

LÍDIA ALVES DE OLIVEIRA

**A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES NO AMAZONAS: O CURSO DE PEDAGOGIA**

Manaus - Novembro

2004

LÍDIA ALVES DE OLIVEIRA

**A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES NO AMAZONAS: O CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

Manaus - Novembro

2004

Ofereço a todos: discentes, docentes, funcionários e gestores que fazem o curso de Pedagogia da FACED/UFAM acontecer.

PEDAGOGO

És educador por excelência;
e professor por competência;
reescrever tua história, é reavivar tua memória;
mas reafirmar tua identidade, é questão de emergência;
e condição *sine qua non*, para revelar tua eminência.

Através da história, buscamos tuas raízes;
e no percurso desta, conhecemos teus matizes;
conforme temos informações, já vivestes grandes crises;
mas com dedicação e competência, sempre superaste;
muito embora tudo isso, gerasse cansaço e desgaste!

É do nosso conhecimento, que és uma profissão milenar;
porém tua permanência, depende de investigar e trabalhar;
pois se “cruzares os braços”, tudo tende a desmoronar;
contudo, acreditamos na tua capacidade de resistir;
e em que pese às intempéries, cada dia reconstruir.

Não permitas, às políticas educacionais te extinguir;
lute, se fundamente, para poder resistir;
conheça, busque seus direitos e exija respeito;
delimite sua ação com coerência e coesão;
não aceite que lei ou qualquer coisa, o tire de circulação.

Lídia Alves de Oliveira

RESUMO

O estudo a que se refere esta dissertação, ao fazer uma reflexão sobre a identidade do pedagogo, descreve a constituição da história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ressaltando as fontes históricas vinculadas a diferentes aspectos dos Condicionantes de Emergência de um *corpus* de Educadores no Amazonas. Contextualiza a história recente do curso de Pedagogia da UFAM. A opção teórico-metodológica foi o Estudo de Caso Qualitativo, expressão necessária à análise dos debates sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia na perspectiva primeira de contextualizar no tempo e no espaço o lugar das tendências em suas dimensões sócio-políticas. Ao considerar, os debates sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia desde as suas origens, revela que o curso de Pedagogia da UFAM, vem enfrentado uma de suas maiores crises, reafirmando-se a constatação de que, não obstante às ambigüidades, que, por vezes, perpassam os debates sobre a base da identidade profissional, o que há de fato é uma questão antiga que é a definição da área de atuação do pedagogo. Esta questão se apresenta como desafio nacional às entidades educacionais: Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – ANPED, Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – ANPAE, Fórum de Diretores – FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, que mobilizados, elaboram um Documento de Posicionamento conjunto, no qual reafirmam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, tendo a docência como base. Abriu-se a possibilidade para que os professores entrevistados neste estudo pudessem expressar uma melhor compreensão na perspectiva em que se coloquem as suas percepções sobre: o Conhecimento da história do atual projeto do curso; Base da identidade profissional de educador; Tipo de pedagogo que a FACED está formando; Objetivos dos Núcleos Temáticos; Articulação dos Núcleos com o ensino-pesquisa-extensão; posição pessoal frente ao currículo. Tais percepções foram ricas em observações, elucidativas quanto ao encaminhamento da urgência de (re) tomada do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, que passou por uma reformulação em 1995 e sucessivas alterações. Finalmente, embora constatando os desafios que emergem a cada momento histórico da educação brasileira e, por conseguinte amazônica, o estudo aponta a necessidade de uma urgente e necessária tomada de posição da Faculdade de Educação, enquanto *locus* de formação de educadores, pela responsabilização e envolvimento de seus gestores, (direção, colegiado de curso, chefes de departamentos, docentes, técnicos administrativos e discentes) em relação à formação que interessa ao curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

Palavras-chave

Identidade do Pedagogo – História do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM – *Corpus* de Educadores no Amazonas.

ABSTRACT

The study to which refers this dissertation, when doing a reflection about the pedagogue's identity, describes the constitution of the history of the course of Pedagogy of the University of Education – FACED of Federal University of Amazonas – UFAM, emphasizes the historical sources linked to different aspects of the conditionings of emergency of a corpus of Educators in Amazonas. It contextualizes the recent history of the course of Pedagogy of the UFAM. The theoretical-methodological option was the Qualitative Study of Case, necessary expression to the analysis of the debates about the educators' formation in the course of Pedagogy in the first perspective of contextualizing in the time and space the place of the tendencies in their social-politics dimensions. When considering the debates about the educators' formation in the course of Pedagogy from their origins, they reveal that the course of Pedagogy of UFAM, is facing one of its worst crises, being reaffirmed the verification that, despite of the ambiguities that, sometimes, befall the debates about the base of the professional identity, what exists indeed is an old subject that is the definition of the area of the pedagogue's actuation. This subject comes as a national challenge to the education entities: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, and National Forum in Defense of the Teacher's formation, which mobilized, elaborates a Document of united Positioning, in which they reaffirm the Curriculum Guidelines for the course of Pedagogy, having the teaching as base. There was emerged a possibility so that the teachers interviewed in this study could express a better understanding in the perspective that they can put their perceptions about the Knowledge of the history of the current project of the course; Base of the educating professional's identity; The kind of pedagogue that FACED is forming; The objectives of the Thematic Nucleus; Nucleus' Articulation with the teaching-research-extension; Personal position in face of the curriculum. Such perceptions were rich in observations, elucidating for the direction of the urgency of (re) taking of the political-pedagogic project of the course of Pedagogy, which was reformulated in 1995 receiving successive alterations. Finally, although verifying the challenges that emerge to every historical moment of the Brazilian education and, consequently Amazonian, the study points to the need of an urgent and necessary changing of position of the University of Education, while *locus* of educators' formation, for the responsibility and involvement of their managers, (management, collegiate of course, leaders of departments, educational, administrative technicians and students) related to the formation that interests to the course of Pedagogy of FACED/UFAM.

Keywords

Pedagogue's identity – History of the course of Pedagogy of the FACED/ UFAM – corpus of Educators in Amazonas.

RESUMEN

El estudio a que se refiere esta disertación hace una reflexión sobre la identidad del pedagogo, describe la constitución de la historia del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación – FACED de la Universidad Federal del Amazonas – UFAM, le da relieve a las fuentes históricas vinculadas a diferentes aspectos de los Condicionantes de Emergencia de un *corpus* de educadores en el Amazonas. Contextualiza la historia reciente del curso de Pedagogía da UFAM. La opción teórico metodológica fue el Estudio de Caso Cualitativo, expresión necesaria al análisis de los debates sobre la formación de educadores en el curso de Pedagogía en el sentido de contextualizar en el tiempo y en el espacio, el lugar de las tendencias en sus dimensiones socio políticas. Al considerar los debates sobre la formación de educadores, en el curso de Pedagogía, desde sus orígenes, se revela que el curso de Pedagogía de la UFAM, viene enfrentando una de sus mayores crisis, reafirmandose la constatación de que, las ambigüedades, que a veces, pasan por los debates sobre la base de la identidad profesional, que hay de hecho es una cuestión antigua que es a la definición del área de actuación del pedagogo. Esta cuestión se presenta como desafío nacional para las entidades educacionales: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, y Foro Nacional en Defensa de la formación del profesor, que movilizados, elaboran un Documento de Posicionamiento Conjunto, en el cual reafirman las Directrices Curriculares para lo curso de Pedagogía, teniendo la docencia como base. Se abrió la posibilidad, para que los profesores entrevistados en este estudio, pudiesen expresar una mejor comprensión en el sentido en que se coloquen sus percepciones sobre: el conocimiento de la historia del actual proyecto del curso; base de la identidad profesional del educador; el tipo de pedagogo que la FACED está formando; los objetivos de los núcleos temáticos; la articulación de los núcleos con la enseñanza, la investigación y la extensión; la posición personal frente al currículo. Tales percepciones fueran ricas en observaciones, clarificadoras con respecto al encaminamiento de urgencia de la retomada del proyecto político pedagógico del curso de Pedagogía, que pasó por una reformulación en 1995, con sucesivas alteraciones. Finalmente, aunque constatando los desafíos que surgen a cada momento histórico de la educación brasilera y por consiguiente amazónica, el estudio apunta para la necesidad de una urgente y necesaria tomada de posición de la Facultad de Educación, en cuanto locus de formación de educadores, por responsabilidad e interés de sus administradores (dirección, colegiado de curso, jefes de departamentos, docentes, técnicos administrativos y alumnos) en relación con la formación que interesa al curso de Pedagogía da la FACED/UFAM.

Palabras clave

Identidad del Pedagogo – Historia del Curso de Pedagogía de FACED/UFAM – *corpus* de Educadores en el Amazonas.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO.....	10
1.1. O problema.....	10
1.2. Importância do problema.....	11
1.3. Objetivos.....	12
a) Geral.....	12
b) Objetivos Específicos.....	12
1.4. Organização do estudo.....	14
1.5. Opção teórico-metodológica	15
Capítulo 2 - MEMÓRIA: REVISITANDO A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO AMAZONAS.....	19
2.1. Os condicionantes de emergência de um corpus de educadores e do sistema de ensino no Amazonas.....	19
2.2. O salvacionismo messiânico e as culturas nativas: o educador eclesiástico do Regimento das Missões.....	21
2.3. Um iluminismo imaginário sob um laicismo extrativista: o Regimento do Diretório.....	25
2.4. As frustradas tentativas de constituição do sistema de ensino no Regimento Provisional.....	27
2.5. A preocupação com a formação de educadores e Escola Normal como lócus de Formação de educadores.....	30

Capítulo 3 - O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: RECUPERANDO A MEMÓRIA.....	49
Capítulo 4 - RESULTADOS E ANÁLISE.....	61
4.1. O Curso de Pedagogia da UFAM: do Administrador, Orientador, Supervisor e Inspetor Escolar ao Professor de 1ª a 4ª. séries do ensino fundamental.....	61
4.2 - Os debates sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia: As dimensões sócio-políticas.....	78
4.3 - O Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM na Percepção dos Professores: Subsídios para uma (re)tomada crítica de seus problemas e perspectivas.....	83
1) Conhecimento da história do projeto do curso de Pedagogia.....	84
2) Base da identidade profissional do educador.....	86
3) Tipo de pedagogo que a FAGED está formando.....	91
4)Objetivos dos Núcleos Temáticos.....	93
5)Articulação dos Núcleos com o ensino-pesquisa-extensão.....	94
6) Posição pessoal frente ao atual currículo.....	95
CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE.....	109

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

1.1. O problema

A idéia de investigar o curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, originou-se da preocupação em torno da questão da história da constituição de um *corpus* de educadores no Amazonas, bem como a necessidade de responder inquietações vivenciadas na trajetória profissional da autora deste trabalho, enquanto professora da área de Fundamentos da Educação, mais especificamente das disciplinas de Introdução à Psicologia da Educação e Psicologia da Educação.

O caminho para se chegar ao problema que norteou a investigação foi muito longo. Tendo como cenário, o próprio curso de formação dos educadores, a pesquisadora experienciou em alguns momentos um desânimo inerente ao descompasso entre a pressão do instituído pelo espaço e tempo do curso de pós-graduação – Mestrado em Educação e as condições subjetivas e objetivas que tem afetado a relação pedagógica no ensino superior público. Desde sua gênese e durante o seu desenvolvimento teórico-metodológico, preocupou-se nesse trabalho, com o aprofundamento de temáticas de interesse dos alunos e docentes, tendo como cenário, o próprio curso de formação de educadores.

Mas, em meio à extrema complexidade foi possível paulatinamente, concentrar esforços na discussão histórica da formação de uma categoria de profissionais pela via do curso de Pedagogia, cuja identidade tem sido freqüentemente questionada, inclusive pela diversidade de tendências, a natureza e especificidades da pedagogia, do pedagogo e do curso de Pedagogia, sem dúvida, trata-se de um tema que suscita à pesquisadora o desafio de investigar os condicionantes histórico-sociais da constituição de um curso de formação de educadores no Amazonas.

Considerando-se que no campo da política educacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9.394/96, mudanças foram implementadas, especialmente em relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de

Graduação em especial para os cursos de formação de profissionais da educação, e no momento atual, os debates mais recentes sobre as estratégias de apropriação dos saberes docentes no interior dos espaços de formação de professores, revelam a grande crise dos cursos de Pedagogia.

É bem verdade que os fatores da crise não são novos, mas, observa-se que no próprio questionamento dos problemas gerados pela reformulação do curso de Pedagogia no Brasil com base nas políticas de governo para a educação, o questionamento sobre o papel da educação na sociedade em que está inserida, bem como a falta de clareza sobre a especificidade da função do educador são ignorados nos processos de mudanças no interior dos espaços de formação, pois os argumentos se repetem nos documentos e a problemática da identidade do pedagogo na apropriação dos saberes não se resolve.

Assim, atuando no curso de Pedagogia como docente e como discente do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a pesquisadora vislumbrou a oportunidade de direcionar este estudo para o curso de Pedagogia dessa universidade. Na tentativa de alcançar uma reflexão mais aprofundada em vista da complexidade do tema, tomou-se como referencial de análise os diferentes momentos contextuais do curso de Pedagogia, como parte do cenário maior que é a política nacional de formação de educadores, uma vez que “são diversos os motivos que levam alguém a aceitar o desafio de pesquisar e a privilegiar a compreensão da Educação no movimento histórico” (NUNES, 1991).

1.2. Importância do problema

Tomando, pois, os motivos deste estudo, considera-se a necessidade de no primeiro momento, produzir uma sistematização em torno dos condicionantes histórico-sociais da constituição de um curso de formação de educadores no Amazonas, considerando a historicidade da primeira Escola Normal situada na cidade de Manaus, constituída como espaço privilegiado do saber docente.

Assim, associado a esse momento, a origem do Curso de Pedagogia no Amazonas, como em todo Brasil nasce vinculado à Faculdade de Filosofia. Posteriormente dá origem à criação da Faculdade de Educação - FACED, como a primeira instituição pública de ensino superior, então, denominada como responsável pela formação de pedagogos do Estado do Amazonas.

Considerando que a contextualização histórica de uma determinada realidade não está dissociada de suas múltiplas determinações – culturais, sócio-políticas, econômicas e ideológicas, considera-se importante captar criticamente, a problemática pela qual passa o curso de Pedagogia, o que exige deste estudo, a proposição de criação de espaços de mobilização necessários ao movimento dos educadores e alunos.

Portanto, este trabalho, ao escrever sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas relata e analisa o processo histórico peculiar aos cursos da formação de educadores no Brasil. Nesse sentido, é recuperando as fontes da história da educação no Amazonas que, afirmam-se os objetivos desta investigação.

1.3. Objetivos

a) Geral

Oferecer subsídios à História da Educação Brasileira e Amazônica, para uma melhor compreensão da situação atual do curso de Pedagogia da FACED-UFAM na perspectiva em que se coloca o debate das diretrizes que o momento histórico brasileiro indica para a formação do pedagogo.

b) Objetivos Específicos

- Descrever o cotidiano do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, especificamente no que se refere à configuração do seu contexto histórico-social.

- Identificar a visão que os professores apresentam sobre o atual currículo do curso de Pedagogia da FACED.
- Propor alternativas de uma política de atuação e afirmação da identidade do profissional pedagogo claramente definida na qual aqueles (direção, corpo técnico, professores, alunos) que atuam na FACED - UFAM, possam se engajar, buscando objetivos comuns.

Desse modo, a importância do presente estudo se justifica na medida em que contempla a historicidade do curso de Pedagogia, que tem em sua origem a prioridade de formar o educador. A historicidade baseia-se em uma concepção não linear, que rompe com a história factual, cronológica, não se pretende a uniformidade de espaço/tempo, pois conforme Nunes (1991, p. 44),

(...) a leitura que o pesquisador faz do presente dirige a sua leitura do passado, ambas organizadas em função de problemáticas impostas por certas situações. O historiador que busca compreender e recuperar o movimento, a contradição, e que entende que esta compreensão é dada pela mútua determinação do sujeito que investiga e do objeto investigado, só pode entender tendo por método o diálogo entre teoria e evidências.

Sem dúvida, a História é a grande mestra que nos coloca de frente com as experiências passadas para permitir olhar o futuro com maior acuidade crítica. Ela permite identificar tanto os erros cometidos, como a natureza e a origem das propostas e das políticas que ganharam o curso dos acontecimentos das diferentes épocas até a atualidade.

Urge um trabalho que possa refletir sobre a formação de um curso que historicamente busca a construção de um patamar básico que atenda a necessidade de afirmação da identidade do profissional que forma.

Neste sentido, é importante conhecer, para discutir e analisar o cotidiano do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do

Amazonas. Esta importância traduz o percurso de um caminho para a própria construção do conhecimento historicamente situado desta realidade.

1.4. Organização do estudo

Para efeito de organização didática, o estudo compõem-se de três capítulos: no primeiro, apresenta-se a introdução de contextualização do estudo, seguido de sua importância na dimensão do porquê investigar o curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Ainda neste capítulo, define-se o percurso teórico-metodológico utilizado. Trata-se de um estudo do tipo descritivo. Como buscou-se investigar os condicionantes histórico-sociais da constituição de um curso de formação de educadores no Amazonas, foi possível recorrer aos pressupostos do Estudo de Caso Qualitativo, que objetiva retratar a realidade de forma completa e profunda, pois leva em conta, o cenário da situação analisada como um todo abrangente onde o contexto tem uma função integradora e deve ser considerado, pois ele é único (ABRAMOWICZ, 1990), portanto, expressão necessária para trabalhar o objeto deste estudo.

O segundo capítulo, descreve a constituição da história do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM, ressalta as fontes históricas vinculadas a diferentes aspectos dos Condicionantes de Emergência de um *corpus* de Educadores no Amazonas. Contextualiza a história recente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

O terceiro capítulo, apresenta análise dos debates sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia na perspectiva primeira de contextualizar no tempo e no espaço o lugar das tendências em suas dimensões sócio-políticas, prossegue a análise considerando as percepções dos professores que forneceram informações importantes para explicar os problemas e perspectivas do curso de Pedagogia.

A última parte foi dedicada às conclusões finais. Nela, mais do que apresentar conclusões, são suscitadas questões para uma (re) tomada crítica do curso, como

desafio para interpretar os paradigmas sociais que emergem a cada momento histórico, certamente com maior repercussão nas escolas de formação deste profissional da educação.

1.5. Opção teórico-metodológica

Nesta investigação, ao perceber a história como um campo de possibilidades o que se propõe é fazer uma pesquisa exploratória, histórica e crítica sobre a constituição do curso de Pedagogia no Amazonas – a formação do educador/pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Assim a presente investigação se coloca como instrumento de análise do processo de formação de educadores na sociedade amazonense, enunciando o seu contexto político, econômico e social de emergência, apontando as mudanças provocadas no nível infra-estrutural, e observando as concepções que o justificam e dão relevâncias às funções a ele atribuídas no curso dessa história.

(...) fazer a história como conhecimento e como vivência é recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam, procurando entender porque o processo tomou um dado rumo e não outro; significa resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras (VIEIRA, PEIXOTO e AUN, 1989).

A complexidade posta no universo das necessidades, que podem ser consideradas “reais”, podem ser vistas a partir da esfera infra e superestrutural: na esfera infra-estrutural, estão postas inicialmente as necessidades relacionadas com a produção da existência, ou seja, as atividades e as relações econômicas que Marx considera como determinante das relações sociais, de modo geral; e na superestrutura, estão todos os mecanismos relacionados com a reprodução das relações materiais, que dão sustentação e legitimidade ao modo de produção e que servem de base para a organização da sociedade. Nesse sentido, as instituições são responsáveis justamente por essas funções de natureza superestruturais que envolvem o aparato

legal (leis e normas), as ações responsáveis pela obtenção do consenso e pela formação e reprodução da força de trabalho.

Portanto, a opção necessária é o Estudo de Caso Qualitativo, que apresenta características específicas que foram consideradas ao longo do estudo, pois segundo Bogdan & Biklen (1982) nessa abordagem deve-se levar em conta o seguinte:

- Ter um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Toda pesquisa qualitativa pode ser chamada de naturalística porque exige um contato direto com o contexto em que se dá o fenômeno.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos porque é importante atentar ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema.
- A preocupação com o processo é maior que com o produto, ou seja, verificar como problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, posto que este deve atentar para a “perspectiva dos participantes”.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Tais características servem objetivamente à necessidade expressa deste estudo, dando-se ênfase à trajetória do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – por esta ser de fato a primeira Universidade no Brasil.

