em 10 de outubro de 1977, com a Lei Estadual nº 1.273.

Tal instituição originou-se a partir de políticas educacionais que visavam o mercado de trabalho, que o Governador do Estado da época, Coronel João Walter de Andrade, observou estar com falta de técnicos para atender a alta demanda do Distrito Industrial, que reclamavam por trazer profissionais de fora para suprir as necessidades. Portanto, sua idealização, criação e implementação tinha por finalidade

... formar, a nível superior, profissionais em áreas tecnológicas de todos os ramos do saber, especialmente de Tecnologia da Educação, Tecnologia da Saúde, Tecnologia da Administração, Tecnologia da Indústria, Tecnologia do Comércio, Tecnologia do Comércio, Tecnologia da Agricultura e Tecnologia da Comunicação. (PDI - Universidade do Estado do Amazonas - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2023 - 2027, p. 19)

Após 26 anos de UTAM, a ampliação do acesso ao ensino superior impulsionou a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pelo então

Governador Amazonino Mendes, instituída pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade,

a Universidade do Estado do Amazonas – UEA foi instituída pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001 [...] com foco na cidade de Manaus e jurisdição em todo o território do Amazonas (UEA, 2022, p. 27).

A criação da universidade representou um marco importante para o desenvolvimento educacional da região, especialmente no que se refere à formação de professores. Desde sua implantação, a UEA foi concebida com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior e contribuir para o desenvolvimento social e científico do estado, atendendo as demandas da sociedade amazonense. Nesse sentido, sua missão institucional estabelece que a universidade busca

promover a educação, desenvolvendo conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia [...] e aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região (UEA, 2022, p. 33).

Outro aspecto relevante refere-se à estrutura organizacional da instituição, sendo multicampi (PDI, 2023-2027, p. 20). Desde sua criação, a universidade foi organizada em diferentes unidades acadêmicas responsáveis por áreas específicas do conhecimento, sendo elas: a Escola Normal Superior (ENS), a Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT), a Escola Superior de Ciências Sociais (ESO), a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA) e a Escola Superior de Tecnologia (EST), que substituiu a UTAM, sendo estas localizadas no município de Manaus.

Além de mais 6 (seis) Centros de Estudos Superiores e 15 (quinze) Núcleos de Ensino Superior, distribuídos pelos municípios do estado do Amazonas. Essa estrutura sucedeu-se para que os Cursos da UEA atendessem a realidade da região amazônica, segundo o PDI (2023 - 2027), sua atenção volta-se ao homem da região e ao desenvolvimento sustentável do Estado. Entre essas 6 (seis) unidades no município de Manaus, destaca-se a Escola Normal Superior (ENS), criada juntamente com outras escolas superiores no ano de 2001.

1.2.1 Escola Normal Superior - ENS/UEA

A Escola Normal Superior/UEA passou, então, a assumir papel central na formação de professores no estado do Amazonas, especialmente no âmbito da educação básica. Nesse sentido, iniciativas voltadas à qualificação docente foram desenvolvidas desde os primeiros anos de funcionamento da universidade. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa de Formação de Professores (Proformar), que possibilitou a formação de milhares de docentes em diferentes municípios do estado. Conforme registrado no Plano Desenvolvimento Institucional,

... no dia 30 de junho de 2005, a UEA formou sua primeira turma[...] com 8.720 graduados no Curso Normal Superior no Programa de Formação de Professores (Proformar) (UEA, 2022, p. 29).

Essas ações evidenciam o compromisso institucional da universidade com a interiorização do ensino superior e com a formação de professores para atuar nas redes públicas de ensino. Em um estado marcado por grandes distâncias geográficas e desafios logísticos, houve um desenvolvimento da universidade em estratégias inovadoras para garantir o acesso à educação superior, incluindo o ensino presencial mediado por tecnologia.

Em 2006, afim de atender as novas necessidades específicas da realidade Amazônica, instituiu-se a Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006,

a Universidade do Estado do Amazonas procedeu as reformas, criando o Curso de Pedagogia-Licenciatura Plena, no nível de Graduação, com formação básica para o Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em substituição ao Curso Normal Superior, com a qualificação para o desempenho de serviços de apoio escolar, bem como em outras áreas em que se fizerem necessários os conhecimentos pedagógicos, estes no nível de Pós-Graduação. (UEA, 2021, p. 28)

Assim, observa-se que a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua institucionalização em 1939 até sua consolidação em diferentes regiões do país, está profundamente vinculada às políticas educacionais e às transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI.

No contexto amazonense, a criação da Universidade do Estado do Amazonas e da Escola Normal Superior representa um marco significativo nesse processo, contribuindo para a formação de pedagogos e para o fortalecimento da educação pública na região amazônica.

No próximo capítulo, falaremos sobre as Leis e Resoluções a partir das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Normal Superior e Pedagogia. Iniciando a partir de marcos temporais de 1939, em que é promulgado o primeiro marco legal da Pedagogia no Brasil, até o ano de 2024, ano a qual foi decretada a alteração da Base Nacional Comum Curricular, à nível nacional, da formação de professores do nível superior.

CAPÍTULO 2 - LEIS E RESOLUÇÕES A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS NORMAL SUPERIOR E PEDAGOGIA

Inicialmente em 1939, ocorreu o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia.

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1939, p. 1).

Nesse período a formação docente do Curso de Pedagogia tinha como objetivo formar técnicos em Educação. Ao longo de três anos, seus estudos eram voltados para os conhecimentos e conteúdos curriculares gerais, ou seja, disciplinas de conteúdos específicos com foco na compreensão da área educacional para, ao final, receber o diploma de bacharelado dando direitos legais para o egresso atuar na inspeção e supervisão escolar, na pesquisa e no planejamento, sem lecionar.

A proposta do currículo seguia o demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Proposta Curricular Inicial do Curso de Pedagogia (1939)

Seriação	Disciplinas
Primeira Série	1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional.
Segunda Série	1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar.
Terceira Série	1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em BRASIL (1939).

Entretanto, caso fosse de interesse do acadêmico, poderia cursar mais um ano da seção especial de Didática, obtendo o diploma de licenciatura, este era um complemento da formação com ênfase na docência e nos conhecimentos curriculares da dimensão pedagógica habilitando para lecionar disciplinas nas Escolas Normais.

Quadro 2 - Proposta Curricular Inicial do Curso de Didática (1939)

Seriação	Disciplinas
Ano Único	1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em BRASIL (1939).

Portanto, esse tipo de formação ficou conhecida como modelo 3+1 (três mais um), nos três primeiros anos o foco era na formação específica, científica e humanística. Já o ano seguinte, quarto ano, tinha como foco a transmissão desses conhecimentos específicos em uma prática mais pedagógica. Segundo Ferreira, Ferreira e Melo (2025), o início do Curso de Pedagogia influenciou a educação de diferentes formas, com “suas práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociológica” (p. 6), porém

reduziram a pedagogia ao limitar sua abordagem ao ensino e aprendizagem. Ao serem aplicadas de forma rígida ou unilateral, essas concepções podem limitar a pedagogia, tornando-a uma prática mecânica ou utilitária, sem considerar sua complexidade como campo de conhecimento. (Ferreira et al, 2025, p. 6)

Somente em dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi fundada, sob a Lei 4.024/61, que estabelecia o “direito à educação, divisão do sistema de ensino e os recursos entre outras questões” (Ferreira et al, 2025, p. 7). Seu ponto principal em relação ao Curso de Pedagogia, se dá no capítulo IV: da Formação do Magistério para o ensino Primário e Médio, nos artigos 52 à 55. Nesse período, a lei declara as funções que serão exercidas aos licenciados do Curso Normal Superior, no art. 52

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o

desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (Brasil, 1961)

Assim, foi definido como a divisão do ensino da formação docente dos acadêmicos do Curso de Pedagogia no art. 53, com isso,

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do Curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. (Brasil, 1961)

Ao final do Curso as Escolas Normais expediam o diploma de regente do ensino primário aos formados no grau ginasial e o diploma de professor primário aos formados no grau colegial (Brasil, 1961, art. 54). Enquanto o diploma de regente do ensino primário, grau ginasial, oferecia uma formação elementar com sua atuação mais restrita no sistema de ensino, o diploma de professor primário, grau colegial, disponibilizava uma formação mais completa para lecionar no ensino primário sem limitações geográficas ou de séries específicas.

Além disso, aos graduados em Escolas Normais de “Grau Colegial” era aberto Cursos de especialização de aperfeiçoamento para administradores escolares, conforme preconiza o art.55:

Art. 55. Os institutos de educação além dos Cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão Cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (Brasil, 1961)

Após a implementação da Lei 4.024/61, houve um documento que reestruturou o Curso de Pedagogia no Brasil, o Parecer CFE nº 252/1969, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura instituindo um único diploma.

Quadro 3 - Proposta Curricular Oficial da Licenciatura em Pedagogia a partir do ano de 1969.

Licenciatura em Pedagogia (4 anos)	
Parte Comum	Parte Diversificada - As Habilitações
• Sociologia Geral Sociologia da Educação • Psicologia da Educação História da Educação • Filosofia da Educação Didática	• Administração Escolar. • Orientação Educacional. • Supervisão Escolar. • Inspeção Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Arantes e Gebran (2015)

Portanto, houve a necessidade de alterar a proposta curricular oficial do Curso de Pedagogia, visto que anteriormente em 1939 era um curso de formação em bacharelado e licenciatura, agora torna-se somente um curso de licenciatura. Sendo assim, segundo a Proposta, o Curso se dividia em duas partes, a primeira era a parte comum, e a segunda era nomeada de parte diversificada, ou seja, referia-se às habilitações do Curso.

A parte comum, era a base do curso e prescreviam os conteúdos fundamentais na Educação, e a parte diversificada, as disciplinas eram específicas para a preparação técnicas dos especialistas no sistema escolar. Segundo a autora Castro (2003), ao invés de formar Profissionais da Educação, o Curso de Pedagogia se preocupava com uma formação tecnicista e profissionais destinados ao trabalho dividido nas escolas:

o Administrador Escolar, para orquestrar o processo decisório, o Supervisor Pedagógico, para atuar mais diretamente junto aos professores, e o Orientador Educacional, para atuação junto aos alunos. Este último, até então, era formado em Curso de Pós-Graduação *lato sensu*. Ao lado desses, a Pedagogia continuava formando, em licenciatura plena, o professor das disciplinas pedagógicas do Curso normal de nível médio e passou a formar o profissional para atuar na Educação de Excepcionais/Deficientes da Audio-Comunicação. Além dos profissionais que atuavam dentro da escola, o Curso formava o Inspetor Escolar, que integrava as Delegacias Regionais de Ensino. (Castro, 2003, p. 132)

A autora declara que nessa resolução criou-se o “Currículo Mínimo de Pedagogia”, além de determinar as capacidades profissionais do Pedagogo, no art. 7º,

Parágrafo único: a capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá (...) c) O exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino. (Castro, 2003, p. 2 apud Brasil, 1969).