Assim, tomando como referencial de análise os seus diferentes momentos contextuais, recorreu-se ao Estudo de Caso, também pelo fato do mesmo possibilitar,

uma abordagem da realidade de forma completa e profunda, como expressão necessária de uma variedade de informações oriundas de fontes diversas, com diferentes procedimentos de coletas dessas informações. Desse modo, quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais completos serão os dados obtidos, posto que representam as práticas sociais percebidas não só como partes da realidade, mais inseridas no contexto de produção e interação.

Assim, neste estudo as informações foram coletadas a partir das seguintes técnicas: análise documental, observação direta e entrevista.

A análise documental sobre o histórico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas construída a partir de Relatórios, Projetos, Leis, Decretos, Publicações e Documentos diversos (Atas, Anais, Portarias, Resoluções) que fazem parte do manancial de Registro daquela Instituição. Tais documentos propiciaram a sistematização de dados relevantes à consolidação de um registro da história, preservando a memória (de forma escrita) do primeiro curso de formação de pedagogos do Estado do Amazonas, considerou-se o entendimento de José Honório Rodrigues (1980):

O passado não deve ser estudado como um objeto morto, como uma ruína, nem como uma autoridade, mas como uma experiência. Uma experiência aprendida e consolidada. Por mais arrogante que seja o presente, nele se inserem forças do passado, sem cujo conhecimento a compreensão do presente é incompleta.

Considerando a inserção profissional da autora desta investigação no ambiente do curso, não houve necessidade de ambientação. Utilizando-se do procedimento de Observação Direta, basicamente serviu como meio para captar os avanços e recuos do cotidiano do curso, considerando-se os eventos, atividades de rotina, as discussões, as reuniões do Colegiado de curso e Departamento de Teoria e Fundamentos-DTF e demais fóruns.

Com vistas à construção do quadro de opiniões que os professores manifestaram sobre o curso, foi utilizada a entrevista individual com o registro através

de um gravador. Cada entrevista teve duração média de 60 minutos, tendo como referência a História do atual Projeto do curso e as observações realizadas. Para esta atividade foi construído um roteiro de entrevista (Ver Apêndice) com perguntas abertas não estruturadas, cujas respostas foram codificadas, preservando-se o anonimato das mesmas, cuidando-se para manter a autenticidade da linguagem dos entrevistados, garantindo assim, a originalidade das informações.

Decidiu-se entrevistar professores que pudessem fornecer informações importantes para explicitar a implementação da proposta pedagógica do curso, reformulado inicialmente em 1995. Ao invés de restringir essa coleta aos professores, a decisão foi propiciar nela a participação de educadores que produziram conhecimentos que respaldam as diferentes tendências sobre a identidade profissional do pedagogo, daí pôde-se registrar as falas da Professora Dra. Selma Garrido Pimenta e do Professor Dr. Jamil Cury, que estiveram em diferentes momentos participando de Bancas Examinadoras do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED.

Foram escolhidos 06 docentes da Faculdade de Educação que de alguma forma, estão ou estiveram vinculados ao atual currículo do curso de Pedagogia. Esta escolha baseou-se nos seguintes critérios: a) posições divergentes em relação à proposta pedagógica do curso; b) graus diferentes de participação na elaboração e gestão da proposta; c) educadores diretamente envolvidos com a formação de pedagogos.

O material coletado se apresenta no conjunto com os demais dados obtidos a partir do marco teórico que revela a trajetória das discussões, dos debates sobre o curso de Pedagogia que vêm ocorrendo desde a sua origem. Assim, procurou-se alcançar um nível de precisão necessário às inferências qualitativas pretendidas, conforme se apresentam nas conclusões parte deste trabalho.

Capítulo 2 - MEMÓRIA: REVISITANDO A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO AMAZONAS

Este capítulo descreve a constituição da história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM. Assim, o capítulo foi organizado em seis seções. As quatro primeiras seções ressaltam as fontes históricas vinculadas aos diferentes aspectos dos Condicionantes de Emergência de um *corpus* de Educadores no Amazonas. A quinta focaliza a preocupação com a Formação de Educadores e a Escola Normal como *lócus* de Formação de Educadores. Conclui-se o capítulo com uma contextualização do percurso histórico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

2.1. Os condicionantes de emergência de um *corpus* de educadores e do sistema de ensino no Amazonas

Para fundamentação sobre as origens de um *corpus* de educadores e do sistema de ensino no Amazonas, procedeu-se inicialmente um levantamento da bibliografia e análise documental de fontes históricas sobre a temática. Tratou-se especificamente, de articular criticamente os contextos e os acontecimentos nacionais explicitando as razões da sua existência, as funções que lhes dão significados no conjunto da sociedade amazonense, bem como, os discursos científicos e políticos que os justificam e lhes dão sustentação.

De modo geral, parte-se do pressuposto que um *Corpus* de Educadores, que posteriormente se organiza na intitulada Escola Normal, é distinto dos demais cursos do seu mesmo nível, criado para exercer uma função específica, que não está desvinculada dos interesses econômicos, em curso, na sociedade brasileira e amazônica.

Como parte dos aparelhos de hegemonia, o Curso Normal, instituído na Escola Normal, além de trabalhar no sentido de obter, através da disseminação do

conhecimento, o consenso e a legitimidade de uma determinada ordem econômica, também desempenha uma função importante, uma vez que é responsável pela formação dos intelectuais que irão interferir de modo significativo na formação das mentalidades das gerações que se sucedem nos movimentos da história da sociedade. Essa função geral do Curso Normal, por si, identifica a grande importância e a força que ele é capaz de exercer sobre o conjunto da sociedade no processo de transformação e/ou conservação dos valores da ordem vigente no curso da história.

A criação do Curso Normal no Brasil, só começa a ganhar expressão quando, no nível infra-estrutural, uma série de novas necessidades são postas pelo desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Essas novas necessidades exigem novos sistemas de representações que correspondem às novas funções que se institui no plano superestrutural.

Partindo desse pressuposto, cabe inicialmente refletir: quais as necessidades de ordem econômica que vão gerar novas demandas que terminam por ganhar expressão, no plano político-pedagógico, dando origem ao Curso Normal? Terá esse curso se constituído na forma que hoje o conhecemos?

As respostas a essas indagações estão sustentadas na idéia de que o desenvolvimento dos “aparelhos de hegemonia”, espaço próprio de realização do Curso Normal, só ocorre em estreita ligação com os novos interesses econômicos que estão inclusos na sociedade brasileira e que começam a ser esboçado, de forma mais evidente, no final do Império e início da República. Isso ocorre porque, conforme Gramsci, a cada um dos novos interesses que surgem na sociedade correspondem, como vimos anteriormente, a emergência de um ou mais órgãos relacionados às funções de diferentes naturezas, em conformidade com os interesses econômicos manifestos.

É dessa maneira que no exame das origens do Curso Normal se inicia enfocando as relações existentes entre infra e superestrutura (BUCI-GLUCKSMANN, 1980), ressaltando os aspectos políticos econômicos e sociais do Amazonas, que dão origem e valorizam a formação dos educadores na sociedade brasileira e amazônica, observando a importância e as funções que esses intelectuais deveriam exercer.

Na análise da sociedade brasileira e amazônica, na perspectiva de identificar o contexto de emergência do Curso Normal e da Escola Normal, não é possível desconsiderar alguns aspectos históricos relacionados ao processo de formação dessa sociedade, no que diz respeito ao processo de colonização e à constituição do aparelho educacional voltado para o ensino, particularmente na Amazônia.

Para melhor compreender o processo de desenvolvimento do sistema de ensino na Amazônia é necessário situar os antecedentes desse processo reproduzindo a periodização utilizada pelos estudiosos considerados neste trabalho.

Desta forma, Silva (1985) estabelece os seguintes parâmetros para caracterizar esses períodos. De 1616 a 1757, na fase do Regimento das Missões, a educação está sob inteira responsabilidade dos missionários das diversas ordens religiosas; entre 1757 e 1798, na fase do Regimento do Diretório, a educação dos índios fica sob a responsabilidade dos diretores das aldeias. Compreende-se que a política portuguesa, na Colônia, começa a sofrer intervenções marcadamente pombalinas, quando se inicia o processo de supressão do sistema de ensino, que até então estava sob a inteira responsabilidade dos eclesiásticos, principalmente jesuíta; finalmente, na terceira fase, que vai de 1798 a 1808, denominada fase do Regimento Provisional, quando ocorre a primeira tentativa de sistematização do ensino (SILVA, 1985). Sobre esse período destacam-se as seções seguintes.

2.2. O salvacionismo messiânico e as culturas nativas: o educador eclesiástico do Regimento das Missões

Tendo em vista as características de uma época, como exigência de uma (re) tomada de consciência da identidade da educação brasileira e amazônica, buscou-se uma unidade de visão que serviu como análise da herança histórico-cultural que recebe o Brasil como colônia de Portugal. Tal herança, segundo conceituados historiadores, constituirá a raiz mais profunda para a formação estruturante do ser brasileiro e, por conseguinte, amazônico.

A descoberta do Novo Mundo ocorreu quando profundas transformações econômicas, políticas e sociais já haviam se anunciado na Velha Europa. Essas transformações, porém, não alcançaram de imediato as Colônias Sul-americanas ocupadas pelos países mais atrasados da Europa, situados na Península Ibérica, principalmente, o Brasil, que teve Portugal como principal agente de ocupação. Para agravar ainda mais essa situação, o território brasileiro, parte do continente descoberto, só começou a ser ocupado tardiamente, em todos os aspectos.

Conforme observa Freire (FREIRE, 1989): na conquista das novas terras da América, os portugueses não tiveram interesse em ocupá-las, porque não havia metais preciosos (prata, ouro, etc.) e os índios não tinham excedentes de mercadorias que possibilitasse o avanço do capital mercantil. Quando se fez necessário a presença dos lusos, frente à pirataria (francesa, holandesa e inglesa) e em razão da inviabilidade dos negócios das especiarias do oriente, a colonização foi concretizada pela Coroa portuguesa a partir de uma estrutura assentada no tripé: escravidão, latifúndio e regime colonial. Essa estrutura ocupacional compromete os interesses e o desenvolvimento do sistema de ensino que vai se constituir determinando paralelamente os espaços aonde a educação vai se organizar de modo mais ou menos intenso nesta sociedade.

No início do período colonial o litoral nordestino, onde foram implantadas as primeiras estruturas produtivas, com base na produção da cana-de-açúcar, se constitui o centro da ocupação efetiva do território brasileiro que é intensificada com a vinda do primeiro Governador Geral - 1549. Esses elementos consolidaram a fase do modelo agrário-exportador dependente que sob o aspecto econômico-social, organizou-se e reorganizou-se com a função de incrementar o capitalismo mercantil e depois o capitalismo industrial europeu (RIBEIRO, 1993).

Assim, é que como parte do ideário deste modelo as responsabilidades para com a educação dos habitantes da Amazônia são atribuídas aos intelectuais eclesiásticos - jesuítas, carmelitas, franciscanos, mercedários – que tinham a missão pacificadora e de desmonte das culturas e das sociedades existentes, intencionados na propagação de um cristianismo salvacionista. Entre outras, a ordem jesuítica, criada por Inácio de Loyola dentro das preocupações do Concílio de Trento, reafirmava o medievalismo e esforçava-se, com seus propósitos salvacionistas, em perpetuar os

dogmas e as crenças da Igreja Católica, abalada com a Reforma Protestante. Eles foram os primeiros educadores da colônia, revestidos de interesses e de uma cultura exógena às sociedades até então existentes no território (FREIRE, 1989).

O período compreendido entre 1580 a 1640, quando Portugal e suas colônias ficam sob o domínio espanhol é de significativa importância para compreender o processo de ocupação e o desenvolvimento do sistema educacional da Amazônia. Conforme Silva (1985, p. 31), “a união das duas Coroas favoreceu a expansão territorial que Portugal vinha realizando no continente americano, pois, com um só monarca, diminuiu a resistência da Espanha às incursões luso-brasileiras”.

Este fato, ao mesmo tempo, porém, abrandou as contradições entre Portugal e Espanha, suscitou incursões por parte das nações inimigas da Espanha às terras da Colônia portuguesa. Essas incursões incentivaram Portugal a ocupar o território. Assim, após expulsarem os franceses do Maranhão, o reino Unido tratou de organizar a ocupação efetiva do território amazônico, cujo marco é a expedição, em 25 de dezembro de 1615, sob o comando de Francisco Caldeira Castelo Branco. É, portanto, somente a partir dessa data que a atenção da Coroa se volta para a Amazônia.

As mudanças políticas que ocorrem entre uma e outra fase no curso do processo de formação do sistema de ensino na Amazônia estão permeadas pelas contradições iniciais que ocorrem, logo nos primeiros momentos da ocupação. Essas contradições, que terminam por transferir a responsabilidade do sistema de ensino das mãos dos eclesiásticos para os leigos, denotam os conflitos existentes entre um e outro na gerência e controle da mão-de-obra indígena, única capaz de realizar os interesses de ordem econômica na Província. São essas contradições, de natureza estrutural, que vão dar significados político e econômico à educação e às funções de quem delas se ocupam na Região.

Se por um lado, os jesuítas aprisionavam a educação dos nativos às suas concepções messiânicas e salvacionistas, inteiramente alheias ao universo multicultural das nações indígenas; por outro, os colonos, envolvidos com as atividades das feitorias, não tinham nenhum interesse com a educação, uma vez que a realização

das atividades extrativas dispensava qualquer qualificação, pois para isso, eles já detinham aprendizagens que faziam parte de sua cultura nativa.

O descaso com a educação e a tardia constituição de um sistema de ensino, na Amazônia, advém, basicamente, dessa estrutura original de ocupação. São as contradições postas entre colonos e eclesiásticos, no uso e controle da mão-de-obra nativa, que regem e condicionam o desenvolvimento político e econômico da Região nos primeiros momentos da formação das sociedades amazônicas. Essas contradições se aprofundam no curso do século XVIII e culminam com a hegemonia dos colonos sobre os interesses eclesiásticos.

A Lei de 7 de junho de 1755 (século XVIII), que estabelece os índios como governantes dos espaços (re)aldeados, longe de representar um reconhecimento da alteridade indígena, significa muito mais, a vitória dos interesses dos colonos extrativistas sobre os interesses políticos e econômicos dos eclesiásticos. O interessante é que, incluso nos autos da lei (1755) há a seguinte ressalva: enquanto os nativos não estivessem preparados para assumir o governo de suas aldeias, estas estariam sob a responsabilidade de um Diretor de Setor nomeado pelo Governador da Província do Grão-Pará.

Embora os eclesiásticos procurassem retomar o exercício das funções educacionais na Colônia, ao ficarem reduzidos a párocos, Mendonça Furtado foi peremptório em mantê-los à margem de todo o processo que se inicia e que termina por desembocar em outro período da história da educação na Amazônia, que é o período do Regimento do Diretório.

De fato, Silva (1985) confirma que o movimento educacional realizado pelos missionários na Amazônia entrou em colapso, em 1755, isto é, os sistemas educacionais construídos por eles começam a se desmoronar, a partir de meados do século XVIII.

2.3. Um iluminismo imaginário sob um laicismo extrativista: o Regimento do Diretório

O período do Regimento do Diretório (1757-1798) pode ser considerado deveras lastimável em termos de ensino, na Amazônia, uma vez que, o poder laico parecia pouco interessado com o destino dos nativos, não dispunha de nenhuma estrutura para implantar um sistema de ensino oficial e tão pouco dispunha de recursos humanos (educadores) capazes de desempenhar esse tipo de atividade. Conforme Silva (1985), apesar das apologéticas prescrições sobre a educação, contidas, no Regimento do Diretório (17 de agosto de 1758), a instrução pública prosseguiu em gradual dissolução Silva (1985, p. 86):

O Estado não dispunha de elementos financeiros e, principalmente, humanos para efetivar as ordens do novo Regimento. A expulsão total dos Jesuítas pelo Alvará de 3 de setembro de 1759 acentuou ainda mais a decadência.

Assim, pode-se inferir que a preocupação com a existência de recursos humanos qualificados para dar curso ao desenvolvimento de um sistema de ensino, na Amazônia, só se transforma em necessidade quando a estrutura econômica a cria, exigindo qualificações específicas para o desenvolvimento das atividades que não estavam postas pelo extrativismo das drogas do sertão.

Além das questões econômicas, razões de ordem política de caráter internacional, contribuíram ainda mais para o desenvolvimento tardio do sistema de ensino. A intenção era de manter a Colônia isolada dos ideais iluministas que culminavam na Europa. Essa medida atingiu todo o processo educacional da Colônia, retardando a emergência dos ideais de emancipação e a constituição do *corpus* de educadores necessário para o exercício da função de ensino.

Durante o período do Regimento, a inexpressão educacional foi de tal monta que, Manoel Bernardo de Mello¹, impressionado com o panorama educacional da

¹Vigésimo governador do Estado do Grão-Pará (1759).

Província, tentou atenuar as restrições feitas por Pombal aos missionários, no sentido de melhorar as condições de ensino. Nas viagens que realizou às vilas e povoados, observou um estado de completa estagnação, onde crianças, jovens e adultos estavam inteiramente destituídos de qualquer amparo.

Uma análise mais detalhada indica que esta situação está em perfeita consonância com o desenvolvimento das forças produtivas da Região, fundadas em atividades econômicas predominantemente extrativas, organizadas em caráter extremamente predatório, que não exigia qualquer tipo de qualificação para o desempenho dessas atividades. Aliás, tudo que era necessário conhecer para transformar os recursos naturais (drogas do sertão e madeira) em produto a ser ofertado no mercado internacional era de conhecimento dos nativos utilizados como mão-obra.

Os investimentos em atividades agrícolas que, de certo modo estavam mais predispostos a proliferar associado aos conglomerados eclesiásticos, fracassaram diante do preponderante interesse dos colonos que estavam envolvidos com as atividades comerciais e extrativas. E é assim que a Amazônia chega ao início do século XIX, com um sistema educacional quase inexistente.

Ela não se apresenta tão diferente em relação aos demais espaços nacionais, embora se possa admitir que na Amazônia tudo chega mais tardiamente do que no restante do país. Conforme Freire, as razões da inexistência de um sistema ocupado com a educação dos habitantes da Colônia, num largo período compreendido entre 1534 até 1850 confirma a existência de

(...) uma estrutura social que não 'podia' privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com um 'sistema esfacelado de aulas avulsas', fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravos), de economia 'agrícola-exportadora-dependente' (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar os seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, de quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantia-se,

através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1989, p. 57-58).

Na Amazônia, tanto o sistema educacional quanto os intelectuais que dele vão se ocupar só surgem quando novas atividades econômicas, pautadas em novas necessidades distintas da estrutura extrativista e agrário-exportadora começam a surgir. Isso ocorre somente mais tarde, no final da Primeira República, quando um *corpus* de educadores começa a se constituir no interior das contradições entre as velhas oligarquias e os interesses industriais nascentes.

Na Amazônia, o Regime do Diretório que se estendeu até o século XVIII, continuava, em vão, a emitir medidas que propiciassem a melhoria do sistema de ensino sem dispor de estrutura para executá-las.

2.4. As frustradas tentativas de constituição do sistema de ensino no Regimento Provisional

O Governo de Francisco de Souza Coutinho (1790 –1803) e de Marcos de Noronha (1803 a 1806) enfrentou sérias dificuldades no âmbito da instrução. Até o início do século XIX, quase nada, do ponto de vista normativo e de regulamentação, havia sido instituído que, por exemplo, instrísse a contratação de professores do ensino elementar, de fundamental importância para concretizar a existência de um sistema de ensino na Região.

Somente, em 15 de abril de 1799, é que o Governo de Souza Coutinho reconheceu a necessidade de regulamentar a seleção e nomeação de professores e criar a inspeção das atividades docentes, mas essas medidas esbarravam-se nos limites da desproporção entre as verbas destinadas para esse fim e o número de cadeiras necessárias para colocar o sistema para funcionar. Essas verbas, que provinham do subsídio literário eram extremamente parcas para atender às necessidades educacionais da Amazônia (SILVA, 1985).