Anos depois, é instituída uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, que extingue as licenciaturas curtas e trata da formação de profissionais no Curso de Pedagogia, entre outras coisas. No art. 62, em específico, trata-se de considerar profissionais da educação escolar básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em Curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Sendo assim, segundo o art. 63, os institutos superiores de educação manterão os Cursos de formação profissional para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, além de manter os programas de formação pedagógica para os graduados de Educação Superior que optarem por se dedicar à educação básica, e formação continuada para os profissionais da educação de níveis diversos.

Segundo Castro (2003), às discussões referentes aos Cursos de Pedagogia foi “atropelada pela criação e regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, propostos como instância formadora de professores, em todos os níveis: formação inicial, continuada e complementar” (p. 134). Entretanto, após proposta de Diretrizes Curriculares ser divulgada, em 6 de maio de 1999, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia considera que essa formação não será mais dividida, tornando-se assim o Profissional da Educação, obtendo a docência como base da sua identidade profissional.

Ademais, as ideias sobre a formação de professores para a escola básica no Curso de Pedagogia eram divididas, visto que foram criados os Institutos Superiores de Educação e seus Cursos Normais Superiores “Enquanto um grupo de profissionais era a favor à continuidade da formação de professores para a educação básica no Curso de Pedagogia”, o outro grupo considerava que “vez criadas instâncias próprias para a formação de professores, não havia sentido em duplicar Cursos de natureza diferente para o cumprimento da mesma finalidade, devendo o Curso de Pedagogia se restringir à formação dos especialistas e pesquisadores” (Castro, 2003, p. 134).

Consequentemente, depois dessas discussões, criou-se o Parecer CNE 970/99, que autorizava as habilitações para magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil serem somente possíveis pelo Curso Normal Superior, sendo assim, no mesmo Parecer constava que as IES possuidoras da habilitação substituíssem o Curso de Pedagogia pelo Curso Normal Superior (Castro, 2003, p. 135), posteriormente, no mesmo ano, o Decreto n. 3.276, reafirmava a exclusividade da habilitação ao Curso Normal Superior.

Por conseguinte, no dia 1º de fevereiro de 2001, foi instituído o Decreto nº. 21.666, após autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, que declara a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão. Tal instituição ofertava na unidade acadêmica Escola Normal Superior/ENS, o Curso Normal Superior, com início de seu funcionamento em agosto de 2001, seguindo o Decreto nº 3.276/99,

... para exercer uma função específica, voltado para a formação de docentes no nível de Licenciatura Plena, para o atendimento das demandas de Educação Infantil e dos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. (UEA, 2021, 27)

Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2005 do Curso Normal Superior, a formação desenvolvia-se de forma a seguir as diretrizes

- O estudante seja inserido numa formação profissional a partir de seu ingresso no Curso;
- O conjunto de experiências do aluno seja considerado como um referencial prático na sua formação;
- Os alunos participem de um currículo que, incluindo componentes articulados, considere os diversos campos de conhecimento propostos, como fundamentais para sua formação profissional. (UEA, 2005, p. 27)

Além de seguir as resoluções anteriormente citadas, o Curso obedecia a Resolução CES/CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que declara a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, de no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, articuladas em teoria e prática, sendo divididas em:

- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciados ao longo do Curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da 2ª metade do Curso;
- 1.800 (mil oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (UEA, 2005, p. 28)

Partindo dessa articulação, a percepção da instituição era que, na perspectiva deste currículo, a “teoria e prática são momentos estanques no processo do conhecimento. Tal concepção já se mostrou insuficiente, no que se refere à possibilidade de participação do aluno no processo de construção do conhecimento”

(p. 28). Na realidade, a relação teoria-prática se dá pela “aproximação e análise da realidade, será apreendida no real, a prática social será, por conseguinte, ponto de partida e de chegada neste processo” (UEA, 2005, p. 28).

Posteriormente, uma nova Resolução modifica e define a identidade base do Pedagogo, sendo essa a Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Esta resolução reexamina o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, e no parecer 3/2006, em seu 1º artigo, declara que essa Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, como licenciatura, definindo e condicionando seus princípios de ensino e aprendizagem, além de realizar procedimentos em seu planejamento e avaliação para serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e instituições de Educação Superior nacionais (Brasil, 2006).