Por outro lado, pode-se considerar que essa medida, apesar de tardia, marca o reconhecimento oficial da função de docência na Região, quando se procurou assegurar alguma verba para garantir o pagamento dos honorários docentes. O reconhecimento oficial da função de docência guarda uma estreita relação com a fundação oficial de um sistema de ensino público e laico.

Silva (1985), confirma que o mérito da primeira tentativa oficial de sistematização do ensino cabe a Francisco de Souza Coutinho, que em 2 de outubro de 1799, baixou o Regimento Provisional para os professores de Filosofia, Retórica, Gramática e Primeiras Letras do Estado do Grão Pará. No que diz respeito à instrução pública, particularmente à organização dos professores, estabelecia o ordenado dos professores de Filosofia de 300.000 réis; os de Retórica e Gramática, em 240; e o do substituto em 200 réis, após a comprovação das freqüências e de cumprimento das obrigações. O Regimento previa também a aposentadoria com ordenado integral, após 20 a 30 anos de magistério. Os professores de primeiras letras deveriam receber anualmente 120.000 réis, suas aulas seriam ministradas nas sacristias das paróquias e inspecionadas pelos párocos, devendo cumprir seis horas de trabalho efetivo em sala de aula (SILVA, 1985).

Marcos de Noronha e Brito, o Conde dos Arcos, tentou dar continuidade às medidas tomadas por Souza Coutinho e, em sua curta administração trouxe algumas pequenas vantagens para o ensino, particularmente para os ofícios militares, que eram vistos como promissores para os jovens. Para uma Região de economia parca, que não chegou a desenvolver-se mesmo em termos agrícola, que perspectivas restariam para os jovens senão a de fazer parte da burocracia do Estado, pautada em fictícios imaginários dos postulados iluministas? A marginalidade que já campeava a Região, por ausência de perspectivas econômicas, indica a presença maciça de crianças e jovens no ambiente das cidades, provocadas também pelo desaldeamento.

A emergência dos “Educandários (Lei 60 de 21 de agosto de 1856)” organizados na forma dos sistemas asilares, é um forte indicador deste fato. Silva (1985) menciona, em 1804, a instalação de um educandário para meninas índias trazidas do interior, em Belém. Isso também ocorreu no Amazonas. O trabalho de Alves (1994) mostra a contrapartida dos ideais dos “sistemas” educativos que no curso do

desenvolvimento histórico do Amazonas vai ser constituído de forma diferenciada entre a educação das elites e a educação das massas populares. Alves observa que, a Província do Amazonas instalada em 1850 e inaugurada em 1852, continuava a enfrentar sérios problemas na instalação do aparelho administrativo local, principalmente no que diz respeito à instrução pública.

Em 1852, o Governo Provincial para organizar a instrução primária, expediu um regulamento que disciplinava e enunciava a estrutura desse nível de ensino. No desenvolvimento de suas análises, Alves observa que o teor desse regulamento tem um caráter rigidamente disciplinador, do ponto de vista físico e moral, incluindo práticas de castigos e recompensas, no sentido de “domesticar” a população, que na sua maioria era tapuia. Conforme a historiadora é a partir de 1850 que uma série de transformações ocorre no sentido de execução de uma política de coerção, na perspectiva de tornar os indivíduos economicamente úteis.

As ações voltadas para a instrução pública tinham como desafio transformar a população indígena “errante”, espólios dos desaldeamentos, em força de trabalho propícia para o desenvolvimento da região. Calejados pela austera e bárbara política dos colonizadores, os índios recusavam o trabalho:

Tal situação provoca um alerta para a necessidade ‘urgente’ de organizar o ensino público e privado, e a consideração de que deveria ser modificando a nova geração, através de uma educação adequada, que se poderia conseguir bons resultados de disciplina para o trabalho (ALVES, 1994, p. 92).

O investimento nas atividades profissionais (agrícolas e artífices) era o objetivo principal do poder político naquele momento. Foi dentro dessas expectativas que foi organizado o internato para os educandos artífices, que pretendia promover a educação profissional entre os órfãos e desvalidos da Província. Tais preocupações se

vinculam ao curso da economia amazônica que desde Souza Coutinho apresentava um certo progresso.²

De fato, a partir de 1790, conforme Santos (1980), um quadro de coincidências externas e internas do ponto de vista econômico beneficiaram o governo de Souza Coutinho: a expansão do mercado internacional do cacau propiciou o investimento em alguns setores da infra-estrutura de comunicação entre Amazônia e o sul do Brasil, através das hidrovias do Madeira, do Tapajós e do Tocantins-Araguaia, quebrando parcialmente o isolamento; o incentivo à agricultura e o aquecimento de atividades ligadas ao comércio estimulou o governo de Souza Coutinho a investir em Reforma educacionais e a regulamentar o ensino. Mas é somente em meados do século XIX que importantes pronunciamentos relacionados à instrução pública, mais especificamente à formação e capacitação do magistério, começam a surgir com mais força na Amazônia.

2.5. A preocupação com a formação de educadores e Escola Normal como *lócus* de Formação de educadores

Todavia, para melhor situar a formação de educadores originada na Escola Normal, é necessário começar por entender que até meados do regime republicano a Escola Normal no Brasil se estendeu de forma limitada e irregular, com absoluta falta de recurso e descaso das autoridades da época, a constatação de Antonio G. Dias (1852) ao relatar suas visitas às diversas províncias do Norte é, muito esclarecedora:

Não sei que prevenção há entre nós contra estas escolas, mesmo da parte daqueles que nenhum outro meio descobrem para se ter bons professores - reputando pelo menos mandar os filhos da Província estudar fora dela, ou contratar professores normais. O que é, porém certo é que de todas estas

² REIS apud Santos (1980) observa que Souza Coutinho realizou empreendimentos importantes para o desenvolvimento da Amazônia: organizou um sistema de comunicação entre a Amazônia e o sul do Brasil, incentivou a agricultura, adotou medidas acerca da pesca no litoral, organizou a reforma de ensino, regulamentando-o seriamente, organizou a rede bancária, fomentou a construção de embarcações para a marinha mercante e tentou regularizar as finanças públicas.

províncias que percorri, não sei de exemplo algum, que fosse oportunamente montada e convenientemente favorecida (DIAS *apud* ALMEIDA, 1989, p. 359-60).

O relato do inspetor Antonio Gonçalves Dias apresentava dois grandes problemas da Escola Normal – a precariedade dos recursos e recrutamento de pessoal habilitado para o exercício do magistério.

A nomeação arbitrária de professores e os concursos, locados por interesses de políticos, que não mediam a real capacidade dos pretendentes ao exercício do magistério, suscitam indignações da sociedade amazonense.

Tal situação provocou a enfática manifestação do Presidente da Província do Amazonas, que em seu relatório sobre a instrução pública se expressa nos seguintes termos:

Digno de deplorar-se é sem dúvida o estado de atraso da instrução pública de todas, ou quase todas as províncias do Império; e, se assim é, e quanto mais não o será nesta, a última e tão remota, que tendo sido capitania florescente, ainda a pouco era uma comarca, quase abandonada da Província do Pará (NERY, 1980. p, 8).

Diante dessa constatação, Tenreiro Aranha, primeiro Presidente da Província do Amazonas, faz também sua primeira declaração pública compromissada em investir na formação de professores, principalmente da Escola Primária, assim manifestando-se:

Vou prover com habilitações precisas, para reger sob minhas direções, e de um diretor circunspeto que há de haver nessa capital, uma escola de ensino primário normal, onde se habilitem os professores para os outros lugares, em ordem a que em todas seja a instrução primária, como entendo que deve ser, acompanhada de educação (ALMEIDA, 1989, p. 359-60).

Tenreiro Aranha disse isso, em 1852, mas essas palavras se perderam no tempo. Vinte anos depois, em 1872, a estrutura de ensino ainda se apresentava incipiente e uma das razões, atribuídas pelos estudiosos, era a da incapacidade dos

instrutores primários. Mas, o próprio Governo provincial era o causador indireto de tal situação, pois já naqueles tempos, além de remunerar mal os professores com freqüência atrasava os seus vencimentos.

De tais servidores afirma o relator Gonçalves Dias, não se poderia exigir com justiça muita pontualidade e exatidão, porque sua subsistência própria e de sua família, “quando a tenham, hão de persuadi-los e como não força-los a procurar algum meio de remediar as suas necessidades mais urgentes, distraíndo-se por esta forma dos trabalhos escolares”. (ALMEIDA, 1989, p. 359-60). Conseqüentemente, essa incapacidade não pode ser explicada somente no plano da vontade política. A economia amazonense, depois do pequeno surto de esperança na agricultura, voltou ao marasmo das atividades extrativistas que dispensavam qualquer movimento de investimento na qualificação de recursos humanos. Ele só volta a ser reativado no final do século XIX, com a comercialização da Borracha nativa, conforme observa Santos (1980, p. 35).

A Amazônia, no século XIX com uma economia muito relacionada com o exterior e numa conjuntura de relativa euforia, herdada do final do século anterior (1790 a 1805), não mostrava, porém, sinais de solidez interna. A atividade pesqueira para consumo doméstico, a pecuária e umas poucas culturas agrícolas sem maior porte, afora uma reduzida atividade industrial, eram tudo o que seu sistema apresentava de mais estável; o produto maior de então, o cacau, parece ter sido de origem eminentemente extrativa e sujeito tanto aos caprichos do extrativismo mesmo como aos do mercado externo.

Com uma economia frágil em comparação à região centro sul, para se incluir aos padrões nacionais, a Província do Amazonas precisou se reformular, tanto em termos econômicos como educacionais, para atender as demandas que vão surgindo em conseqüência das mudanças nacionais e internacionais.

No Brasil, por volta de 1869, começam a aparecer os projetos de reforma apresentados à Assembléia Geral. Em 1869, é proposta a reorganização do sistema de ensino, a criação de uma escola normal e o auxílio do governo central às províncias para a difusão do ensino elementar; em 1871, é sugerida uma reforma do sistema

escolar no Município Neutro que servisse de modelo aos sistemas provinciais, o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, a subvenção às províncias, a criação de escolas normais e o desenvolvimento do ensino profissional; em 1874, um novo projeto enfatizava a obrigatoriedade do ensino para adultos e a abertura de escolas para eles (PAIVA, 1973).

Conforme o exposto é possível perceber o quanto essas reformas vão influenciar na organização de um sistema de ensino também no Amazonas. As reformas de ensino anterior a 1871, na verdade são geradas por força das políticas sociais (educacionais), que por sua vez são conseqüências das políticas econômicas. Isso já era esperado, pois como diz Gramsci, tudo se origina na base do sistema, na infraestrutura, que está em constante movimento, promovendo consecutivas mudanças superestruturais, onde se encontram a educação e a escola como aparelhos hegemônicos capazes de assegurar as mudanças sofridas na base.

Para Nery (1980), o primeiro passo decisivo para a organização de uma instituição que deveria ocupar-se da formação dos Professores Primários só surge 20 anos depois da manifestação das preocupações expressadas por Tenreiro Aranha.

Em 22 de maio de 1871, foi criada a Cadeira de Pedagogia que deveria atender a todos os que pretendessem exercer o magistério, é a marca dessa preocupação.

No Brasil, fatos marcantes continuam ocorrendo e impulsionam a criação de um *corpus* de educadores para trabalhar com as séries iniciais. A Reforma Leôncio de Carvalho, apresentada em 1878 e transformada em lei por decreto em abril de 1879 - *ad referendum* da magistratura insistia na obrigatoriedade do ensino:

A reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino entre 7 a 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de Escolas Normais para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar Escolas Normais nas Províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos (PAIVA, 1973, p. 71).

Somente no final do século XIX, é que há uma consolidação do desenvolvimento econômico brasileiro, que se manifesta de imediato com um contato mais intenso com a Europa, fonte fornecedora não só dos novos maquinários e instrumentos que o Brasil importava, mas das novas idéias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dessa época.

Torino (1982, p.38), assegura: “As inscrições no ensino primário oficial aumentam cinco vezes entre 1880 e 1920”. Analisando esse fato por uma ótica gramsciana, é possível dizer que este crescimento na procura por vagas no ensino primário deve-se ao crescimento industrial e conseqüentemente à demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria, ou seja, deve-se às mudanças no nível infraestrutural, que impulsionam as alterações no nível superestrutural.

Para melhor esclarecimento é pertinente dizer que, esta expansão não atendia a todos em idade escolar, mas apenas um pequeno percentual, pois o sistema econômico estava organizado para atender apenas um pequeno grupo nos centros urbanos e nas metrópoles.

Disso pressupõe-se que mesmo havendo um desenvolvimento econômico, a organização de um sistema escolar para todos, só vai se dá, muito depois, tardiamente. Isso não ocorre por acaso, mas como parte do próprio modelo do sistema capitalista pautado numa concepção neoliberal, que prevê um Estado mínimo e já traz implícito nas suas propostas o princípio da exclusão, que seleciona apenas um pequeno grupo de privilegiados em detrimento da maioria que fica à margem da sociedade.

O período que vai de 1889 a 1920, representa para a educação, uma fase de experiências frustradas no que diz respeito a reformas inseqüentes que não adiantaram muito, pois foram apenas criadas algumas escolas superiores e construídas muitas escolas primárias e secundárias, mas o fundamental não foi mexido. No nível infraestrutural do sistema, não houve muitas alterações, pois o Brasil continuava numa economia dependente, muito embora já houvesse mudado o regime político de Monarquia para República. Essa mudança de regime, não trouxe muitas alterações para a economia, política, social e menos ainda para a educação, principalmente, nos primeiros anos da República.

No final do século XIX, o mundo vive o crescimento capitalista levando a uma política de monopólio por parte das grandes potências que para manter seus controles comerciais precisavam adquirir matérias-primas baratas, o que faziam com as regiões pobres por eles dominadas, como é o caso do Brasil e, por conseguinte a Amazônia, visto que, esta despontava com uma grande produção de cacau, açúcar, castanha, couros e, um pouco mais à frente, de borracha (SANTOS, 1980, p. 71-72). Para atender essas novas demandas geradas pelas condições econômicas, as políticas educacionais continuam imprimindo reformas e mais reformas.

No Amazonas, o documento que criou a Cadeira de Pedagogia foi modificado por Ramos Ferreira (Diretor da Instrução Pública) e passou a vigorar a partir de 16 de março de 1872, muito embora não tenha atendido o seu maior interesse, que era a instituição de uma Escola Normal na Província, por conta de idéias contrárias a esse projeto, como foi o caso do Cel. Miranda Reis, que alegava a falta de recursos financeiros da Província para a manutenção da mesma. E certamente, essa foi uma das razões porquê: “Somente a 31 de janeiro de 1877, com base na Lei de nº. 336 de 31 de agosto de 1876 é que foi criado o Curso Normal, anexo ao Liceu Provincial com duração de três anos” (NERY, 1980, p. 08).

Embora já houvesse sido criado o Curso Normal, esse ainda não tinha bases sólidas, pois não contava sequer com sede própria, ou seja, ainda estava numa situação bem incômoda.

Essa situação provocava a inquietação de alguns parlamentares principalmente aqueles mais ligados à instrução como era o caso do Deputado Provincial Theotônio de Brito que juntamente com o Deputado Conrado e Carvalho faziam pronunciamentos favoráveis à reformulação proposta, que era a constituição de um Curso Normal independente.

Em 13 de maio de 1880, o Deputado Conrado apresentou em Sessão Legislativa um Projeto que “Reforma a Instrução Pública”, referindo-se expressamente sobre a necessidade de constituir um Curso Normal independente. Na parte referente a esse estabelecimento, o Deputado Conrado argumenta:

Considerando que a Instrução Pública na Província precisa de uma reforma que satisfaça a exigências de tão importante ramo de serviço público e as legítimas aspirações de um povo livre e esperançoso, como soes ser o do Amazonas, tenho a honra de apresentar o seguinte projeto:

A Assembléia Legislativa Provincial do Amazonas resolve:

Art. 1º. A instrução pública na Província dividir-se-á em primária e secundária, e será dada nas escolas primárias, no Curso Normal e no Lyceu (NERY, 1980, p. 10).

Em 04 de novembro de 1880 foi promulgada a Lei nº. 506, que autorizava o governo a instalar a Escola Normal. A Escola separou-se do Lyceu Provincial pelo Regulamento de nº. 42, de 14 de dezembro de 1881. Porém sua instalação só se efetivou de fato, em 06 de março de 1882, quase dois anos depois de sua instituição oficial.

No final do Império e após várias reformas, a Instrução Pública se encontrava com sua administração completamente desgastada, decaída, esfacelada, como uma amostra clara da situação federal do modelo imperial, frente à chegada de um novo regime e sistema de governo.

Em 1889, ao assumir como diretor geral da Escola Normal, Francisco Antonio Monteiro em exposição de motivos ao Presidente da Província reclama contra a falta de aparelhos próprios para o ensino de pedagogia, apesar do enorme fornecimento feito àquele ano, de mobília, que além de pouca estava geralmente estragada, mas, o precário estado de finanças das províncias impediu, todavia, que o presidente Manoel Francisco Machado atendesse, de pronto, as reclamações do diretor da Escola Normal.

Contudo, configura-se de muito valor a iniciativa do então diretor que pediu a atenção da Assembléia Provincial para a Cadeira de Pedagogia,

(...) em que eram necessários os objetos, por que tratava-se de introduzir o ensino intuitivo na mesa dos professores que o desconhecem completamente e cuja aplicação produziu a superioridade dos americanos, como povo observador (DIAS, 1989, p. 360).

Nos primeiros meses da República, no período de 21 de novembro de 1889 a 04 de janeiro de 1890, sobre o comando do Governo o Tenente Augusto Ximeno de Vileroy, decreta em janeiro de 1890, a extinção do Liceu e a transformação da Escola Normal em Instituto Normal Superior, que foi preparando professores num curso de quatro anos. Como se observa a criação hoje do curso Normal Superior está longe de ser inédito.

Com a passagem do regime monárquico para a República, altera-se também a composição da sociedade brasileira. O quadro que se apresenta agora é: o domínio oligárquico estadual, facilitado pelo federalismo e tendo à frente os fazendeiros de café. A “política dos governadores” e os mecanismos de “reconhecimento dos eleitos” sacramentam esse domínio, que só será contestado com vigor a partir da Primeira Guerra (PAIVA, 1973, p.78). Nos primeiros 25 anos da República Velha, não houve alteração no terreno da educação, que fizesse diferir do que foi o quadro educacional nas últimas décadas do Império.

Para Fernando de Azevedo *apud* Romanelli (2003, p. 43) do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

A mudança de regime não leva a uma transformação de mentalidade das elites brasileira a nível cultural e político, uma vez que o comando político, econômico e cultural se mantiveram com os mesmos que tinham recebido uma educação literária e humanística do período da Colônia e perdurou durante todo o império sem grandes mudanças.

Pode-se dizer que com a Proclamação da República, em 1889, o acesso ao ensino passa ser uma questão ideológica. O caráter público e laico da educação é reforçado.

No Amazonas as alterações feitas em 1890, por força do Decreto do Tenente Vileroy (transformou a Escola Normal em Instituto Normal Superior), duram pouco

tempo, pois para que houvesse equiparação ao sistema federalizado, através do Decreto Federal de nº. 1.778 de 22 de agosto de 1894, colocando todos os estabelecimentos de ensino ao nível dos demais congêneres no país, foi necessário que o sistema educacional no Estado voltasse ao que era antes, ou seja, a Escola Normal volta a ter essa mesma denominação.

Nesse ínterim, outra reforma merece destaque é a que ocorreu em 1904 quando Constantino Nery foi Governador do Estado do Amazonas. A referida reforma, foi concretizada, através do Decreto 691, de 22 de dezembro de 1904; tendo à frente da comissão de elaboração da reforma, o médico Jorge Moraes. Segundo o autor, esta reforma alcançou o ensino Normal de forma profunda. Era a concretização do que havia sido autorizado na Lei 438, de 16 de agosto daquele mesmo ano (NERY, 1980, p. 19).

Em que pese todas as reformas, a curso Normal não perdia de vista, ao longo dos anos, o seu maior objetivo: melhorar a qualidade do ensino primário, através da introdução de professores normalistas na escola.

No período de 1901 a 1910, houve um bom crescimento no número de normalistas formados, mas ainda era insuficiente para atender a grande demanda de titulares de cadeiras de ensino, principalmente no interior do Estado. Neste período, foi, também, concedida uma gratificação por tempo de serviço, no magistério, autorizada pelo art. 91, parágrafo 3º. do Regulamento da Instrução, a título de recompensas. Esta fase marca, ainda, o início do serviço de recenseamento escolar, mais precisamente, em 1909.

Em setembro de 1912, realizou-se o 2º. Congresso de Instrução, na cidade de Belo Horizonte, para analisar a situação do ensino primário e secundário do Brasil. Participou deste Congresso como representante do Estado do Amazonas, o professor catedrático do Ginásio Amazonense, médico, político e intelectual, José Francisco de Araújo Lima, onde fez defesas altamente relevantes para a qualidade do ensino, assim como da vida, naquele momento. Entre elas podemos destacar: a realização de censo escolar; que fosse adotada inspeção médica escolar; que se reformassem os métodos de ensino; ampliá-lo e torná-lo verdadeiramente gratuito; que se criassem escolas

especiais para crianças excepcionais (NERY, 1980, p. 23). Hoje denominadas, Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE'S).

A economia amazônica ingressa no século XIX sob égide de bons presságios, mas era fortemente dependente dos mercados internacionais, ainda estava sustentada principalmente em atividades extrativas. E apesar dos investimentos nas lavouras de cacau e algodão e na criação de gado o desenvolvimento econômico não seria muito promissor, principalmente para o Amazonas que, depois de um pequeno surto de progresso econômico fundado na lavoura e em pequenas manufaturas, criadas a partir de produtos naturais regionais, entra em decadência até os meados do século XIX.

A economia amazônica só vai começar a ressurgir quando a demanda internacional pela borracha assume proporções dinamizadoras em razão do avanço do sistema industrial, no ramo de automotrizes que necessita da borracha vulcanizada para a indústria pneumática (em 1939), como será visto mais adiante.

O Brasil vive a crise do café, tanto em termos de produção, quanto de exportação/importação do produto. Pois a explosão da I Guerra Mundial, no período de 1914 a 1918, trouxe conseqüências desastrosas para economia não somente brasileira, mas internacional. Mesmo após o término da guerra, até por volta de 1921, o Brasil continua com baixa no preço do café e com dificuldade de exportação por conta dos desentendimentos ou dificuldades financeiras dos países importadores, como: Inglaterra, Estados Unidos e países neutros da Europa.

A Amazônia vive a mesma crise, só muda o produto; no caso da Amazônia, é a crise da borracha. Essa crise se dá principalmente em função do desinteresse dos ingleses pela borracha da Amazônia, uma vez que eles encontravam tanto em maior quantidade, quanto a custos mais baixos, em países como Ceilão e Malásia, pois se tratava de plantio em larga escala, condição bem diferente da planta nativa, que já não dava todo o lucro esperado por eles.

No âmbito político, no Amazonas, dando continuidade à prática reformista, Jonathas de Freitas Pedrosa, Governador do Estado de 1913 a 1917, reformou o

ensino no Estado, através do Decreto de nº. 1.050, de 28 de janeiro de 1914, baixando novo Regulamento Geral da Instrução.

O ano de 1924 marca um momento de grandes conturbações políticas para o Estado, mas representou também, a reimplantação de um regime ordenado de governo, após os desmandos da administração de Rego Monteiro. Decrescia o número de alunos e desordenava-se a classe do magistério (NERY, 1980, p. 24).

Nesse mesmo ano, reuniu-se no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Essa associação não se constituiria em um órgão de classe, e sim, uma organização que encarnava um movimento, e reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciais da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas (ROMANELLI, 2003). A Associação era a medida prática para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daqueles problemas. Antes da criação da ABE, vários autores de livros sobre educação, já haviam se empenhado na luta pela implantação de novas idéias do ensino.

Enquanto se dava o Movimento dos Renovadores por um lado, por outro, começavam, a partir de 1922, a aparecer às reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiriam a partir de 1930.

O movimento renovador tem na ABE seu órgão representativo e seu centro divulgador, começando aí, portanto, uma luta ideológica que vai culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A execução dessas reformas e movimentos foi acompanhada de inconsistências. Isso se deu em função de seu principal defeito: as reformas eram regionais e, portanto, parciais. Elas não faziam parte de uma política nacional de educação, desta forma, estavam sujeitas a todas as conseqüências advindas de reformas limitadas a seguimentos do território e da população e sujeitas às

instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido.

No plano ideológico, as conferências realizadas pela ABE representavam o confronto de duas correntes opostas: a dos reformadores, que lutavam pelos princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade e co-educação e o Plano Nacional de Educação, enquanto o outro grupo chefiado pelos católicos, viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios de educação católica.

Enquanto isso, o Amazonas, vivia as conseqüências danosas do governo de Rego Monteiro. Conseqüências como: a pobreza da comunidade, o estado de ânimo da população, que levou a sociedade a romper com os padrões políticos, que nem mesmo tendo viajado para a França e deixado seu genro, Turiano Meira, como substituto, conseguiu evitar o levante e a Revolução.

O Governador Efigênio Salles, que administrou o Estado no período de 1926 a 1929, não se descuidou da instrução pública, que tinha como diretor geral do setor o Professor Agnello Bittencourt, no cargo desde 04 de dezembro de 1924. No seu governo, o setor educacional mereceu atenções redobradas.

Nesta mesma época, se dá a Primeira Conferência Nacional de Educação, de iniciativa da Associação Brasileira de Educação do Paraná em 1927. Tendo seus participantes concluído dentre importantes afirmações para o ensino no país, _ a necessidade de que os Estados reconhecessem os Diplomas dos normalistas expedidos por qualquer escola oficial do país” (NERY, 1980, p. 28).

A Segunda Conferência ocorre em 1928, em Minas Gerais, tendo como representante do Estado do Amazonas o Dr. Lincoln Prates. A conclusão a que chegou a Conferência é que: no campo do ensino normal, assim como, no ensino primário, há real necessidade de serem atendidas as questões locais e regionais, peculiaridades próprias das regiões brasileiras, tão diversas entre si.

A crise mundial de 1929 encaminha as mudanças estruturais que vão caracterizar o modelo de substituição das importações. Esse modelo foi decorrência

imediate da crise cafeeira provocada pela crise mundial. Essa substituição de importações, além de produzir uma diversificação da produção, minimizou o poder econômico dos cafeicultores e fortaleceu outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial. Essas mudanças provocaram uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política quanto na da sociedade civil.

É a partir de 1930, com a intensificação do capitalismo industrial, que se inaugura um quadro de novas exigências educacionais por parte de camadas da população cada vez mais ampla.

Como era de se esperar, a implantação de um novo regime de governo, levou a uma reforma na Instrução Pública em todo o país. No Estado do Amazonas, essa reforma foi efetivada pelo Comandante Antônio Rogério Coimbra (então Interventor do Estado), em 19 de janeiro de 1932, com a participação de Waldemar Pedrosa, secretário Geral do Estado e catedrático de Direito Penal da Faculdade de Direito, promoveu a expedição de novo Regulamento Geral da Instrução Pública.

O Ensino Normal passou a ser considerado, a exemplo do de Comércio, como ensino profissional, fazendo uma ressalva para o que foi estabelecido no Título II do Regulamento – Fundamentos Pedagógicos do ensino com a completa explicação dos programas, regimes e métodos, e outros (NERY, 1980).

Substancialmente o novo Regulamento da Escola Normal, de 1932, apresenta as seguintes inovações: divisão do curso Normal em duas partes, uma de 3 anos, para formação de professores chamados elementares, e outra de 5 anos, para professores chamados de normalistas, perfeitamente definidos entre si com o aumento de mais dois anos para os estudantes do curso para o ensino rural (NERY, 1980).

Passados os primeiros anos do regime, após diversos atropelos, este período, que vai de 1933 a 1935, ofereceu uma determinada segurança funcional ao Estado.

Neste período, o curso Normal sofre alguns reajustes, como: reforma do horário escolar, aprovação do programa das diversas cadeiras elaborado pelos catedráticos, que vinham substituir programas obsoletos, pois já estavam organizados

há mais de 16 anos, e concedeu-se, em solenidade no Teatro Amazonas, o Diploma aos novos normalistas, então chamados de alunos mestres, em 27 de janeiro de 1934.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação só ocorre em 1961, porém as leis que instituem direitos e regulamentam o ensino estão presentes nas constituições desde 1934, e até mesmo anterior, conforme foi visto acima, desde 1932, porém aparece mais visível a partir de 1934.

A Constituição de 1934 inovou ao atribuir, à União Federal, a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou também o Conselho Nacional de Educação dos Estados e do Distrito Federal que ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e, ainda, instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções do Conselho Nacional, evidentemente no âmbito de suas respectivas jurisdições. A União recebeu a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação. Três outras conquistas foram incorporadas ao texto constitucional: uma delas foi o ensino primário gratuito para todos, desde que oferecido em escola pública, inclusive para alunos adultos (CARNEIRO, 1998).

Diferentes conquistas abraçadas pela Constituição de 1934 devem ser percebidas na moldura das metamorfoses por que o país passava. Todo o período da 1ª. República exibiu um índice de urbanização e industrialização muito baixo. Daí poder-se dizer que, até o final da década de 20, a economia não fazia, praticamente nenhuma exigência à escola (CARNEIRO, 1998).

Nessa década, dentre as inúmeras práticas pedagógicas, uma começa a se firmar, tornando-se hegemônica e determinando a ulterior “evolução” do pensamento educacional brasileiro: a pedagogia da Escola Nova ou escolanovismo. Uma geração de educadores formados no conjunto doutrinário da Escola Nova procurou lançar as bases positivas da educação brasileira e, por inclusão, as bases positivas da sociedade (MONARCHA, 1989, p, 69).

Estes intelectuais expressaram uma prática diferenciada no interior do pensamento pedagógico e social. Teceram práticas durante as décadas de 20 e 30 que, analisadas em conjunto, permitem identificar um projeto acabado de transição

social em direção à modernidade capitalista. Eles propunham a formação de um Homem Novo e de uma nova organização social de acordo com as modernas exigências do século XX. Dessa maneira, o descompasso entre o Brasil e demais nações industrializadas deixaria de existir. O legado cultural desses intelectuais delimitou o solo sobre o qual se discute a relação entre educação e sociedade no Brasil (MONARCHA, 1989).

Para os educadores renovadores, a reorganização da sociedade era fruto da atividade científica: livre, desinteressada e racional. A ciência expressava a superação definitiva da política partidária.

A economia de mercado – a princípio uma força emancipadora – acabou por desencadear, através da livre concorrência e da neutralidade do Estado, a competição ininterrupta das forças sociais, hostis e egoístas, decretando a ruína da sociedade burguesa. A defesa intransigente do *egoísmo do eu*, no limite acenava para a autodestruição (MONARCHA, 1989, p. 75).

As dificuldades financeiras pelas quais passava o Estado do Amazonas, em época de pós-guerra, somadas às próprias condições gerais do Governo, em completo descrédito público, refletiram na vida do Instituto de Educação que tanto recebera do Interventor Álvaro Maia, principalmente a sua sede e seus novos equipamentos escolares e didáticos (NERY, 1980, p. 35).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada pelo decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. Essa Lei oficializou como finalidade do ensino normal:

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Essas finalidades previam funções, que de qualquer forma, poderiam e deveriam ser preenchidas pelo ensino Normal. Essas funções, segundo a Lei, seriam cumpridas de acordo com a seguinte estrutura:

1. Cursos – O ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis. Como curso de 1º. ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2º. Ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professores primários com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

2. Currículos – O currículo determinado pelo artigo 7º., portanto fixo, relativo ao ensino Normal do 1º. ciclo. As disciplinas estavam assim distribuídas: Português, Matemática, Geografia Geral, História Geral, História do Brasil, Ciências Naturais, Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene, Educação Física, Desenho e Caligrafia, Cantos Orfeônicos Trabalhos Manuais, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

O curso Normal de 2º. Ciclo possuía um currículo um pouco mais diversificado, conforme veremos abaixo relacionado, pois incluía outras disciplinas como: Física e Química, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene Ed. Sanitária e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino.

No nível nacional, a existência de recursos federais parecia, no final dos anos 40, resolver os problemas educacionais, principalmente no que dizia respeito à universalização do ensino elementar e à educação de jovens e adultos. Para melhor orientar os programas havia a necessidade de criar uma legislação nacional que regesse o sistema, iniciando-se dessa forma, os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (década de 50), e fortalecendo a idéia do planejamento das atividades educativas.

O período de governo trabalhista foi também prolongado. Gilberto Mestrinho substituiu o Governador, após ter exercido mandato na Prefeitura de Manaus. Muitas perturbações políticas cercaram este período, culminando com um segundo mandato do Dr. Plínio Coelho (NERY, 1980, p. 35). Nesse segundo mandato, ele promove a reforma geral do prédio do Instituto, reinaugurando-o sob os aplausos de todos os mestres da Casa, porque, as suas condições já deixavam muito a desejar. Saliente-se, porém, a constatação do historiador Aloysio Nogueira,

O senhor Plínio Ramos Coelho (PTB) tivera vínculos políticos com o governo anterior, mas, por disputas de hegemonia, fez oposição a Rui Araújo (PSD), candidato pessedista Álvaro Maia. Vitorioso, realizou um governo trabalhista e nacionalista, no período 1955/1959, adotando a concepção de uma maior intervenção no Estado na economia através de empresas de economia mista. Apesar dessa política, o seu governo não conseguiu ou não pôde se desvencilhar do populismo que esprou pelo Brasil à época, sobretudo no Amazonas no período do senhor Gilberto Mestrinho (1959/1963), que participara da administração de seu governo (NOGUEIRA, 01/01/2003).

Com a implantação do regime revolucionário, consequência do Movimento de Março de 1964, assumiu o Governo Arthur Cezar Ferreira Reis, eleito pela Assembléia Legislativa, orientação legal de então, cuja administração voltou-se intensa e dinamicamente, para o ensino e a cultura. Sua visão de homem amazônida, historiador, e pesquisador, mostra-se refletida nas suas ações governamentais. Estabeleceu novos rumos para o professorado normalista, criou inúmeros colégios de 2º. Grau e diversos Grupos Escolares na capital e no interior. Abriu novos cursos de formação de professores no interior do Estado.

Para o discurso mobilizador cabia ao Estado Administrador e às instituições políticas nacionais criarem as condições materiais, morais e jurídicas que possibilitassem a convivência da espécie humana em sociedade, reconciliando os homens entre si e com a natureza. O discurso reformador, que propugnava o ingresso na modernidade capitalista, omitia o elemento fundador e constituinte da sociedade burguesa: a divisão (MONARCHA, 1989, p.75).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi acompanhada pelo esforço de organizar um Plano Nacional de Educação. A preocupação com o Plano Nacional de Educação que atravessou o período de 1963 a 1970, trouxe a tendência de tecnificação para o campo educativo, reforçada pela ideologia do planejamento como instrumento estratégico do desenvolvimento econômico, que ainda hoje está presente nos meios educacionais do Brasil.

A ideologia do planejamento como instrumento eficaz para a solução dos problemas educacionais, se justificava pelo elevado desperdício na aplicação dos recursos. Porém, ela também resulta da influência dos organismos internacionais interessados na racionalização e controle dos investimentos educacionais no país. Teoricamente essa ideologia se apóia diretamente no desenvolvimento de uma economia da educação (educação e desenvolvimento) que começa a emergir nos anos 50 e se fortalece a partir de 1965, com o governo da Ditadura Militar.

A Constituição de 1967, pautada sob inspiração da ideologia da segurança nacional, abriu amplos espaços de apoio ao fortalecimento do ensino particular. Para ele, eram direcionados recursos públicos desapeados de qualquer critério. A ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de sete a quatorze anos, aparentemente, uma grande conquista, conflitava com outro preceito que permitia o trabalho de crianças com 12 anos. Nisto contrastava com a Carta de 1946 que estabelecia os 14 anos como a idade mínima para o trabalho de menores (CARNEIRO, 1998).

Assim, a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 64, em especial nessa fase de expansão gerou, a partir de 1968, uma série de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica, evitando encará-la unicamente do ponto de vista de suas manifestações mais imediatas, tais como a solução dos problemas gerados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação.

Essas alterações no nível nacional, vão se fazer sentir, também, no sistema de ensino do Amazonas, acarretando desta forma a transformação do Instituto de Educação em um Centro de Formação de Pessoal, com cursos profissionalizantes e com a estrutura funcional dos demais colégios. Isto fez com que o Instituto de

Educação do Amazonas perdesse a característica de escola de pedagogia e sofresse uma deterioração na sua organicidade original.

No ano de 1980, o Instituto de Educação do Amazonas, ou Escola Normal, continua funcionando em suas condições ideais, buscando obter, a formação do professor e da professora primária, porém passa a ser incorporado à Unidade Educacional Centro I, nos mecanismos administrativos da Secretaria de Educação (NERY, 1980).

Ressalta-se que no atual cenário, pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de dezembro de 1996, o curso Normal então denominado de Magistério deixa de ser em 2001, abrigado pelo Instituto de Educação do Amazonas, demarcam-se assim, com nitidez, os novos campos de disputa, reacendendo-se as lutas em torno do novo *locus* e da configuração dos cursos de formação dos profissionais da educação, agora, tem reedição na história do curso de magistério do Instituto Normal Superior - INS, no Amazonas em 2001 com a criação da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, também cria-se a modalidade de curso Normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Capítulo 3 - O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: RECUPERANDO A MEMÓRIA.

Confirmando-se que só é possível compreender o presente pelo conhecimento do passado buscou-se contextualizar as origens do curso de Pedagogia no Brasil, seus condicionantes histórico e legal, para compreender suas significações e sua identidade que abrangem as finalidades e objetivos, dos pressupostos epistemológicos ao estatuto da pedagogia na formação do educador hoje.

O estudo documental revela que o curso de Pedagogia e a instituição que o organiza e executa (Faculdade de Educação), só começa a ganhar expressão quando, no nível infra-estrutural, uma série de novas necessidades são postas pelo desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Essas novas necessidades exigem novos sistemas de representações que correspondem às novas funções que se institui no plano superestrutural. Partindo dessa prerrogativa, cabe inicialmente refletir: quais as necessidades de ordem econômica que vão gerar novas demandas que terminam por ganhar expressão, no plano político-pedagógico, dando origem ao curso de Pedagogia e à Faculdade de Educação.

As respostas a essas indagações fundamentam-se na idéia de que o desenvolvimento dos “aparelhos de hegemonia”, espaço próprio de realização do curso de Pedagogia, só ocorre em estreita ligação com os novos interesses econômicos que estão inclusos na sociedade brasileira e que começam a ser esboçados, de forma mais evidente, no final do Império e início da República. Isso ocorre porque, conforme Gramsci, a cada um dos novos interesses que surgem na sociedade corresponde, como vimos anteriormente, a emergência de um ou mais órgãos relacionados às funções de diferentes naturezas, em conformidade com os interesses econômicos manifestos.

É dessa maneira que no exame das origens do curso de Pedagogia se inicia enfocando relações existentes entre infra e superestrutura, ressaltando os aspectos econômicos que dão origem e valorizam a formação dos educadores na sociedade

brasileira e amazônica, observando a importância e as funções que esses intelectuais deveriam exercer.

Na análise da sociedade brasileira, na perspectiva de identificar o contexto de emergência do curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação, não é possível desconsiderar alguns aspectos históricos relacionados ao processo de formação dessa sociedade, no que diz respeito ao processo de colonização e à constituição do aparelho educacional voltado para o ensino, particularmente na Amazônia. Daí embora, possa parecer repetitivo confirma-se a necessidade de uma retomada deste percurso histórico-social, já anteriormente abordado neste trabalho.