Tais alterações transformaram o Curso vigente no Brasil, em específico na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), visto que para os acadêmicos que cursavam o Curso Normal Superior e se tornariam professores da Educação Básica, docência na Educação Infantil e nos anos iniciais, não seria possível a habilitação, que entraria em vigência, de Licenciatura Plena em Pedagogia, que habilita o profissional para a docência, gestão e pesquisa (UEA, 2021, p. 27). Observa-se algumas das mudanças curriculares no quadro abaixo:

Quadro 4 - Mudanças curriculares entre o Curso Normal Superior (2005) e a Licenciatura Plena em Pedagogia (pós-2006)

Curso Normal Superior (2005)	Curso de Pedagogia (pós-2006)	Mudanças Curriculares
Comunicação e Expressão	• Leitura e Produção Acadêmica • Linguística Aplicada à Educação	A disciplina foi reformulada, com o objetivo de ampliar a formação linguística, incorporando competências de produção acadêmica e estudos da linguagem referentes ao contexto educacional.
Metodologia do Trabalho Científico	• Métodos e Técnicas de Estudo e Trabalho Científico	Houve uma atualização da disciplina, reforçando os procedimentos metodológicos e as competências para a pesquisa acadêmica.
Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação	• Filosofia da Educação e Filosofia da Educação Brasileira	Nas disciplinas de Filosofia, houve uma ampliação da reflexão filosófica referente à educação, com foco na realidade educacional brasileira.
Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação	• Sociologia da Educação I e II	Nessa disciplina, aprofundou-se os estudos sociológicos aplicados à educação, através do aumento da carga horária.
Psicologia da Educação I e II	• Psicologia Geral e da Personalidade; • Psicologia do Desenvolvimento; • Psicologia da Aprendizagem	No caso da Psicologia, houve uma expansão dos conhecimentos estudados, contemplando diferentes dimensões do desenvolvimento humano e dos processos de ensino-aprendizagem.
Didática I e II	• Didática Geral	Houve uma reorganização curricular dos conteúdos didáticos, integrando-se em um só componente curricular, articulando teoria e prática.
Avaliação Educacional	• Planejamento de Ensino e Avaliação	Na disciplina de avaliação ocorreu uma ampliação da abordagem avaliativa, relacionando os processos de avaliação ao planejamento pedagógico.
Teoria e Prática da Educação Especial	• Educação Especial	Ocorreu uma atualização conceitual da área, alinhando-a às discussões contemporâneas sobre a inclusão e atendimento educacional especializado, sendo uma base para a

Curso Normal Superior (2005)	Curso de Pedagogia (pós-2006)	Mudanças Curriculares
		realidade educacional.
Estágio Profissional I, II, III e IV	Estágio Supervisionado I, II e III	As disciplinas de estágio foram reorganizadas mantendo a formação prática, porém com nova distribuição curricular.

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base nos Projetos Pedagógico dos Cursos Normal Superior e Curso de Pedagogia.

Portanto, nesse período de adequação do Curso Normal Superior para Curso de Pedagogia, travou-se discussões e estudos pelos coordenadores da época para melhor atender as necessidades dos discentes. Assim, a Universidade determinou aos finalistas do Curso Normal Superior, anos 2006 à 2007,

Para os finalistas do Curso Normal Superior, a Universidade concedeu-lhes, como previsto na legislação vigente, a possibilidade de complementar os estudos pedagógicos para terem o tão almejado diploma de pedagogos, sendo habilitados para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional (Oliveira e Costa, 2025, p. 7).

Segundo a Universidade do Estado do Amazonas (2021), no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2021, esclarece-se que

A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia não subtrai as funções que o Curso Normal Superior vinha até então cumprindo, comprometidas com a missão histórica na formação de magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário, ela aprimora essa função, orientando o novo currículo a partir das experiências anteriores, redefinindo estratégias que pretendem aproximar-se da realidade concreta dos sujeitos (crianças e jovens) que são atendidos pela rede regular de ensino e por programas especiais, em caráter suplementar (PPC, 2021, p. 27 e 28).

Ademais, em 1º de julho de 2015, surge uma resolução que define a duração e carga horária dos Cursos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, sendo esta a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos Cursos de

formação; CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, p. 2)

A resolução esclarece no artigo 3º as etapas da formação profissional, sendo uma formação inicial e continuada, destinada a prepara e desenvolve os profissionais para suas funções do magistério na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e técnica de nível médio, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (EaD), visando contextualizar e ampliar a visão sobre a atuação do profissional.

Posto isso, o artigo 3º declara também a participação do profissional na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da instituição, com o objetivo de garantir os direitos e qualidade do desenvolvimento da aprendizagem, além da gestão democrática e avaliação institucional. Para que ocorra essa formação ampla, a resolução n.2º/2015, no Art. 13, inciso 1º declara que

§ 1º Os Cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em Cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de Curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de Curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de Curso da instituição. (Brasil, 2015, p. 11)

Portanto, percebe-se uma delimitação mais detalhada da graduação que reconhece as diferentes áreas de atuação da formação pedagógica e suas interdisciplinaridade existentes, principalmente na UEA, que orienta seus discentes a “analisar criticamente as relações Educação/Escola/Sociedade, atentando para as

especificidades dessas relações em diferentes contextos históricos e sócio-culturais” (PPC, 2021, p. 76). Além de preparar seus egressos em termos de competências e habilidades para:

Analisar criticamente a realidade amazônica, observando as interações políticas, sociais e econômicas, no âmbito nacional e internacional, identificando as contradições sobre a Região, constituída no processo da sua formação histórica, particularmente, sobre a complexidade das questões ambientais e ecológicas; (PPC, 2021, p. 75)

Outrossim, as mudanças foram significativas, visando a formação inicial em nível superior dos profissionais da Educação Escolar Básica. Porém, a partir da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que padroniza a nível nacional a formação inicial em nível superior, percebe-se a rigidez perante o conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, visto que no art. 10 cita sobre o egresso do Curso de formação inicial em nível superior, ao final do Curso, estar apto a:

I - demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência; II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular; (Brasil, 2024, p. 7)

Diante do exposto, a partir das mudanças ocorridas nas leis, diretrizes e resoluções, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior - ENS/UEA, segundo seu PPC (2021), promove a licenciatura de educadores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de incluir na graduação a qualificação para o exercício de funções em áreas de serviços de apoio e gestão escolar (p. 67), atendendo às necessidades da realidade Amazônica.

Em conclusão, neste capítulo foram ressaltadas as alterações provocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e seu impacto na construção dos Projetos Pedagógicos do Curso Normal Superior e, conseqüentemente, do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA).

Entretanto, entender a evolução do Curso apenas através das leis e dos documentos oficiais não é suficiente para esclarecer os obstáculos superados em

sua consolidação. Assim, é essencial considerar as vivências das pessoas que estiveram envolvidas diretamente nos processos de criação, execução e reestruturação do Curso ao longo de sua história, que será apresentado no próximo capítulo.

No próximo capítulo discutiremos sobre a trajetória histórica dos Coordenadores do Curso de Pedagogia desde seus primórdios como Curso Normal Superior (2001-2025), o percurso metodológico da pesquisa e apresentaremos as respostas das entrevistas semiestruturadas sobre os avanços desafios e resistências elucidados pelos coordenadores e subcoordenadores do Curso Normal Superior e do Curso de Licenciatura em Pedagogia ENS/UEA.

CAPÍTULO 3 - A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DESDE SEUS PRIMÓRDIOS COMO CURSO NORMAL SUPERIOR (2001-2025)

Os capítulos anteriores permitiram uma análise da evolução histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, enfatizando as transformações significativas nas legislações, nos currículos e nas estruturas institucionais que moldaram a formação dos educadores, ao longo dos anos. Ademais, também foram apresentadas as transformações que ocorreram com a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais e como isso afetou a elaboração dos PPCs dos Cursos.

Este capítulo expõe e examina as narrativas dos coordenadores e ex-coordenadores que participaram do Curso Normal Superior e do Curso de Pedagogia da ENS/UEA, no período de 2001 à 2025. As entrevistas possibilitaram a captura de visões sobre os progressos significativos obtidos durante sua trajetória na coordenação do Curso, as resistências e avanços enfrentados em resposta às mudanças institucionais e curriculares, além da importância da formação do Pedagogo para o fortalecimento da identidade pedagógica dos futuros profissionais.

3.1 O Percurso metodológico da pesquisa

Visando analisar a construção do Curso, a pesquisa tem como base uma natureza qualitativa e descritiva, pois oferece diversas formas de investigação, visto isso, o processo de análise qualitativa estruturado por Laurence Bardin (2016), atende às necessidades desta pesquisa. O método de Bardin (2016) se divide em 3 (três) etapas principais: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Partindo da primeira etapa, ocorre-se a seleção dos materiais, posteriormente, na segunda etapa há uma codificação que classifica as categorias da temática, e por fim, a interpretação desses materiais para responder aos objetivos propostos. Tal método possibilita que a utilização de entrevistas seja realizada como materiais que irão agregar aos resultados da pesquisa.

Para introduzir esse tipo de pesquisa qualitativa, compreende-se inicialmente a importância do Método Histórico, que tem como foco a “investigação

de acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade de hoje” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 36). Tais autores explicam que esse estudo histórico visa uma compreensão mais esclarecida sobre o papel desempenhado pelos sujeitos da pesquisa na sociedade, remontando e compreendendo as modificações ao longo dos períodos formativos.

Para a realização das entrevistas, os sujeitos entrevistados foram os Coordenadores dos Cursos Normal Superior e Pedagogia, que atuaram ou atuam na coordenação do Curso com o objeto de aprimorar essa graduação. Ao longo de 25 anos de graduação, passaram diversos profissionais, principalmente com formação principal em Pedagogia, esses professores ofereceram seus conhecimentos e esforços ao curso, de forma que construiu a identidade profissional dos acadêmicos.

Como explicado anteriormente, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia era conhecido como Curso Normal Superior, que promovia a habilitação de professores do magistério na Educação Básica. Portanto, sua coordenação era composta por apenas um coordenador(a), posteriormente, após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que modificou e definiu a identidade da Pedagogia, houve a necessidade da coordenação ser formada por um coordenador e um subcoordenador. Visto isso, no quadro abaixo, segue a Linha do Tempo do Curso de Pedagogia, desde a sua inauguração como Normal Superior.

Ressaltamos que optamos por não preservar a identidade real dos envolvidos, considerando que seus nomes próprios estão publicizados em domínio público no Portal da Universidade do Estado do Amazonas e em Portarias de Nomeação.