Após 1930, apesar das marcantes preocupações com a qualidade dos profissionais da educação, o governo central continua a se omitir em relação ao Ensino Elementar e seus professores. Somente na Segunda República, ainda por influência dos renovadores, multiplicaram-se as iniciativas em favor da qualificação do Magistério Primário, composto na sua maioria por professores leigos.

Desde 1924, o Distrito Federal (Rio de Janeiro) havia se comprometido em enfrentar o problema da qualificação dos professores do Ensino Primário. As experiências educacionais pontuais, preocupação com a qualidade do ensino e a emergência dos Sistemas Estaduais de Educação fizeram crescer de modo significativo, nessa direção, a mobilização nos Estados. Estados, Municípios e entidades privadas voltaram-se para a formação e aperfeiçoamento de professores. Surgem os cursos de emergência nos períodos de férias e as semanas pedagógicas, organizadas durante todo o ano letivo. A qualificação do magistério era vista como foco estratégico principal da renovação da escola.

Diferentes conquistas abraçadas pela Constituição de 1934 devem ser percebidas na moldura das metamorfoses por que o país passava. Todo o período da 1ª. República exibiu um índice de urbanização e industrialização muito baixo. Daí poder-se dizer que, até o final da década de 20, a economia não fazia, praticamente nenhuma exigência à escola (NERY, 1980, p. 20).

Nessa década, dentre as inúmeras práticas pedagógicas, uma começa a se firmar, tornando-se hegemônica e determinando a ulterior “evolução” do pensamento educacional brasileiro: a pedagogia da Escola Nova ou escolanovismo. Uma geração de educadores formados no conjunto doutrinário da Escola Nova procurou lançar as bases positivas da educação brasileira e, por inclusão, as bases positivas da sociedade (MONARCHA, 1989, p.69).

Estes intelectuais expressaram uma prática diferenciada no interior do pensamento pedagógico e social. Teceram práticas durante as décadas de 20 e 30 que, analisadas em conjunto, permitem identificar um projeto acabado de transição social em direção à modernidade capitalista. Eles propunham a formação de um Homem Novo e de uma nova organização social de acordo com as modernas exigências do século XX. Dessa maneira, o descompasso entre o Brasil e demais nações industrializadas deixaria de existir. O legado cultural desses intelectuais delimitou o solo sobre o qual se discute a relação entre educação e sociedade no Brasil (MONARCHA, 1989).

Para os educadores renovadores, a reorganização da sociedade era fruto da atividade científica: livre, desinteressada e racional. A ciência expressava a superação definitiva da política partidária.

A economia de mercado – a princípio uma força emancipadora – acabou por desencadear, através da livre concorrência e da neutralidade do Estado, a competição ininterrupta das forças sociais, hostis e egoístas, decretando a ruína da sociedade burguesa. A defesa intransigente do *egoísmo do eu*, no limite acenava para a autodestruição (MONARCHA, 1989).

A utopia racional – enunciada pela Escola Nova -, que vislumbrava uma associação de homens livres de qualquer opressão e constrangimento, estava ameaçada: a natureza humana demonstrou-se falha. A ciência ganhou um novo estatuto no interior da pedagogia. Os educadores renovadores tinham como princípios fórmulas matematizantes, capazes de reorientar o pensamento social transformando-o em programa de mobilização ideológica.

A intenção não é redefinir a Escola Nova, em sua diversidade, mas de acompanhá-la em seu desenvolvimento, pois, muitas vezes, foi dito pelos estudiosos que a Escola Nova não é uma técnica, nem uma doutrina única fechada e conclusa, mas uma concepção. Isso evidencia quando se focaliza seus precursores: em sua trajetória, há uma instigante unidade na diversidade das formas que dominaram o movimento da educação renovada – difundiu-se, por todo o mundo, com orientações completamente diferentes. Mas o confronto entre as várias concepções e experiências da educação renovada tinha pontos comuns, que enfatizavam a escola centrada no aluno e a importância da formação dos professores na implantação satisfatória, de qualquer reforma (LOURENÇO FILHO, 1974).

No Brasil, o manifesto da Escola Nova foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, trouxe propostas e defendeu soluções que, a partir de então, algumas dessas propostas foram sendo aplicadas de forma lenta e gradual na educação brasileira. As principais idéias do Manifesto são:

- A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, raça, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as unidades escolares.
- A educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender.

Para o discurso mobilizador cabia ao Estado Administrador e às instituições políticas racionais criarem as condições materiais, morais e jurídicas que possibilitassem a convivência da espécie humana em sociedade, reconciliando os homens entre si e com a natureza. O discurso reformador, que propugnava o ingresso na modernidade capitalista, omitia o elemento fundador e constituinte da sociedade burguesa: a divisão (MONARCHA, 1989, p.75).

É a partir de 1930, com a intensificação do capitalismo industrial, que se inaugura um quadro de novas exigências educacionais por parte de camadas da população cada vez mais ampla.

Entre as preocupações com a formação dos professores do ensino primário está, também, a preocupação com a *formação dos formadores*. E foi na efervescência dos anos 30 que foi criado, para tal fim, o curso de Pedagogia, regulamentado, no nível nacional, através do Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que se organizou na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, e que instituiu o “padrão federal”, referente único para a formulação dos currículos básicos de todas as instituições de Ensino Superior do Brasil (CHAVES, 1982).

Como deixa transparecer a estrutura curricular do curso de Pedagogia, criado nesta época, o perfil dos educadores que este curso se propunha qualificar não estava comprometido somente com a formação de professores para o sistema de ensino. Acreditava-se que o planejamento e, principalmente, a administração dos recursos educacionais era a pedra angular dos problemas da educação brasileira. Assim, O currículo pleno, e não mínimo, dos cursos de Pedagogia, instituído pelo Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939 esteve em vigência durante vinte e três anos e só foi reformulado com o advento da 1ª. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a 4.024/61.

Pode-se dizer que o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, inicia desde a sua instalação em 1939, a estrutura do currículo baseava-se ao que à época ficou conhecido como esquema 3 + 1. Os primeiros 3 (três) anos davam direito ao título de bacharel e seu produto era o Técnico em Educação, preparado para o desempenho das funções de administração, planejamento e pesquisas educacionais. O acréscimo de mais 1(um) ano ao currículo, no chamado curso de Didática, dava direito ao diploma de Licenciatura em todas as áreas de ensino, incluindo a Pedagogia, que seria o agente formador dos educadores das Escolas Normais, responsáveis pela educação do Professores Primários.

Isso quer dizer que, ao concluir o curso o formando recebia o diploma de bacharel e se depois quisesse cursar as duas didáticas oferecidas pelo curso de Didática receberia então o diploma de Licenciado em Pedagogia.

Segundo Silva (1999), ao tratar das regalias conferidas pelos diplomas, o decreto-lei nº. 1.190/39 refere-se especialmente ao bacharel em pedagogia,

determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1943 houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos de técnicos de educação do ministério da educação (art. 51, alínea C).

Esta regulamentação vigorou até 1962, enquanto uma nova reforma do ensino estava sendo encaminhada: a LDB. Em 1961 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61).

É importante observar que entre 1936 e 1962 muitas transformações políticas e econômicas ocorreram na sociedade brasileira. Após um grande momento de efervescência política, na década de 40, em torno de 1943, movimentos de protestos ganharam as ruas e muitos intelectuais são presos sob suspeita de querer implantar um regime socialista.

A Constituição de 1946, traduzindo o clima de afirmação democrática que invadiu o mundo no ambiente do pós-guerra, possuía um eixo teleológico representado por um conjunto de valores transcendentais que tinham na liberdade, na defesa da dignidade humana e na solidariedade internacional, dos dormentes de sustentação. Proclamava a educação como um direito de todos plasmados em princípios interligados (CARNEIRO, 1998).

Pode-se dizer que a Carta de 1946 preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato administrativo e pedagógico descentralizado, sem que a união abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas-mestras de organização da educação nacional. Nela, há muito das idéias e do espírito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Foi a partir desta percepção que o Ministro da Educação de então, Francisco Mariani, oficializou uma comissão de educadores para uma reforma geral da educação nacional. Neste momento se dá a origem da Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB, somente aprovada pelo Congresso Nacional depois de onze anos (CARNEIRO, 1998). Nesta Constituição, o Ministério da Educação e Cultura passava a exercer as atribuições de Poder Público Federal em matéria de Educação.

Posteriormente, Vargas promove um movimento pela redemocratização do país. Para mostrar as suas intenções, anistia e solta centenas de presos políticos. Da diversificação de interesses econômicos e políticos em torno do Projeto Político e Econômico da Sociedade Brasileira surge uma estrutura pluripartidária (UDN, PSD, PTB, PC) que identifica as contradições, no plano ideológico, sobre os destinos da sociedade.

No Amazonas, a organização sócio-política vive igualmente o contexto de populismo de 'incorporação' das massas à cena política, que os senhores Plínio Coelho e Gilberto Mestrinho, chamados líderes carismáticos por determinados analistas políticos, se alternam no poder no Amazonas. Articulados a certos grupos dominantes urbanos que começavam a substituir setores tradicionais politicamente ligados a economia extrativista, conduziram às entidades sindicais e/ou populares para 'conversar' sobre o assunto de interesse de sua própria agenda política (NOGUEIRA, 01/01/2003).

Diante dessas contradições o movimento educacional também se organiza e surgem novos educadores cujo perfil ideológico era bem distinto dos antigos profissionais da educação e, também, distintos dos técnicos que ocupavam o Ministério da Educação. Os encontros promovidos pelos movimentos educacionais, na primeira metade da década de 60, guardam preocupações políticas e pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e para o Ensino Primário. De outro lado, apoiado na produção científica do INEP, o governo reabre as Conferências Nacionais de Educação, que antes foi o espaço nobre de debate dos antigos profissionais da educação, organizados na Associação Brasileira de Educação (ABE).

Cabe observar que, no período 1953 a 1954, a estratégia política do governo era de orientação cada vez mais nacionalista, patenteando mudanças editadas por ele, que não chegavam a se realizar na educação das massas. Esse nacionalismo que ganhou força após o suicídio de Vargas irá repercutir nos programas organizados em torno da ideologia do nacional desenvolvimentismo, que ganhou expressão no governo de Juscelino. Ele se caracteriza pela ênfase na educação técnico profissional.

Em 1956, técnicos comprometidos com os ideais desenvolvimentistas formulam as teses sobre a Economia da Educação, apoiadas nas recomendações internacionais sobre a importância e a necessidade do planejamento educacional. Nessas teses, a educação é vista como *pré-investimento*, necessário ao desenvolvimento do país. Elas incorporam parte dos ideais dos novos realistas, ligados às tendências de *tecnificação do campo educativo*, com base nos avanços da Economia e da Sociologia da Educação. Para consolidar essas idéias convoca-se o II Congresso de Educação de Adultos, onde se fizeram presentes educadores de diferentes concepções sobre a Sociedade e a Educação. A luta pela hegemonia no plano das idéias e das concepções está posta.

No ano de 1958, quando o II Congresso de Educação de Adultos se realiza, marca uma nova fase da Educação de Adultos, no Brasil. No Congresso os educadores criticam a falência das ações educacionais realizadas em ritmo de Campanha de caráter emergencial, estimulam o desenvolvimento de experiências locais alternativas, defendem os princípios da Escola Pública Secundária e criticam a onda privatista que já se estendia pelo país. O movimento dos novos educadores, que surge paralelo às propostas oficiais, declaram-se independentes e autônomos na busca de solução para os problemas educacionais.

Eles postulam concepções e problemas bem diferentes dos antigos profissionais da educação organizados no escolanovismo. Estão agora comprometidos com as escolhas político-pedagógicas; questionam o desenvolvimentismo e reclamam por transformações no pensamento social, particularmente a Igreja; enfatizam o papel da educação como instrumento para recomposição do poder político e das estruturas sociais desiguais, fora dos supostos da ordem vigente. A reflexão sobre o pensamento político e social instala-se no interior dos debates pedagógicos, que identifica o educador como uma força organizada na sociedade brasileira.

O II Congresso de Educação de Adultos e o movimento dos educadores que ganham expressão a partir dele, dão origem a uma nova geração de profissionais que

recebem influência do ISEB³, bem como do pensamento de filósofos como Jaques Maritain, Teilhard Chardin, Erick Fom e Manuel Mournier, opostos ao pensamento conservador da Igreja Católica. Nos embates, sobressai Paulo Freire, que no II Congresso (1958), expôs, pela primeira vez, em âmbito nacional, suas idéias pedagógicas, liderando a representação pernambucana. Sua obra, *A Pedagogia do Oprimido*, torna-se o marco da educação Latino-Americana, sintetizando um dos significados políticos da ação educativa que convoca os oprimidos. Este Congresso, como se pode constatar, marcou o início de uma curta época do pensamento democrático educacional brasileiro.

Em 1959, cresceu a oposição ao governo e em 1960, a campanha eleitoral para Presidência da República radicalizou alguns setores em prol dos ideais dos trabalhadores. O clima de efervescência política amplia os movimentos educacionais de acentuado cunho político. Cristãos e marxistas empenham-se na conscientização das massas e entrelaçam-se com as ações educativas dirigidas para a recomposição do poder em torno do projeto socialista. Estudantes, intelectuais, eclesiásticos e leigos, ligados de um lado ao pensamento marxista e de outro, à Teologia da Libertação, criaram Centros de Cultura Popular (MPC's), o Movimento de Educação de Base (MEB), as Campanhas de Educação de Adultos e, muitas outras formas de práticas educativas extra-escolares dirigidas à população.

A mobilização que se constata no período compreendido entre 1961 a 1964, contrasta com o período seguinte que é marcado pelo Golpe de Estado e a Ditadura Militar. O Governo Militar extirpou os organizadores dessas novas experiências políticas e educacionais. Dos movimentos educacionais e suas organizações educativas sobrou o Movimento de Educação de Base, que sobreviveu às custas de uma revisão dos seus ideais políticos, dos seus pressupostos e de sua metodologia, alinhando-se à facção mais conservadora da Igreja Católica.

Apesar de recentes, esses acontecimentos não chegaram ao conhecimento das gerações que se seguiram devido ao ostensivo crivo ideológico a que fora

³ Órgão ligado à Igreja Católica Progressiva.

submetida à educação na época da Ditadura, principalmente as instituições escolares. O projeto político da Ditadura, ao mesmo tempo em que criou fortes mecanismos de vigilância ideológica, imobilizou os espaços de produção do conhecimento e ocupou os espaços educacionais criados pelos movimentos sociais.

Uma política extensiva e ostensiva, de caráter ideológico e de cunho adaptador e integrativo, substituiu as organizações estudantis, a ação dos sindicatos e os movimentos. Essa ideologia estava veiculada pelo MOBRAL, pelo Desenvolvimento de Comunidade, pela Extensão Universitária, pelos Programas de Educação Rural, pelo Projeto Rondon, entre outros. De modo geral, cabe dizer, que novamente o projeto político oficial privilegiou o Ensino Superior e o Ensino Técnico (veículos de sua ideologia) em detrimento do Ensino Primário.

Aprovado o Parecer 251/62, que adia a decisão de investir na formação do professor primário, o curso de Pedagogia mantém-se no mesmo esquema de 1939. Mas, em 1962, o Parecer que regulamentava as matérias pedagógicas para as licenciaturas (BRASIL, 1962a), também de autoria de Valnir Chagas, propõe abolir o esquema 3 + 1, instituindo o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método para todas as licenciaturas. A duração prevista para o curso (Bacharelado + Licenciatura) era de 4 anos e o currículo mínimo da Pedagogia ganhou a seguinte estrutura:

Psicologia da Educação

Sociologia Geral

Sociologia da Educação

Filosofia da Educação

Administração Escolar

Escolha entre duas das seguintes disciplinas:

Biologia

História da Filosofia

Estatística

Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas

Cultura Brasileira

Educação Comparada

Higiene Escolar

Currículos e Programas

Técnicas Áudio-Visuais de Educação

Teoria e Prática da Escola Primária

Teoria e Prática da Escola Média

Introdução à Orientação Educacional

É importante observar que a escolha das duas disciplinas além das obrigatórias mínimas, não era do aluno, mas dependia das condições de oferta das instituições de ensino. Na lista das matérias obrigatórias foram acrescentadas a Didática e a Prática de Ensino para os alunos interessados na Licenciatura. O aluno interessado no Bacharelado, isto é, o Técnico em Educação, ficou sem atribuições definidas, dispensado das matérias optativas. Este currículo mínimo para o curso de Pedagogia foi homologado em 1962, pelo Ministro da Educação, Professor Darcy Ribeiro, e passou a vigorar a partir de 1963.

A partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024/61, retoma-se as regulamentações e discussões sobre o curso de Pedagogia. A primeira de tantas, é quando foi emitido o parecer CFE nº 251/62 (que tinha como autor o professor Valmir Chagas), fazendo algumas alterações no currículo do curso de Pedagogia e explicitando sua fragilidade e o quanto era duvidosa a sua manutenção ou extinção (SILVA, 1999).

Dois anos antes do Golpe Militar, em 1962, ainda na efervescência dos movimentos educacionais, o Conselho Nacional regulamentou o currículo mínimo de vários cursos, no interior de várias controvérsias sobre ele. Essas controvérsias estão presentes no Parecer 251/62, de autoria de Valnir Chagas, onde se lê: “O curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam a sua extinção” (BRASIL, 1963).

Tal afirmativa sinaliza que, no Brasil os cursos de Educação, mais especificamente o de Pedagogia, até hoje sem um projeto pedagógico próprio, continuam sendo objeto de revisão e de crise. Assim, conforme será abordado a seguir, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas objeto desta dissertação, vive esse contexto de avanços e recuos, em que se observa o percalço das questões relativas à sua reformulação.

Capítulo 4 - RESULTADOS E ANÁLISE

Os dados construídos nesta pesquisa serão apresentados neste capítulo em três seções: com base na análise documental apresenta-se na primeira seção uma descrição do surgimento do curso de Pedagogia da UFAM e sua trajetória até os dias atuais; na segunda seção discute-se sobre as dimensões sócio-políticas dos debates correntes sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia; na última seção analisa-se o curso de Pedagogia da FAGED/UFAM a partir da percepção dos professores e apresenta-se uma reflexão sobre os problemas e perspectivas futuras desse curso.

4.1. O Curso de Pedagogia da UFAM: do Administrador, Orientador, Supervisor e Inspetor Escolar ao Professor de 1ª a 4ª. séries do ensino fundamental.

É na efervescência dos anos 60, que no Amazonas, mais precisamente em Manaus, nasce o curso de Pedagogia, em 1962, vinculado à Faculdade de Filosofia, conforme mostra seus registros. Isso ocorre mais tardiamente que no restante do país. Uma vez que a própria Faculdade de Filosofia só vai surgir no início dos anos 60, ou seja, no mesmo momento do curso de Pedagogia, enquanto na região sudeste, Rio de Janeiro, São Paulo, por exemplo: o curso de Pedagogia já existia desde os anos 30.

Logo em seguida à criação do curso de Pedagogia em Manaus, o governo federal resolve criar a Universidade do Amazonas, isso se deu no ano de 1962, quando foi fundada em Manaus, a referida Universidade, com personalidade jurídica de Fundação de Ensino Superior, sucessora legítima da Escola Universitária Livre de Manáos (fundada em 1909), tendo sido criada pela Lei nº. 4.069 – A , de 12 de junho de 1962, do então Presidente da República João Goulart publicado no Diário Oficial da União em 27 de junho deste mesmo ano e regida pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto nº. 53.699 de 13 de março de 1964, porém foi oficialmente instalada, em 17 de janeiro de 1965. Sua instalação e efetivo funcionamento, somente ocorreram dez meses depois da aprovação (BRASIL, 1962b).

Na data da publicação da Lei, funcionavam em Manaus algumas Faculdades que foram imediatamente incorporadas, juntamente com seus cursos:

- Faculdade de Direito do Amazonas, com o curso de Direito;
- Faculdade de Ciências Econômicas, com o curso de Ciências Econômicas;
- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, com os cursos de Filosofia, Matemática, Pedagogia, Química e Letras;
- Faculdade de Engenharia, com o curso de Engenharia Civil;
- Faculdade de Farmácia e Odontologia; e
- Faculdade de Medicina.