Quadro 5 - Linha do Tempo da Coordenação desde o Curso Normal Superior até o Curso de Pedagogia

PERÍODO DE ATUAÇÃO	NOME E FUNÇÃO
08/2002 à 03/2005	Dr. Evandro Luiz Ghedin - Coordenador
2005 à 2007	Mestre Adilma Portela da Fonseca Torres - Coordenadora
2007 à 2011	Dra. Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta - Coordenadora
2011 à 2015	Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho - Coordenador Dr. Geraldo Jorge Tupinambá do Vale - Subcoordenador (24/08/2011 - 02/07/2013) Dra. Maria das Graças de Carvalho Barreto (02/07/2013 - 03/11/2015)

PERÍODO DE ATUAÇÃO	NOME E FUNÇÃO
2015 à 2017	Dra. Andrezza Belota Lopes Machado - Coordenadora Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva - Subcoordenador
02/2017 à 12/2017	Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva - Coordenador Dr. Márcio Gonçalves - Subcoordenador
01/2018 à 07/2018	Dr. Márcio Gonçalves - Coordenador Dra. Célia Aparecida Bettiol - Subcoordenadora
07/2018 à 07/2020	Dra. Célia Aparecida Bettiol - Coordenadora Dra. Mônica de Oliveira Costa - Subcoordenadora
07/2020 à 08/2021	Dr. Márcio Gonçalves - Coordenador Dra. Mônica de Oliveira Costa - Subcoordenadora
09/2021 à 04/2023	Dra. Caroline Barroncas De Oliveira - Coordenadora Dra. Vanderlete Pereira da Silva - Subcoordenadora
04/2023 à 08/2023	Dra. Vanderlete Pereira da Silva - Coordenadora Mestre Mônica Silva Aikawa - Subcoordenadora
09/2023 à 2025	Dra. Vanderlete Pereira da Silva - Coordenadora Dra. Osmarina Guimarães de Lima - Subcoordenadora
2025	Dr. Emerson Sandro Silva Saraiva - Coordenador Dra. Ceane Andrade Simões - Subcoordenadora

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base em arquivos não oficiais da coordenação.

Conforme análises da Linha do Tempo e relatos, alguns coordenadores tiveram que se afastar da coordenação, por motivos diversos incluindo tratamento de saúde e licença capacitação, consequentemente, o período de atuação na coordenação se tornava inferior a 2 (dois) anos, ocorrendo portanto, as substituições até o período de votação para um novo mandato.

Partindo desses dados, percebeu-se a necessidade de conhecer e registrar as informações que não se encontram nos documentos oficiais, conforme o método histórico, que investiga acontecimentos passados, remontando os períodos formativos e modificações importantes na sociedade.

Sendo assim, para colher esses relatos, foram aplicadas entrevistas via Google Formulário, em que perguntas eram relacionadas às vivências do docente-coordenador ao longo de seu mandato.

3.2 Do Curso Normal Superior para o Curso de Pedagogia: Narrativas dos Coordenadores e a Construção Da Identidade Do Pedagogo Na ENS/UEA

Uma das análises qualitativas foi através das entrevistas via Google Formulário que, de acordo com Laurence Bardin (2016), deve ser realizada com indivíduos semelhantes, para se obter resultados gerais ou comparar informações. Portanto, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, que são roteiros flexíveis de perguntas, sendo um equilíbrio entre a liberdade de respostas que expõem experiências, opiniões e motivações, com a rigidez de um questionário estruturado. Desse modo, segundo Silva (2023)

... uma das vantagens da utilização da entrevista semiestruturada é que, a partir dela, podem surgir respostas às perguntas que não haviam sido pensadas pelo pesquisador, oferecendo a oportunidade de enriquecer a pesquisa com mais informações, sejam elas objetivas ou subjetivas, extraídas das falas dos sujeitos implicados (Silva, 2023, p. 25).

Visando essa ideia, de permitir que o entrevistado tenha liberdade, utilizou-se como grupo focal, os docentes que atuaram na coordenação do Curso Normal Superior até o Curso de Pedagogia, pois “sujeitos com características semelhantes possibilitam ricas discussões com foco específico” (Silva, 2023, p. 27). Sendo assim, realizou-se algumas perguntas que foram respondidas para esclarecer como ocorreu a construção dos Cursos e a identidade dos futuros docentes.

Uma das principais perguntas no questionário, era referente às resistências encontradas pelos coordenadores no seu período de mandato. Dentre as respostas, uma coordenadora ressalta que um dos seus desafios eram os “Docentes contrários à atuação”, e outra também fez críticas referentes aos processos de armazenamento das informações do curso. Portanto, esses desafios corroboram para uma das atribuições da Coordenação Pedagógica de Curso, que visa “assegurar a qualidade do ensino, através do acompanhamento sistemático das atividades do curso” (PPC, 2021, p. 24).

Resgata-se também a entrevista de uma coordenadora que presenciou o período de mudança de Curso Normal Superior para Curso de Pedagogia na UEA, em que declara que “os acadêmicos finalistas desejavam graduar-se com o título de Pedagogos, o que não seria possível por serem finalistas. Porém, aos demais, foi

dada a oportunidade de migrarem para a nova estrutura curricular e se formarem como Pedagogos.” (Oliveira e Costa, 2026, p. 66)

Há uma ressalva para a resposta de um coordenador, que em certos períodos do Curso de Pedagogia atuou também como subcoordenador, que relata

Penso as resistências do ponto vista crítico como fundamental no curso de formação de professores. A sociedade neoliberal na qual convivemos transforma as pessoas em produtos e desconsidera as humanidades. Assim somos resistentes e persistentes na luta pelas humanidades, inclusão, direitos humanos, diálogo e identidade amazônica.

Outra resposta foi de um coordenador, com formação em Psicologia, “penso que ainda há resistências a mudanças de alguns componentes curriculares adequando-os às necessidades contemporâneas da formação do professor dos anos iniciais”. Como proposto pelo PPC do Curso de Pedagogia, “Ensino-Pesquisa-Extensão” (2021, p. 6), que examina as relações sociais, diversidades etnoculturais e valores dos processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento, dialogando entre diferentes visões de mundo.

Além da resposta de uma subcoordenadora do Curso de Pedagogia, que expõe

A resistência aos ditames legais que desconsideram o percurso histórico-político do Curso de Pedagogia no Brasil, bem como tentam anular/desqualificar as particularidades da formação inicial e continuada pautada na pesquisa, na participação nos movimentos sociais tem sido uma discussão necessária no contexto do Colegiado do Curso, pois ainda caminhamos com um colegiado bastante disperso em termos de ações coletivas de estudo e debate sobre as diretrizes curriculares nacionais e outras temáticas contemporâneas sobre formação docente.

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso destaca em seus objetivos específicos, que o Curso busca desenvolver conhecimentos e habilidades com base na diversidade, compreendendo a ligação dos “conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização[...]” (PPC, 2021, p. 69), ou seja, as relações baseiam-se no apoio mútuo entre docentes e discentes, para fazer-se cumprir as ações propostas pelo PPC.

Apesar das resistências, expostas pelos docentes que atuaram na linha de frente, há também os avanços que eles vivenciaram. Tais avanços colaboraram para modificar e aprimorar a percepção que o Curso de Pedagogia obtém acerca de sua identidade. Dentre os avanços, está a formação de um clima organizacional mais tranquilo atualmente, pois segundo uma das subcoordenadoras entrevistadas.

De acordo com Oliveira e Costa (2026)

... a trajetória do curso foi marcada por resistências, mas que elas foram minimizadas pela força do trabalho em equipe, pelo cooperativismo pautado em relações de respeito e pelo trabalho da Coordenação. Para a entrevistada, “gradativamente, com sensibilização e a contribuição de todos, esse clima organizacional foi se transformando e tornando o contexto de mais união, parceria e harmonia em prol do bem coletivo do curso”. (Oliveira e Costa, 2026, p. 68)

Outrossim, outros avanços segundo o coordenador, também subcoordenador de diversos períodos, está “programas acadêmicos, como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), residência pedagógica, projetos de extensão, bem como projetos interdisciplinares ajudaram muito na atualização da formação”, visto que segundo Libâneo (2002), o curso deve formar um pedagogo *stricto sensu*, para além do profissional docente, ou seja,

um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades [...] não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos [...]. (Libâneo, 2002, p. 39)

Dentre esses, dois entrevistados, coordenador e subcoordenadora, relatam sobre atividades que envolvem discentes e docentes, sendo um deles “a luta por atividades integradores e diálogo docente e discente, isto tem crescido após a pandemia”, a outra relata que há insistência referentes as atividades interdisciplinares, apesar de não estar completamente consolidada, entretanto, ela considera um “avanço não termos desistido de continuar buscando o trabalho coletivo em direção à interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade”.

Visando alcançar perfil institucional da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que

declara-se como uma instituição que busca promover agentes transformadores na sociedade amazonense, além de ter como algumas de suas finalidades

- I) Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II) Ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado;
- III) Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos; (PDI - Universidade do Estado do Amazonas - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2023 - 2027, p. 23)

Para se compreender a visão dos coordenadores sobre o Curso, uma das perguntas era se sua história na coordenação agregou algum valor à sua formação continuada, para uma das subcoordenadoras do Curso de Pedagogia, sua função agregou, pois “todas as experiências para além da sala de aula trazem contribuições significativas para nossa formação continuada. São processos de gestão que impactam na sala de aula e que deveriam ser conhecidos/experimentados pela maioria dos professores”.

Tal resposta, corrobora a definição de identidade profissional do pedagogo, que o autor Libâneo (2002) traz, pois “se reconhece na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o contexto educacional e para o educativo” (p. 54). Visto que o aspecto educacional se refere à atividades do sistema educacional, seja da gestão em suas diversas modalidades até a relação da educação com a vida social. Já o aspecto educativo, refere-se ao fato de educar, envolve os objetivos da educação em suas variadas dimensões.

Já outra subcoordenadora, relata sua experiência com ênfase na sua atuação fora da universidade, “Pela minha atuação em coordenação pedagógica na Educação Básica, foi uma experiência que se consolida na subcoordenação de curso com trâmites administrativos e pedagógicos semelhantes que incluem relação com gestão superior, com estudantes, com corpo docente e demais servidores da educação”.

Os demais coordenadores entrevistados, que atuaram no Curso Normal Superior e Pedagogia, relatam que agregou para sua formação pois é uma

“ampliação de conhecimentos sobre a gestão do ensino superior”, assim como “é um caminho necessário a todos os professores do colegiado, porque entre nossas diferenças se encontra afinidades, luta coletiva e a sobrevivência da classe trabalhadora”. Um deles considerou engrandecedor, pois é um “momento significativo em lidar com a gestão de um curso complexo como o de Pedagogia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa visou contextualizar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, de forma a esclarecer as ações e mudanças significativas na Educação brasileira que colaborou para desenvolver o curso como se conhece, percebendo seus avanços para uma educação de qualidade, porém com bases ainda consolidadas que estão em constante debate.