A origem do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas se dá sob o abrigo da Faculdade de Filosofia do Amazonas (mantida pelo Governo Estadual), uma vez que este curso faz parte inicialmente da estrutura organizacional da referida faculdade. Desta forma, cabe anunciar que: a Faculdade de filosofia do Amazonas foi,

(...) criada pelo art. 19 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado do Amazonas de 1946, e organizada pela Lei nº 71, de 28 de dezembro de 1959. A 22 de fevereiro de 1960 foi solicitada autorização para o seu funcionamento, obtendo parecer favorável, homologado em 21 de dezembro de 1960, cuja autorização de funcionamento foi dada pelo decreto nº 50.046, de 24 de janeiro de 1961, publicado no Diário Oficial no mesmo ano. A instalação: 25-1-1961. Rua José Paranaguá, s/nº – Manaus – Estado do Amazonas (NOGUEIRA, 1962, p.224).

Prevalece no Curso uma estrutura curricular alicerçada pela orientação legal do Decreto-lei nº 1.190, de 4/4/1939 – responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que compreendia quatro cursos básicos: de Filosofia, Ciências e Letras, Pedagogia e o curso especial de Didática. Tal decreto determina no Artigo 1º. que aquela Faculdade tem por finalidade (BRASIL, 1939):

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais, 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 seu ensino

O Regimento da Faculdade de Filosofia no Amazonas incorpora o artigo acima citado e assumiu a seguinte estrutura; seis (6) secções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia, Jornalismo e Didática. O Curso de Didática deve ser feito na última série e em um ano, garantindo o grau de licenciado de acordo com a formação básica.

Referente ao curso de Pedagogia, sua organização didática é formulada em secções para atender prioritariamente a finalidade de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Confirmando assim, a base inicial do curso na formação para a docência, conforme expressa o Artigo 31 do Regimento da Faculdade de Filosofia, assinado em 1961 pelo, então, governador do Estado Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, que foi assim estruturado (NOGUEIRA, 1962, p. 269):

Art. 31.- O curso de pedagogia, realizado 3 anos, obedecerá à seguinte seriação:

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

Como se observa, a composição curricular seriada do curso de Pedagogia está em consonância com a Reforma da Educação de 1961.

A Faculdade de Educação (FACED), que tem em sua origem o curso de Pedagogia, se organizou em três Departamentos: Teoria e Fundamentos-DTF; Administração e Planejamento-DAP e Métodos e Técnicas-DMT, foi criada pelo art. 6º, alínea “h”, do Estatuto da Universidade do Amazonas, aprovado pelo Decreto nº 66.810, de 30 de junho de 1970 e teve sua instalação autorizada pela Resolução nº 048/73 de 28 de novembro de 1973, assinada pelo Reitor da Universidade do Amazonas e Presidente do Conselho Universitário – Sr. Aderson Pereira Dutra. Após a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Lei 5.540/68, a Faculdade de Educação passou a ter a responsabilidade pela formação pedagógica de todas as licenciaturas e pelo curso de Pedagogia.

A Faculdade de Educação teve sua gênese no próprio curso de Pedagogia, ela foi criada com o intuito de abrigá-lo e com sua estrutura de Instituição oferecer condições de funcionamento.

Em 28 de novembro de 1973, por força da Reforma Universitária, que cria outra estrutura organizacional para as universidades brasileiras, é instituída a Faculdade de Educação (assim como outras faculdades) e o curso de Pedagogia logo passa a pertencê-la; sofrendo alterações de todas as ordens, passando por reformas curriculares que procurassem atender e enfrentar os desafios e transformações sócio-políticas do momento.

Dessa forma observa-se, pelo menos em nível estrutural – como a Universidade já passou por várias mudanças, e nesse momento da história, o Golpe Militar vai realizar a terceira grande reforma no processo de formação dos educadores. O projeto de Reforma Universitária promovida pela Lei 5.540 de 1968 deu outra feição ao currículo do curso de Pedagogia. Essa reforma fazia parte do quadro geral das reformas curriculares de todos os cursos de nível superior onde vão ser definidos os currículos mínimos, pautados nos princípios e na lógica da Política Educacional da Ditadura Militar.

A Constituição de 1967, pautada sob inspiração da ideologia da segurança nacional, abriu amplos espaços de apoio ao fortalecimento do ensino particular. Para ele, eram direcionados recursos públicos desapeados de qualquer critério a ampliação da obrigatoriedade do ensino fundamental de sete a quatorze anos, aparentemente uma grande conquista, conflitava com outro preceito que permitia o trabalho de crianças com 12 anos. Nisto contrastava com a Carta de 1946 que estabelecia os 14 anos como a idade mínima para o trabalho de menores (CARNEIRO, 1998).

No Ensino Superior, a Reforma do curso de Pedagogia promovida pela Ditadura tem as marcas desses propósitos políticos e econômicos. A reforma promove uma clara divisão técnica no interior do aparelho escolar, separando aqueles que dão o curso das práticas educativas de docência daqueles que administram e planejam o processo de ensino: administração, planejamento e supervisão.

A Lei 5.540/68, no artigo 30, deixa clara a função do Ensino Superior em relação aos diferentes níveis de ensino:

(...) a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito escolar far-se-á em nível superior (CHAVES, 1982, p. 52).

A mesma lei, no artigo 23, § 1º, também organizou cursos de profissionais da educação de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, em caráter emergencial para as localidades cujos recursos humanos para educação eram precários.

Como conseqüência da reforma, a universidade se reorganiza, embora tardiamente, no dia 06 de dezembro de 1974, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o parecer 4.106, e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura, tendo sua publicação no Diário Oficial da União no dia 07 de maio de 1975 que dispõe sobre o novo Estatuto da Fundação Universidade do Amazonas, com a seguinte estrutura:

- Instituto de Ciências Exatas;
- Instituto de Ciências Biológicas;
- Instituto de Ciências Humanas;
- Faculdade de Ciências da Saúde;
- Faculdade de Tecnologia;
- Faculdade de Estudos Sociais; e
- Faculdade de Educação.

Portanto, a Faculdade de Educação como instituição responsável pelo curso de Pedagogia, vai entrar, oficialmente, em cena somente em 1974, 12 anos após a oficialização do curso no Estado do Amazonas. Este fato mostra que, isso ocorre quando no nível infra-estrutural, uma série de novas necessidades são postas pelo desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Essas novas necessidades exigem novos sistemas de representações que correspondem às novas funções que se institui no plano superestrutural.

Assim, a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 1964, em especial essa fase de expansão gerou, a partir de 1968, um conjunto de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica, evitando encará-la unicamente do ponto de vista de suas manifestações mais imediatas, tais como a solução dos problemas gerados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação.

A reforma do sistema educacional passava a ser uma exigência, não apenas com o objetivo de resolver problemas mais prementes da área, mas principalmente para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico, encarando a educação como área estratégica. A escola precisa atender as demandas geradas na infra-estrutura, pois para o sistema capitalista, esta é a sua função.

No Amazonas em 1974, forma-se a última turma de licenciados em Pedagogia sem habilitações específicas, dos chamados ‘generalistas da educação’, é importante observar que a partir da Reforma Universitária de 1968, como em todo o sistema educacional do país não difere, na concepção e na prática o curso de Pedagogia habilita para Administração Escolar; Inspeção Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, mas, dependendo da proposta curricular habilita ou não para o Magistério . Essa estrutura do curso de Pedagogia da FACED-UFAM se manteve até o ano de 1995, ano em que se deu a reformulação curricular, sobre a qual aborda-se-á mais adiante.

Para atender os objetivos do curso de Pedagogia, assim como as demandas sociais, políticas e econômicas vigentes e por força de leis que alteram os currículos dos cursos superiores no Brasil, há toda uma mobilização por parte de docentes, discentes e dirigentes das Faculdades de Educação na busca de alcançar o que acabava de determinar a Lei 5.540/68.

Assim é que o recém criado curso de Pedagogia no Amazonas se adequou a política nacional de educação – segundo afirma Germano (1993):

(...) a política educacional do Regime Militar pautou-se ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada ‘teoria do capital humano’. Nesse sentido, tentou estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

Portanto o sistema de ensino no Brasil é reestruturado conforme a orientação político-econômica do período, disso resulta a concepção dicotômica e tecnicista presente no modelo dos cursos de Pedagogia do país. O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados ‘especialistas’ em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar).

O curso de Pedagogia – objeto desta pesquisa, se desenvolverá obedecendo à grade curricular estabelecida em nível nacional, dentro do esquema 3+1, até 1974. Isto

se confirma quando se examina a Resolução Nº 010/76 do Conselho Universitário da então Universidade do Amazonas, tal qual expressa o Parecer nº 252/69 no seu Art.2º e 3º. À parte diversificada compreenderá segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais matérias e atividades, na forma de Art. 3º.

Assim é que para adequar a nova orientação, o curso de Pedagogia da FACED/UFAM, se organiza em oito períodos na modalidade de sistema de créditos por disciplinas cursadas em cada semestre, o currículo mínimo do curso compreende uma parte comum a todas as modalidades de habilitações e outra diversificada em função das habilitações específicas. Os números de créditos obrigatórios são 149. O currículo nesta grade é composto de dois ciclos obrigatórios: o básico e o profissionalizante, com carga horária obrigatória de complementação, com disciplinas optativas.

Em 1999, forma-se a última turma de licenciados em Pedagogia com uma ou duas habilitações específicas dos chamados especialistas da educação.

Assim, como pode ser constatada na estrutura curricular, a orientação em direcionar o curso de Pedagogia para a formação do professor primário foi feita na reformulação de 1995. Na verdade, observa-se que a vigência do currículo de 1976 a 1995 representou a manutenção da tendência tecnicista iniciada com a Lei 5.540/68 e o Parecer nº 252/69, que regulamentavam o Ensino superior e o curso de Pedagogia, respectivamente. Mas, antecedendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394 que vai ser promulgada em dezembro de 1996, o modelo requerido pelas lutas que se travavam em torno desta reforma universitária, vislumbrava que a universidade estabelecesse consonância com o momento histórico e com a realidade sócio-histórica.

Assim é que, em 1995 o curso de Pedagogia da FACED/UFAM, passa ter uma nova grade curricular alicerçada por projeto pedagógico conforme está posto no relato feito pela comissão responsável pela reforma do curso de Pedagogia, a reformulação do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas não foi uma tarefa solitária de uma Comissão. Tratou-se de um processo que reuniu as esperanças de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, em relação à direção a ser dada à formação do educador; englobou as iniciativas de formulação

curricular propostas pelos educadores da própria Faculdade de Educação e de outras instituições universitárias e, finalmente buscou analisar as reflexões construídas sobre a identidade do curso de Pedagogia e sua função social no momento histórico da realidade brasileira, particularizando a Região Amazônica.

Para dar continuidade às tarefas anteriormente operacionalizadas pelo Colegiado do curso de Pedagogia, ou seja, retomar as indicações oriundas do Departamento de Apoio ao Ensino da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (of. Nº008/92-DAM, de 5 de fevereiro de 1992), planejar e atender as exigências legais previstas na Resolução nº 013/90 – CONSEP- Conselho de Ensino e Pesquisa, que regulamenta o processo de Reformulação dos cursos de Graduação na Universidade do Amazonas, foi fundamental atentar para estas indicações:

1. desdobramento das matérias do Currículo Mínimo (Resolução nº 2-CFE, de 12.05.69);
2. quadro das disciplinas extintas, mantidas e criadas;
3. quadro de equivalência entre as disciplinas do currículo em vigor e as do currículo proposto;
4. listagem das disciplinas obrigatórias do currículo proposto com indicação de período, sigla, créditos, carga horária e pré-requisito (periodização);
5. listagem das disciplinas optativas, com indicação de sigla, créditos, carga horária e pré-requisitos;
6. ementas das disciplinas obrigatórias e optativas elaboradas e aprovadas pelos respectivos departamentos acadêmicos com especificação de objetivos e conteúdos;
7. explicitação do significado de condições de funcionamento do Estágio Curricular – Exemplo: plano de estágio/(normas de estágio);
8. plano de implantação do novo currículo (período de transição);

9. plano de acompanhamento e avaliação do novo currículo;
10. integralização do curso: duração do curso (carga horária total)
11. mínimo, tempo médio – periodização; números de créditos por período (mínimo e máximo);
12. ata da reunião do Colegiado do curso de Pedagogia que aprovou a proposta curricular.

Estas indicações acima representam o resultado da avaliação técnica realizada pelo Departamento de Avaliação e Métodos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, da Proposta de Reformulação do curso de Pedagogia, aprovada na instância do Colegiado do curso da Faculdade de Educação em 09.10.90, e encaminhada à mencionada Pró-Reitoria em 24.01.92.

Inúmeras foram as dificuldades e limitações do Colegiado de Pedagogia naquele exercício de 1992, para realizar tal tarefa. Dentre as principais, destaca-se o reconhecimento da necessidade de se definir princípios básicos que orientem a redefinição do projeto político-pedagógico da Faculdade de Educação.

Diante desta situação a nova Comissão, nomeada pela Portaria nº 034/93, de 03.11.93, aliando as normas oriundas da Resolução nº013/90-CONSEP/UA, as diretrizes emanadas do Movimento Nacional pela Formação do Educador e as necessidades de transformação, exigidas pela realidade social, reuniu elementos para desencadear o processo que teve como ponto de partida a realização da avaliação interna e externa do curso de Pedagogia, cujos resultados foram apresentados publicamente e discutidos no Seminário realizado com a finalidade de definir-se coletivamente um novo paradigma de currículo para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no Estado do Amazonas.

A proposta de trabalho da Comissão foi discutida e definida com a participação de todos os seus membros, tendo sido estabelecido e cumprido o seguinte programa de trabalho:

1. adotar como princípio a construção coletiva do novo currículo, sintetizando as experiências e propostas, tanto da FACED/UA, quanto de outras Universidades;
2. incluindo-se nessa decisão, realização de reuniões abertas, como espaços dos debates sobre a reformulação do curso de Pedagogia;
3. reuniões de estudo e preparação da Comissão envolvendo análise de documentos produzidos pelo movimento nacional de educadores, propostas de outras Universidades Federais, resultado de pesquisa no campo de formação;
4. reunião com a Comissão que elaborou a proposta em 1989, para obter subsídios maiores sobre os processos de avaliação do curso e seus resultados;
5. realização da avaliação diagnóstica interna e externa do curso de Pedagogia, envolvendo alunos e professores da Faculdade de Educação, egressos, agências empregatícias, representantes sindicais, professores das outras licenciaturas;
6. realização do seminário de reformulação do curso com o objetivo de proporcionar um espaço para debates que pudessem construir um novo paradigma curricular para o curso de Pedagogia;
7. elaborar projetos a partir das diretrizes básicas (filosóficas-teórico-metodológicas) definidas no seminário;
8. apresentar o projeto e submeter às instâncias de aprovação.

O cumprimento rigoroso de toda a programação delineada, aliado à realização de outros eventos na FACED como a Semana de Pedagogia/1993, Fórum de debates do curso de Mestrado em Educação, que envolveram alunos, professores da Universidade do Amazonas e de Universidades de outros Estados, egressos do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas e outros profissionais interessados, sinalizaram questões basilares sobre a formação do educador e suas novas perspectivas nessa

formação, sua relação com o momento histórico nacional marcado pelas inquietações do final do século XX e conflitos gerados pela grande contradição entre os avanços científico-tecnológicos alcançados e, ao mesmo tempo, a diminuição da qualidade de vida da população brasileira e mundial.

A estrutura curricular de 1995 é caracterizada pela negação e superação da fragmentação, desarticulação e reducionismo da dimensão política da educação. Elimina as dimensões curriculares que predominavam, anteriormente, meramente pedagógicas e psicologistas no trato dos problemas educacionais e sociais.

O Curso proposto, portanto, pela Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, em 1995 ficou assim definido:

- **Objetivos e Estrutura:** O curso de Pedagogia pretende formar o pedagogo para participar nas múltiplas dimensões do trabalho pedagógico – pedagogo-docente e especialista, tornando-se capaz de compreender criticamente a realidade educacional para transformá-la, tendo como perspectiva mais ampla promover a emancipação humana. Deverá garantir as condições profissionais necessárias para formar o educador para as funções de docência (formação básica comum) e de Especialista para o serviço de apoio ao Ensino e Gestão Escolar.

- **Habilitações oferecidas (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1995).**
 - a) Magistério de 1ª a 4ª serie do 1º Grau;
 - b) Habilitação integrada em Orientação Educacional e Supervisão Escolar
 - c) Habilitação integrada em Administração e Inspeção Escolar
 - d) Habilitação integrada das matérias pedagógicas do 2º Grau (acrescentada pela Resolução 02/97 do CONSEP-UA (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1997).

Para o desenvolvimento da proposta contida neste projeto, foi constituída em 16 de agosto de 1993 uma Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia, de caráter permanente com a seguinte função: Com a aprovação da nova LDB, ficaram revogadas as disposições legais que regulamentavam o curso de Pedagogia. A Resolução CFE 02/96 e a

Portaria do MEC 399/89, regulamentam o registro profissional. O artigo 64 da Lei 9394/96 que estabelece a formação dos “especialistas” em nível de graduação no curso de Pedagogia ou em pós-graduação, traz a necessidade de se pensar que a regulamentação dessa formação obedecia à existência de uma base comum nacional: esta conceituação, também, deverá merecer uma formulação por parte da área, ampliando e aprofundando os estudos e proposições que têm sido desenvolvidos nesse campo, principalmente, pela ANFOPE (BRASIL, 1997).

O novo curso de Pedagogia, mesmo mantendo as habilitações específicas rompe com base de sustentação dessa formação e passa a oferecer Habilitação para o Magistério das Séries iniciais do Primeiro Grau e a formação do professor que no segundo grau, trabalhará no curso de Magistério (antigo Normal) esta não vigorou em face da extinção deste grau de ensino que era vinculado ao Instituto de Educação do Amazonas.

Outra inovação na organização da estrutura do curso foi a criação de núcleos temáticos buscando a articulação teoria e prática, principiando nos primeiros períodos do curso com as disciplinas chamadas de Atividades Orientadas (I a V), que pretendiam buscar a “articulação de professores e alunos em núcleos temáticos com o objetivo de favorecer a integração curricular, a relação teoria e prática e a orientação da trajetória escolar do aluno” (FACED, 1995, p. 07-10).

Também de cunho inovador os Núcleos temáticos propostos são: Educação brasileira e amazônica, Formação do educador e Formação do especialista para serviços de apoio e gestão. A concepção de Núcleos Temáticos é ampliar e aprofundar os estudos de determinadas temáticas de interesse dos alunos, dos grupos de pesquisa e, de caráter interdisciplinar.

No entender da autora deste trabalho, essas inovações integram o começo de um conjunto de reformulações/alterações curriculares no curso de Pedagogia dessa Universidade. Tratou-se de uma decisão política da Faculdade de Educação da UFAM, assumir a reformulação radical referente à conclusão da Habilitação de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau, como pré-requisito para prosseguimento de estudo nas habilitações de especialista.

Esta determinação consubstancia a tendência nacional reforçada pela LDB de 1996, de que seja a docência o patamar básico da formação do pedagogo, para que este tenha seu esforço de preparação voltado para a educação infantil, educação especial e para as séries iniciais do ensino fundamental. Por essa sua característica de contrariar os interesses objetivos e, conseqüentemente, não ter sido consensual, o curso de Pedagogia da UFAM que passou a vigorar em 1995 foi alvo de questionamentos, o que provocou constantes avaliações informais que, embora não sistematizadas, resultaram em várias alterações da proposta curricular de 1995.

Para melhor situar o leitor deste trabalho e, por conseguinte desta seção, considerou-se imprescindível, aproveitar em breve resumo o relatório conclusivo produzido pela Comissão nomeada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura através da Portaria nº 201/97/SESu/MEC, para verificar *in loco* as condições de funcionamento para Reconhecimento do curso de Pedagogia, com habilitações em Magistério de 1ª à 4ª séries e Magistério do 2º Grau, ministrado em Manaus pela Universidade Federal do Amazonas – único documento oficial de avaliação em nível de MEC desde a implementação em 1995 do Projeto Acadêmico do referido curso e da vigência da Nova LDB 9394/96.