Ademais, investigou-se também sobre a construção e o desenvolvimento de um Curso de formação docente e como isso constitui-se em um processo social, histórico e acadêmico que é marcado por incessantes mudanças, avanços e desafios. Desse modo, esse trabalho teve como intuito demonstrar as contínuas transformações que ocorreram desde a constituição do Curso Normal Superior até o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas, apresentando essa trajetória histórica rica, mas insuficientemente registrada.

Diante da insuficiência de registros acerca da história desse Curso, observou-se a limitada compreensão dos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ao longo dessa trajetória, sobre a identidade do Curso e sua relevância na formação de pedagogos para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Para mais, essa pesquisa relacionou os impactos das constantes mudanças nas Diretrizes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de cada período, e identificou os coordenadores e subcoordenadores que atuaram/atua no Curso de Pedagogia desde seus primórdios como Curso Normal Superior.

Além disso, é importante lembrar que essa pesquisa nasceu a partir de um Projeto de Iniciação Científica (2023-2024) da UEA. A natureza da pesquisa foi qualitativa e descritiva, com seu método sendo o de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A Escola Normal Superior (ENS/UEA) serviu de lócus para esse estudo, e os sujeitos da pesquisa foram os Coordenadores do Curso Normal Superior e do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com o intuito de compreender as trajetórias que eles percorreram, além do impacto de suas atividades na sua formação continuada.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível observar a partir de suas memórias e vivências, algumas das resistências e avanços enfrentados pelos coordenadores e subcoordenadores durante seus mandatos, seja essas atuações no Curso Normal Superior ou Curso de Pedagogia. Além de destacar suas

percepções sobre como a atuação, em maioria de Pedagogos, agregou na formação continuada desses docentes e na identidade institucional dentro do Curso, ou seja, na futura atuação de pedagogos no contexto amazônico.

Desse modo, o presente trabalho procurou analisar as resistências e os avanços vivenciados pelos Pedagogos na Coordenação do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior/UEA, de forma à contextualizar a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e sua influência na Escola Normal Superior/UEA.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a preservação do conhecimento dessa trajetória institucional, em específico, da Escola Normal Superior/UEA, seus avanços na formação docente, identidade do pedagogo e a atuação profissional no contexto amazônico, além de servir como fonte de consulta para pesquisadores, docentes e discentes interessados na trajetória histórica do Curso de Pedagogia.

Assim, podemos afirmar que a pesquisa aponta e demonstra dados da importante atuação de Pedagogos no âmbito da Gestão Universitária em cursos de Graduação na Universidade do Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais.** HOLOS, [S. l.], v. 6, p. 280-294, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em: 11 jun. 2026.

BARDIN, Laurence. **Método.** In: _____. **Análise de conteúdo.** 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123 - 132.

BRASIL. **Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 71, v. 1, pt. I, 1827. Disponível em: Câmara dos Deputados. Acesso em: 22 de maio de 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Presidência da República. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos Cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados e Cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CASTRO, Magali de. **Política de Formação de Professores para a Educação Básica**: Polêmicas e Perspectivas em torno da Formação de Professores no Curso de Pedagogia. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 19, n. 1, 2003. DOI: 10.21573/vol19n12003.25370. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25370>. Acesso em: 25 maio. 2026.

FERREIRA, Adriana Freire de Silva; FERREIRA, Gleice Fernanda da Silva; MELO, Davi Libânio de. **A História da Educação e da Pedagogia no Brasil e suas Evoluções Pedagógicas**. São Paulo, SP: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. v. 11, n. 5, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LIMA, João Francisco Lopes de; CARVALHO, Juscineia dos Santos Delfino de. **O Curso de Pedagogia no Brasil e a formação do pedagogo em perspectiva histórica**. Debates em Educação. vol. 16, n. 38. Alagoas, 2024.

OLIVEIRA, Meire Terezinha Silva Botelho de; COSTA, Milena Bruna Marques da. **Entre Resistências, Insistências e Avanços**: A Trajetória Histórica do Curso de Pedagogia ENS/Universidade Do Estado Do Amazonas. In: SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VALENTE, Ana Acácia Pereira; AMOEDO, Francisca Keila de Freitas (Orgs.). **Formação Inicial e continuada de docentes**: Tecendo saberes científicos e culturais. Itapiranga, SC: Schreiber, 2026. p. 62 - 75.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A República e a Educação no Brasil**: Primeira República (1889-1930). Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP: Santa Clara Editora. 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Método Científico**. In: _____. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. p. 24 - 40.

QUADROS, Claudemir de. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2010.

REZENDE, Jabbez Pereira et al. **História da Educação no Brasil**. Gestão & Tecnologia, [S. l.], Ano VI, Ed. XXVI, p. 1-6, mar./abr. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Emerson Soares; BRITO, Carlos Alberto Souza. **A Importância do Padre Anchieta na Construção da História do Estado do Espírito Santo**. REVISTA FOCO, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e5139 , 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-106. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5139>. Acesso em: 21 maio. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior da Escola Normal Superior**. Manaus, AM: UEA, 2005

Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior**. Manaus, AM: UEA, 2021

Universidade do Estado do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Manaus, AM: UEA, 2023-2027.

VASCONCELO, Mônica. PERIOTTO, Marcília Rosa. **Algumas Considerações sobre o Processo de Modernização do Século XIX no Brasil: A Reforma Couto Ferraz (1854)**. Maringá, PR: Seminário de Pesquisa do PPE, 2015.