Em 1997, no período de 20 a 22 de outubro o Colegiado do curso recebeu a Comissão Verificadora que procedeu a análise do projeto acadêmico do curso tendo como foco as seguintes dimensões:

- ❑ Definição clara das áreas de formação e aprofundamento.
- ❑ Explicação dos eixos norteadores do curso.
- ❑ Compatibilidade entre os objetivos do curso, as disciplinas e as respectivas ementas que compõem a estrutura do currículo pleno.
- ❑ Adequação e atualização da bibliografia aos programas e objetivos das disciplinas.
- ❑ Coerência entre eixos temáticos e o oferecimento das disciplinas.
- ❑ Oferecimento de leque abrangente de disciplinas e/ou áreas optativas vinculadas aos eixos norteadores.

- ❑ Distribuição equilibrada da carga horária das disciplinas ao longo do processo de integração curricular.
- ❑ Interação Teoria/Prática ao longo do curso.
- ❑ Inclusão de trabalho final de curso.
- ❑ Envolvimento do corpo discente em projetos de ensino, extensão e iniciação científica.
- ❑ Indicação da organização do estágio e do campo de atuação.
- ❑ Período mínimo e máximo de integralização do curso.
- ❑ Carga horária total e por período letivo.

Segundo expressa o referido relatório, a análise do Projeto Acadêmico em relação às dimensões destacadas é, que em todas as dimensões, o Projeto pode ser avaliado como satisfatório.

Foi observado, no entanto, que há uma elevada carga horária obrigatória para as disciplinas optativas no currículo que no total é de 360 horas.

A comissão ouviu os professores e alunos em relação à proposta do curso resultando na seguinte apreciação.

❑ **Apreciação dos Professores:**

- (a) O significado positivo da integração teoria e prática e da introdução dos Núcleos Temáticos como estratégias facilitadoras de um trabalho interdepartamental e interdisciplinar indicando a possibilidade de uma nova organização do trabalho na FACED.
- (b) A criação das Atividades Orientadas como mecanismo facilitador da inserção do aluno na vida acadêmica com uma maior participação no desenvolvimento de projetos e de pesquisas orientadas pelos professores vinculados aos Núcleos Temáticos do curso.

- (c) Restrições quanto à duração da habilitação Magistério de 1ª a 4ª Séries proposta para ser desenvolvida em 4 anos e quanto à definição de alguns pré-requisitos.

☐ **Apreciação dos Alunos:**

- (a) A positividade da introdução das Habilitações de Magistério na graduação em Pedagogia.
- (b) O significado da introdução das Atividades Orientadas no projeto acadêmico do que tem resultado no desenvolvimento do aluno em pesquisas de campo.
- (c) O número, considerado excessivo, de créditos optativos e sua oferta em turno diferente daquele em que está matriculado o aluno.
- (d) O aspecto negativo do alongamento da graduação em pedagogia tornando necessários cinco anos e meio para a obtenção de duas habilitações

Na apreciação da administração acadêmica do curso todos os aspectos seguintes foram avaliados como satisfatório.

☐ **Administração acadêmica do curso**

- (a) Existência de coordenador/responsável pelo curso;
- (b) Qualificação profissional e acadêmica;
- (c) Tempo de dedicação ao curso existência de órgão colegiado e de estrutura de apoio.

Neste item, a Comissão de Avaliação destaca o empenho da Coordenação do curso no acompanhamento e avaliação do novo currículo. Essa coordenação é exercida pelo Colegiado e por uma Comissão de Apoio constituída pelo Coordenador do Colegiado e um professor de cada Departamento.

A comissão, com o objetivo de colaborar com o aperfeiçoamento do curso, indicou somente duas a sugestões: a diminuição da carga horária obrigatória atribuída às disciplinas optativas (360hs) no sentido de possibilitar a sua oferta no turno que o

aluno está matriculado; mudança no nome atribuído às habilitações de acordo com a nomenclatura constante na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), adequando a nomenclatura das habilitações. Após concluir os trabalhos, considerou uma avaliação satisfatória em relação às várias dimensões do Projeto acadêmico do curso, e finalmente, apresentou parecer favorável ao reconhecimento das habilitações.

Não obstante, às várias dimensões avaliadas pela referida comissão, uma constatação a que se pode chegar pela leitura da alteração curricular proposta em 1999, é que não houve alteração, mas, a implementação de um novo currículo, que procedeu a extinção das Atividades Orientadas, reduziu créditos e carga horária das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, também reduziu os créditos das disciplinas optativas de 24 para 12 créditos. É importante apresentar as alterações propostas, de extinção e criação de outras disciplinas, conforme se observa:

1) Introdução a Metodologia da Pesquisa; 2) Educação Especial (no lugar de Educação Especial: Fundamentos, Pressupostos e Organização, que não foi extinta). 3). Fundamentos Biológicos de Educação; 4) Atividades Orientadas I e II; 5) Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico I e II; 6) Metodologia e Prática da Educação Pré-escolar; 7) Legislação do Ensino Superior; 8) Currículo e Programas; 9) Planejamento do Ensino; 10) Avaliação e Medidas Educacionais.

Na tentativa de situar a concepção dessas alterações, tendo como exemplo apenas as disciplinas propostas para o primeiro período. Assim, como medida urgente, a comissão elaborou a seguinte proposta:

□ Disciplinas do 1º Período

1. Introdução às Ciências da Educação (no lugar de Introdução à Filosofia com objetivo de expressar a importância do auxílio das outras ciências na formação do Educador); 2. Fundamentos Bio-Psico-sociais da Educação (reunindo as Disciplinas: Introdução a Psicologia da Educação e Fundamentos Biológicos da Educação); 3. Sociologia Geral; 4. Leitura e Produção de Textos; 5. Filosofia da Educação I; 6. Educação Física I.

Essa proposta resultou em outra alteração, ou seja, prevaleceu nesse o período o seguinte: 1. Introdução à Pedagogia (no lugar de Introdução às Ciências da Educação); 2. Introdução à Sociologia da Educação (no lugar de Sociologia Geral); 3. Língua Portuguesa I (no lugar de Leitura e Produção de Textos); 4. Metodologia do Trabalho Científico.

Como se observa a Comissão definiu adotando como princípio na definição de número de créditos o limite de três (3) créditos para todas as disciplinas teóricas e quatro (4) para todas as disciplinas teórico-práticas.

A Comissão Verificadora conclui o relatório, confirmando a necessidade de elaboração de uma nova grade curricular, que em função de ter sido questionada por um grande número dos professores dos três Departamentos do curso de Pedagogia, resultou na formação de uma comissão para a partir de uma avaliação propor a alteração curricular, o que foi efetivado pela Resolução 014/99 (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1999).

4.2 - Os debates sobre a formação de educadores no curso de Pedagogia: As dimensões sócio-políticas.

Os debates em torno do Curso de Pedagogia revelam diferentes tendências, dentre as mais polêmicas destacam-se de um lado os que defendem que o curso de Pedagogia deveria formar o cientista da educação, isto é, um profissional voltado para as teorias da educação, para a investigação da realidade em que deverá intervir; de outro lado, há aqueles que defendem ser a docência a identidade do curso de Pedagogia, que deveria se ocupar da formação de professores de 1ª a 4ª séries. É o que diz o Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996).

A formação de docente 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Como resposta a estas tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, e na tentativa de reverter a estratégia de exclusão dos principais interessados das discussões em pauta, os educadores têm se organizado, nacionalmente, para fazer frente às ameaças de extinção do curso de Pedagogia, reafirmando-o como o espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública.

Os diferentes e consecutivos Pareceres regulamentando a estrutura curricular do curso - revelaram a continuidade da indefinição em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional (pedagogo) formado por tal curso. É esta indefinição, gerada por certa confusão entre a necessidade de uma política científica e acadêmica para a área – entendida como base da formação do pedagogo – e a política profissional – o mercado de trabalho para sua atuação – que vem orientando através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes fóruns em nível nacional e em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo.

Cabe destacar que, há uma forte tendência da concepção do Pedagogo e não do “especialista”. Novas diretrizes para uma formação historicamente situada tem sido apontadas. A prescrição do Artigo 64 da LDB de 1996 confirma esta tendência:

A formação de profissionais de educação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Essa posição legal atendeu a tendência de alguns cursos de Pedagogia que reformulados já formavam o especialista. Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de oposição à proposta de formação do “especialista no professor” no curso de Pedagogia, foi o fato dessa formação ter como suporte uma visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários autores,

como: Libâneo (1990, 1998, 1999), Jamil Cury (2004), Selma Garrido Pimenta (1998, 2002, 2004) e outros.

Um desses exemplos é a posição de Cury (2004), quando diz que as perspectivas para a formação de professores seguem a vertente curricular que aponta para a definição de um perfil de professor e enfatiza a docência como a base de sua identidade. Ou seja, mesmo tendo assegurado as suas habilitações, o pedagogo precisa ter na sua formação a experiência da docência, saber ser professor, isso não significa dizer que ele terá uma formação reducionista, apenas voltada para o ensino.

Considerando o que estão dizendo os estudiosos das políticas de ensino, da educação escolar e formação de professores, ressalta-se a singular contribuição da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta, ao conceder a autora deste trabalho em agosto deste ano⁴, entrevista gravada, a qual se entende deve servir de referencial significativo aos que buscam a construção de significados e estudo da temática da formação de professores nos cursos de Pedagogia. Por isso serão comentados alguns trechos da referida entrevista nesta seção. Considerando os dilemas e perspectivas atuais no que diz respeito a formação deste profissional, ainda não existe consenso entre entidades representativas dos educadores. A posição da ANFOPE, por exemplo, apresenta dilemas acerca da identidade do pedagogo em relação a alguns importantes autores brasileiros. A esse respeito, a Pimenta (2004) afirma:

Nós tínhamos até alguns anos atrás uma dissociação, uma posição ideológica diferente e oposta, às vezes, entre alguns intelectuais, no caso o Libâneo, eu mesma, e outros próximos, e a posição da ANFOPE que foi a defesa muito... intransigente que a Pedagogia seria a formação de professores de 1^a a 4^a e com todos aqueles princípios que colocava a docência como base da formação do pedagogo. No meu entendimento é o contrário é o pedagógico que é a base da atuação de qualquer educador, incluindo a do professor. Então é o pedagógico que é a base da docência e não o inverso.

⁴ Pimenta (2004): Entrevista concedida, por ocasião da participação da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta como membro da Banca de Defesa de Dissertação da mestranda Maria de Jesus, cujo tema tratava da Formação de Docentes formados pelo Programa Especial de Formação Docente (PEFD) do curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

Silva (1999) ao refletir sobre as discussões acerca da identidade do pedagogo aponta que desde 1981 dois princípios passaram a orientar o movimento até os dias atuais. O primeiro princípio define que todo professor deve ser educador e sua formação deve permitir uma compreensão da problemática educacional. O segundo princípio propõe a docência como base da formação profissional de todo educador.

Libâneo e Pimenta (2002) discutem que “a identificação do pedagogo como docente incorre num equívoco lógico-conceitual” (p. 29). Esses autores defendem que nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, o pedagogo seria um cientista da educação que atuaria como pesquisador, planejador, especialista em avaliação, gestor do sistema e da escola ou coordenador pedagógico entre outras funções. Para Pimenta (2004), a fragilidade do campo de atuação profissional do pedagogo tem perdurado em razão da indefinição de uma identidade do pedagogo.

Como agravante dessa fragilidade, Pimenta (2004) aponta ainda a criação do Curso Normal Superior.

(...) o ataque que o curso de Pedagogia sofreu por parte do governo Fernando Henrique, sobretudo, foi um ataque que resultou na criação de uma instituição paralela que é o Instituto Normal Superior de Educação para formar professor, formar pedagogo enfim, com um ataque explícito contra as universidades públicas, especialmente porque é aonde você tem um maior investimento na formação de pedagogo.

A LDB de 1996, em seu Art. 63, criou os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior instituindo no país uma controvérsia na formação docente, onde três cursos diferentes formam o mesmo profissional. Dessa forma, a legislação atual reforça a indefinição da identidade do pedagogo. Essa realidade tem impacto inclusive sobre a inserção dos egressos dos cursos de Pedagogia no mercado de trabalho como pode se observar no discurso de Pimenta (2004):

Os alunos que saem do curso de Pedagogia... prestam concursos na prefeitura, são aprovados, mas o Estatuto da prefeitura exige que esteja escrito no diploma do aluno que ele é professor de educação infantil,

professor de 1^a a 4^a série, não pode dizer que ele é pedagogo. (...) Com um agravante que a gente descobriu, que algumas faculdades dessas de beiras de estrada... tinham acordo com as prefeituras, para colocar em seu estatuto... a nomenclatura do diploma da faculdade... Portanto só os alunos que saíssem dessas faculdades, teriam ingresso nessas prefeituras. Então é muito inconseqüente de nossa parte, ficarmos anos discutindo essa questão, e não chegarmos a uma transformação que altere o parecer 252/69. A pedagogia não se resume a formar professor de 1^a a 4^a.

(...) a docência, o ensino... não se resume à sala de aula, mas é preciso... você ter a organização do espaço escolar e do espaço não escolar, como espaço de ensino aprendizagem. (...) o administrador escolar, o coordenador pedagógico, especialista em jovens e adultos, o especialista em educação de crianças com necessidades especiais, etc Esses pedagogos que estão indo para as escolas e que ainda continuam sendo desvalorizados pelos seus colegas profissionais, da mesma forma que os especialistas formados na Orientação, na Coordenação Pedagógica, na Inspeção foram. (...) o pedagogo precisa ter toda a visão da formação, do sistema de ensino ou do sistema aonde a educação ocorre, se ele vai se inserir no Movimento dos Sem Terra [por exemplo, ou outros movimentos sociais].

No modelo defendido pela ANFOPE, onde a docência é a base da identidade do pedagogo, as habilitações são oferecidas somente após a conclusão da habilitação Magistério. A esse respeito, Pimenta (2004) comenta que o sentido das habilitações muitas vezes é equivocado, como podemos analisar no trecho a seguir:

Os alunos formados agora querem fazer as habilitações. ... eles queriam, as grandes reivindicações deles. Eles queriam ir para USP, oferecer essas habilitações, primeiro, porque nós não temos mais habilitações, segundo, porque o sentido desse programa que estão fazendo, vale é para eles terem em penduricalhos de habilitações, mas é preciso que eles tenham uma inserção na escola aonde eles já trabalham para transformar aquela escola e fazê-la de melhor qualidade. E fazer habilitações significaria sair da sala de aula. Olha como é um terreno movediço!

Libâneo (1999) propõe que “o curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos” (p. 30/31). Esse autor define o pedagogo *stricto sensu* como distinto do profissional docente. Para permitir a compreensão da identidade do pedagogo, define o trabalho pedagógico como um amplo leque de práticas educativas e o trabalho docente como uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula.

A partir dessas conceituações, Libâneo assume uma postura diante da formação que aponta para identidades distintas entre pedagogo e docente. Dessa maneira todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente.

Portanto a questão da identidade da pedagogia enquanto campo do conhecimento e de investigação ainda se coloca como um processo em construção. Sem a pretensão de analisar o que foi dito, mas, sobretudo de postular a necessidade de se criarem outras falas, outras práxis (ações), outras discursividades, pode-se, dizer que no quadro da construção das polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de Pedagogia, Pimenta (2004), rediscute as dimensões histórico-sociais por onde se define a identidade do pedagogo. Rediscute, também, a fragmentação do cotidiano da formação e do trabalho do professor de 1ª à 4ª série, explicando ainda, a pluralidade de estilos e a multiplicidade de papéis que desempenham os educadores ao debaterem as questões referentes à reformulação de seus cursos. Assim, acredita-se, que fora de sua circunstância histórica o curso de Pedagogia não pode ser entendido.

4.3 - O Curso de Pedagogia da FACED/UFAM na Percepção dos Professores: Subsídios para uma (re)tomada crítica de seus problemas e perspectivas

O objetivo desta parte é apresentar o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas na percepção dos professores, entendendo-se que o conhecimento que os responsáveis por sua execução têm dele fornece subsídios importantes para apreender seus problemas e perceptivas. Apresentam-se os dados coletados junto aos professores, através de entrevistas, tendo o cuidado de preservar a linguagem dos entrevistados e respeitar a singularidade da percepção de cada um.

Foram entrevistados, seis professores do quadro permanente, vinculados aos Departamentos de Teoria e Fundamentos - DTF, Métodos e Técnicas - DMT e Administração e Planejamento - DAP da Faculdade de Educação da UFAM. Ao sistematizar o conteúdo das respostas dos entrevistados, procurou-se identificá-los por

códigos, utilizando-se a letra P (Professor) e a seqüência numérica de 01 a 06, preservando-se dessa forma o anonimato dos mesmos.

Possibilitada pela riqueza das informações e experiências dos entrevistados, na análise dos dados, optou-se por agrupá-los em seis grandes categorias:

1. Conhecimento da história do projeto do curso;
2. Base da identidade profissional do educador;
3. Tipo de pedagogo que a FACED está formando;
4. Objetivos dos Núcleos Temáticos;
5. Articulação dos Núcleos com o ensino-pesquisa-extensão;
6. Posição pessoal frente ao currículo.

Assim posto, procedeu-se à discussão, por bloco de respostas, de acordo com o percurso de cada item da entrevista, às vezes fazendo transcrição textual das respostas, outras vezes fazendo recortes e reorganizando numa seqüência lógica o conteúdo manifesto.

1) Conhecimento da história do projeto do curso de Pedagogia

Com relação ao conhecimento da história do projeto do curso as respostas revelam que em maior ou menor profundidade a maioria dos professores entrevistados conhecem a história do projeto do curso. Diante da questão os professores assim se manifestaram:

Muito bem, eu diria que durante 14 anos, essas questões todas foram discutidas, nasceram várias idéias que gerariam um projeto de reformulação, que se configurou naquilo que nós conseguimos então já no ano de 1993, quase 14 anos depois, 93 a 95 conseguimos então definir é um projeto de reformulação e posteriormente um projeto de alteração já dessa reformulação do curso de pedagogia (P01).

Tendo em vista o currículo apresentado no curso de Pedagogia. A partir de 95 se trabalhou [para]... formar o pedagogo (P02).

Pela experiência com o último currículo que teve como pressuposto a formação das primeiras séries do ensino fundamental, eu penso que nós temos muito ainda a aperfeiçoar... (P03).

Se criou aqui, então uma comissão para a reformulação do curso. Essa primeira comissão teve um trabalho enorme de identificação, mapeamento da situação da pedagogia na sociedade amazonense para organizar uma proposta (...) Depois essa comissão foi desfeita e em 94 foi feita essa nova comissão da qual eu participei, (...) nós trabalhamos nessa reformulação tomando como referência o que já havia sendo feito pela outra comissão (P04).

(...) Como tem e tinham opiniões controversas, a respeito de como reformular o curso. E fora isso, tinham grupos políticos organizados que não se davam, que eram intolerantes, vamos dizer assim, boicotaram as discussões do projeto político pedagógico da FACED. Esse projeto foi administrado por um colegiado que participou da construção do projeto, o projeto ia ser levado para aprovação, mas com o boicote dos departamentos... Da feita que o colegiado vai para as mãos de quem não participou da construção do projeto, é que ocorrem as opiniões... Sem buscar a história eles vão modificando o projeto, não modificam o projeto na essência, modificam o projeto exclusivamente na grade. E aí nós ficamos com a filosofia do projeto e uma grade destorcida. (P05)

Assim posso dizer, que o curso de Pedagogia dessa faculdade passou primeiro por uma reformulação que chegou antes da Nova LDB, visto que se deu em 1995. Na reformulação então efetuada, o curso criou a habilitação para o magistério das séries iniciais do primeiro grau e das disciplinas pedagógicas do curso Normal (na época denominado Magistério), manteve a formação dos chamados especialistas. Posso dizer a você, que o diferencial nesta reformulação, foi colocar a formação de professor de 1ª à 4ª séries como obrigatória (P06).

Ressalte-se que, ainda é possível pela memória dos professores entrevistados, conhecer a essência da reformulação curricular empreendida no curso de Pedagogia da UFAM, a tradução das resistências e desafios que ainda devem ser superados. Percebe-se então pela leitura atenta de cada fala, que embora nem todos tenham participado diretamente das discussões subjacentes à constituição desse projeto, demonstram conhecer tanto o contexto no qual se deu o processo de sua elaboração, as sucessivas alterações feitas à reformulação de 1995. Portanto, o conhecimento que os professores tem do projeto do curso em que atuam, é uma representação crítica de sua história, como bem esclarece essa fala, "Sem buscar a história eles vão modificando o projeto, não modificam o projeto na essência, modificam o projeto exclusivamente na grade..."(P05)

2) Base da identidade profissional do educador

No que diz respeito à base da identidade profissional do educador, parece haver uma confluência nas respostas. Todos os professores identificam a formação tecnicista como a matriz estruturante dessa formação de base. Um dos pesquisados, considera que:

Os processos de produção e organização da produção capitalista e com isso as exigências da organização da produção da organização da sociedade, vão mudando, então há modificação, como era a organização taylorista – fordista, no sentido de que os movimentos e todos os processos de produção se davam nessa perspectiva, quando há uma reordenação do Estado, uma re-ordenação na própria produção, já numa produção mais flexível, se modificam todas as instituições, então até muito pouco tempo, a organização do curso de Pedagogia, respondia àquelas velhas habilitações, desenvolvia nas escolas determinadas funções que era de supervisão e controle, o orientador por exemplo fazia a supervisão e controle das relações com os alunos, os supervisores tratavam das relações e controle com os professores, o administrador a supervisão e o controle no que se refere aos processos de administração.(P05)

É bem verdade que o surgimento das teorias da administração que influenciaram a educação se deve ao avanço da industrialização, da divisão do trabalho, do sistema capitalista.

Também elucidativo é o resgate, da discussão das tendências prevalecentes na formação do pedagogo, confirmando-se, por exemplo, no caso deste estudo o entendimento de que a questão da identidade do curso de Pedagogia começa mesmo com sua criação no Brasil, em 1939, através do conhecido Decreto- Lei nº 1.190. “Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: a dificuldade em definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (SILVA, 1999, p.62).

Em síntese, três tendências podem ser evidenciadas como referencial na construção da identidade do pedagogo. Uma dessas tendências considera que o curso de pedagogia deve ser estruturado em habilitações, defendida pela Federação Nacional de Orientadores Educacionais, e a Federação Nacional de Supervisores

Escolares e por outros educadores, defendiam essa tendência sob a alegação de que o trabalho pedagógico se torna muito mais rico quando diferentes profissionais, com enfoques diferenciados, se articulam, visando a apreensão da totalidade do fenômeno educativo. Essa tendência é questionada pelos que argumentam que a formação do generalista é impossível e que a questão relativa à eliminação do especialista não passa pela divisão do trabalho, mas pela desarticulação existente não só, entre a escola básica e a universidade, mas também entre os profissionais da escola. Para um dos professores entrevistados seguindo essa linha de pensamento, analisa pelo enfoque da relação trabalho e educação explicitando que:

Então, nesse sentido, se formava o pedagogo em habilitações bem específicas, era uma co-relação, eu posso até dizer, direta entre a divisão técnica e a divisão social do trabalho, a divisão técnica no sentido da divisão do trabalho na escola, e a divisão social do trabalho é como a sociedade está dividida está organizada(...) Então essas divisões no mundo do trabalho, que vem tornar o modo de produção, capitalização mais flexível, exigiu um trabalhador com uma certa flexibilização, os processos de produção flexível, vão dizer que esse trabalhador que só apertava parafuso, agora, vai ter que ficar mais, ser vivo e ampliar os seus conhecimentos para desenvolver não uma tarefa, não ficar num posto de trabalho, mas responder aos novos processos de organização da produção. Isso vai refletir na escola, isso vai refletir nos cursos, então toda essa modificação do curso de Pedagogia, na perspectiva do estudo ela vem responder a nova organização social do trabalho, que antes exigia um pedagogo que deveria estar numa hierarquia, num determinado posto da hierarquia, tanto é que nós éramos chamadas de 'oras', porque a grande maioria é mulher, e éramos as "oras" no sentido pejorativo, porque servíamos de uma forma bastante submissa ao que o sistema mandava... (P05).

Assim é que, adequados ao sistema educacional:

(...) Esses técnicos formados pelo curso de pedagogia, eles detinham então, o poder de coordenar escolas, de administrar escolas de dirigir setores de orientação educacional, fazer a inspeção da escola, mas eles não tinham uma formação que desse conta da própria tarefa de administrar o ensino básico nas escolas. Nem detinham informação porque era um curso, o nome já reveste a qualidade do curso, era um curso técnico, mas, muito mais tecnicista porque era reduzido a uma preocupação de formar pedagogos com habilidades específicas para desenvolver determinadas tarefas, dentro da escola (...) Por outro lado, existiu um outro fato, os professores que podiam então dirigir a escola, não tinham titulação, não lhes era permitido assumir as suas funções de professores. Então se questionava muito isso, como é que eu posso mais e não posso menos?

Então essa foi outra questão levantada pelo professor Valnir Chagas, que era um dos conselheiros naquela época. E essa foi uma das questões, dos argumentos também que, geraram essa preocupação de se pensar, de se repensar, o sentido e o significado que revestiu aquela identidade atribuída na formação do pedagogo (P01).

Outra tendência também identificada como contrária a formação do pedagogo em habilitações, se apresenta com intenção de formar o pedagogo generalista ou coordenador pedagógico. Outra tendência, já referida neste trabalho, inclusive, pela defesa da ANFOPE, e também pelos professores entrevistados, diz respeito à docência como a base da identidade do curso de Pedagogia. Numa visão mais completa dessas tendências pode-se observar que elas têm influenciado a reformulação curricular desse curso, em todo o Brasil. No caso específico do curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, essa constatação fica evidente nas falas dos entrevistados.

(...) Então, sobre esta base de autenticidade do profissional educador. Foi ao longo de cada conjuntura, que o curso de Pedagogia foi sendo desenvolvido, sendo modificado também, porque essas conjunturas expressavam, expressam também, o próprio sentido político do regime de governo. Então nós temos diferentes momentos e diferentes identidades (...) Eu vejo que aqui na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, antes Universidade do Amazonas, quando na década de 60 foi criado o curso de Pedagogia, esse profissional tinha uma identidade que não é a de hoje... Ainda na década de 1930, nascedouro do curso de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia, que estava mais voltado para formar um profissional generalista, que desse conta de múltiplas funções, que era a sua chamada identidade, se referia ao profissional que poderia desenvolver múltiplas atividades na escola. Então a nossa Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, também abrigava o curso de Pedagogia que formava esse pedagogo considerado generalista (...) no final da década de 60 onde surge a Lei 5.540 que já traz um artigo específico, o artigo 30, que (...) se refere a uma visão de formação técnica para o pedagogo e é aí dentro dessa orientação que o governo havia assumido uma forma tecnocrática de realizar esta organização da sociedade(...) Já na década de 80, é um momento de transição da ditadura para a democracia e a gente vai ter a constituinte e vai ter, então, esta possibilidade de repensar esse educador que vai trabalhar, que tem que trabalhar para a construção de um Estado democrático de direito, porque é isso que a constituição dita, a partir de 88 é um novo Estado que se forma. Então, essa nova conjuntura também vai trazer uma nova identidade para o pedagogo e essa nova identidade, eu vejo que ela é a identidade de um educador, que tem que olhar a escola como uma esfera pública, democrática, e ele está dentro, intervindo para que isso aconteça (P04).

Os demais professores, também concordam que:

O que estava determinado como padrão para a formação dos pedagogos e conseqüentemente, o que lhe configuraria uma identidade, seria a formação do técnico, para assumir as funções de coordenação, de orientação educacional, inspeção escolar e administração escolar nas escolas e também nas redes de ensino. Esses técnicos formados pelo curso de pedagogia, eles detinham então, o poder de coordenar escolas, de administrar escolas de dirigir setores de orientação educacional, fazer a inspeção da escola, mas eles não tinham uma formação que desse conta da própria tarefa de administrar o ensino básico nas escolas.(P01)

Tendo em vista o currículo apresentado no curso de Pedagogia. A partir de 95 se trabalhou [para]... formar o pedagogo. Não só o pedagogo técnico, mas que esse pedagogo, antes de ser técnico, fosse um docente, fosse um professor. Daí ele fazia primeiro a habilitação de 1^a à 4^a série, depois ele faria o técnico. E a idéia dessa formação era formar o docente pesquisador, pesquisador de sua própria prática pedagógica.”(P02)

Bom o que dá para perceber ao longo do tempo, pelo menos aqui, a partir das experiências do curso de Pedagogia daqui da nossa Faculdade de Educação da UFAM, de certa forma, é um problema Nacional, que em função da ausência de um projeto social brasileiro, a educação não apareça como uma prioridade nacional de processo de desenvolvimento do país, e das regiões do nosso país, no meu entendimento isso acaba criando um problema de construção da identidade do profissional da educação (P03).

Pelo conhecimento que eu tenho sobre a questão, não vislumbro outra base de identidade fora da discussão nacional, apesar de privilegiar sempre a memória, não vou fazer retrospectiva dessa questão, mas, resumir dizendo que a base é a formação do Pedagogo tendo como princípio orientador a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação especial e na educação infantil. O foco dessa identidade deve ser a superação do caráter contraditório da profissionalização do pedagogo que dicotomiza as atividades pedagógicas em dois momentos: o docente e o técnico (P06).

As afirmações evidenciam a articulação das duas tendências, aparentemente contraditórias da ANFOPE e de teóricos como Pimenta e Libâneo, por exemplo, conforme discutido anteriormente. Para Libâneo (1999)

(...) a pedagogia ocupa-se de fato dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar. Mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante, ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (p. 22).

O conceito de Pedagogia e de educação também é descrito por Libâneo (1999) no sentido tornar claras as especificidades de ambos os campos. Pedagogia é definida como “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação”, ou seja, de práticas educativas concretas. Já a educação é vista como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (p.22)

No caso, específico do curso de Pedagogia da FACED/UFAM, consideram os entrevistados que se buscou orientar o currículo com base na docência, privilegiando a formação do professor como pesquisador, superando o tecnicismo.

(...) Então, esse é o perfil. O nosso atual currículo foi alterado em 99, mantendo esse fio condutor, essa idéia, esse perfil de formação, cuja base é a docência, com esse corolário que é a compreensão histórica que ele deve ter da sociedade, da educação, da compreensão de que ele não é simplesmente um técnico, mas ele é um intelectual que deve produzir também conhecimento, então por isso, no nosso curso, no estágio, ele vai desenvolver também pesquisa, onde o curso tem um corredor de práticas desde o início, que vai fazendo com que a cada aula ele possa viver a experiência de aprender a fazer a pesquisa. Uma vez que o fundamento desse currículo é o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (P04).

Até o momento, com toda a mudança que teve no nosso currículo, uma coisa que se verifica, eu penso que nós não conseguimos ainda, talvez não só na pedagogia, mas, encontrar o melhor projeto curricular para materializar o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que eu penso que é aí que está a grande chave não só para a formação de educadores, mas para a formação de qualquer profissional na área de saúde, técnica, tecnológica e por aí fora (P03).

Acho mesmo que foi uma decisão política da Faculdade de Educação, naquele momento, dirigir seus esforços para o ensino fundamental, o contexto era favorável, pois a resistência de alguns colegas não era com a opção pelo magistério, e, sim, porque o novo demandaria também uma nova postura, ou seja, mais ação e reflexão. Daí, o que se tem hoje é uma colcha de retalhos, outros interesses e objetivos foram contrariados e conseqüentemente, resultou nesse currículo que você está vivendo e investigando (...) Refiro-me, assim, porque o currículo hoje aplicado se apresenta fragmentado, tal qual se criticava do currículo que só formava o especialista, aqui estamos diante de tantos recuos e poucos avanços. Parece até que a matriz positivista, tão criticada, se apresenta como uma melhor alternativa para se ter um rumo do que se pretende alcançar (P06).

Nesse resgate, mereceu atenção o destaque dado pelos entrevistados às origens dessa matriz em seus aspectos histórico e legal, contribuindo para

compreender as dimensões sócio-políticas por onde se definem a identidade dos educadores e do curso que os formam.

3) Tipo de pedagogo que a FAGED está formando

Com relação a este aspecto, associado ao delineamento do perfil do profissional que está sendo formado pela FAGED, os professores embora reconheçam que o atual currículo privilegia a tendência da docência ampliada, consideram que falta uma definição mais clara no que se refere à formação do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Também apontam que formar um profissional capaz de atuar nas diferentes atividades da escola depende do encaminhamento pedagógico dado no percurso dessa formação. Como esclarece um professor entrevistado, ao destacar a importância da valorização do ensino fundamental inerente a essa nova proposta de formação e comenta também que essa postura não era consensual no âmbito da FAGED, por isso houve resistência por parte do corpo docente que resultaram em algumas incongruências no projeto do curso:

Objetivamente, posso dizer a você que a obrigatoriedade da docência para séries iniciais, ainda que prevaleça a fragmentação dos conteúdos, a baixa adesão dos professores pela interdisciplinaridade, o percurso do trabalhado pelo aluno, o leva necessariamente a uma formação para atuar como professor e como professora de 1ª a 4ª séries. Aqui, a seqüência curricular para a formação desse profissional é básica para o tipo de atuação que vai assumir. Assim, faço, um destaque para ampliação dessa formação, pois dependendo de como o Estágio Supervisionado I e II foi concebido e trabalhado, afirmo a você que o pedagogo é capaz de atuar nas diversas atividades da escola (P06).

Do mesmo modo no entendimento de outro entrevistado pode-se perceber que:

Eu diria que do ponto de vista formal e legal, a gente tem um perfil. Ele é um professor capaz de assumir uma sala de aula, ele é o pesquisador capaz de identificar problemas, diagnosticar e estudar esses problemas e apresentar soluções, eles estão no estágio, talvez não estejam sentindo esse potencial que eles têm, mas eles vão sentir quando tiverem terminado o curso, eles vão sentir a diferença. Eu

acho que a gente tem associado à formação do professor, essa condição de ser, o que pesquisa, capaz de pesquisar, de identificar o problema, de solucioná-lo, eu acho que a gente deu um salto, no sentido dessa compreensão de que o professor ele é um produtor de conhecimento (P01).

Porém, mereceu atenção na fala dos professores as controvérsias quanto a tradução desse perfil no que se refere à formação do docente pesquisador. Sobre a questão consideram que:

Eu vejo que há uma certa controvérsia, porque quando se fala em pedagogia, o senso comum, lá dentro da sociedade diz, você é um técnico, supervisor, orientador, etc. Aí eles entram, já com uma certa confusão que o próprio edital segundo eles dizem, que é publicado expressa que eles vão sair daqui titulados como pedagogos, com essa especialização. E aqui tem havido muita discussão, muito conflito porque quando eles passam no vestibular e começam a enfrentar as aulas, eles dizem que estão sendo enganados porque eles vão sair com uma formação docente de 1ª a 4ª série e eles não querem, eles não consideram que isso seja uma coisa honrosa entrar numa universidade para virar “professorzinho” de 1ª a 4ª série. Então do ponto de vista de como eles se vêem, eles se vêem de uma forma muito negativa e desqualificada nessa formação, achando que ela não tem valor, ela é uma coisa de segunda classe, o bom mesmo seria logo sair daqui como antes – pedagogo. Então aquele que efetivamente está saindo, ainda é um profissional muito confuso, ele não tem esse discernimento, esse domínio teórico que seria necessário para ele fazer essa distinção histórica desse perfil que hoje está posto e porque que está posto, na conjuntura atual brasileira, Amazônica e amazonense (P04).

Nós estamos formando pedagogos docentes. Mas aquela amplitude que seria dar algo ao docente que seria o docente pesquisador, está deixando a desejar. Até o momento você percebe isso quando chega no estágio (P02).

Pela experiência com o último currículo que teve como pressuposto a formação para as primeiras séries do ensino fundamental, eu penso que nós temos muito ainda a aperfeiçoar nessa formação, analisando o nosso desenho curricular oferecido, penso que tem muitas lacunas no sentido de uma formação do ponto de vista tanto técnico quanto social. Penso que aí poderia ser bastante aperfeiçoado (P03).

Evidentemente que essa nova configuração do curso, e da nossa, conseqüentemente, da nossa compreensão, da nossa representação do curso e da nossa profissão que é pedagogo, tem nuances que não só o curso, nas relações que o curso estabelece com a sociedade, com a secretaria de educação, os processos de trabalho, sim, como... não posso falar mais 1ª grau, o fundamental, ensino médio e o próprio ensino profissional. Isso é uma primeira questão que eu acho importante de a gente falar (P05).

As respostas de um modo geral revelam que hoje são necessárias reformulações que envolvam um repensar desse perfil que não está claramente instituído. Um exemplo disso foi um confronto dos discentes com a Pró-reitoria de Graduação para garantir o direito às habilitações que ocorreu em Junho do presente ano. Esse confronto culminou na abertura de um processo jurídico contra a UFAM representado pelo corpo discente com a intenção de garantir o acesso às habilitações sem a necessidade de submissão a um processo seletivo. Quanto a essa questão assim se posiciona um dos entrevistados:

(...) Isso está no projeto pedagógico, isso não foi anulado, isso está reconhecido no MEC, e a Universidade não pode simplesmente anular dizendo: "não ofereço mais." Ela tem que estudar a forma de oferecer. Então, o que está acontecendo hoje, na Faculdade de Educação? Quer se criar um fato que não existe. Não pode ser criado (P02).

Esses acontecimentos demonstram a necessidade de uma reflexão coletiva sobre a identidade do curso e do pedagogo formado por ele. Essa discussão abarca ainda a questão do papel e da importância social do professor.

4) Objetivos dos Núcleos Temáticos

Nessa questão interessa saber como os professores entrevistados percebem os objetivos dos núcleos temáticos, considerados, conforme a avaliação da Comissão do MEC em 1997, como um aspecto inovador na proposta curricular do curso de Pedagogia da FACED-UFM. Assim, embora esse aspecto conste expressamente da proposta, esses núcleos não são a expressão de um pensamento comum a todos, ou mesmo a maioria, o que talvez motive a recorrência da pulverização da idéia núcleos temáticos.

Olha os núcleos, eles foram criados para fortalecer inclusive esse corredor, que a gente chama, de pesquisa, mas isso não está ocorrendo de fato. (P02)

Existe no próprio currículo as definições do curso, que essa foi uma direção que o projeto assumiu de criar núcleo de pesquisa para através dos núcleos articular pesquisas ao ensino, e à extensão (P04).

Quanto a questão dos núcleos, nós aqui temos vários núcleos de pesquisa, mas que estão afastados da graduação. Tem alguns que estão mais próximos, mas próximos no sentido que arregimentar mais alunos, mas no que se refere ao currículo está afastado (P05).

No que se refere aos Núcleos Temáticos, entendo que foi um dos princípios norteadores da proposta curricular para o curso de Pedagogia, propor a possibilidade de trabalho interdisciplinar, e também promover uma articulação do curso com a pós-graduação. A idéia era reunir um determinado número de alunos e professores da faculdade interessados em estudos e pesquisas, ensino e, extensão no âmbito do curso de Pedagogia e do curso de Mestrado em Educação, e dos cursos de Especialização, com prevalência de linhas e áreas temáticas, visando a produção de conhecimentos. (P06).

5) Articulação dos Núcleos com o ensino-pesquisa-extensão

Assim, embora esse aspecto conste expressamente da proposta, esses núcleos não são a expressão de um pensamento comum a todos, ou mesmo a maioria, o que talvez motive a recorrência da pulverização e da idéia núcleos temáticos.

Dento da Universidade, muitos estão, eu diria que o currículo propôs os três grandes núcleos da graduação. Este, o EDUBRAM - Núcleo de Pesquisa em Educação Brasileira e Amazônica, o Núcleo de Formação de Professores, de pesquisa sobre formação de professores, esse não se organizou, não sei por quê? Porque necessariamente professores do DMT que fazem pesquisas, são professores do grupo de mestrado que fazem pesquisa nessa área. Poderiam ter organizado esse núcleo. Mas ele existe como uma linha de pesquisa somente. Dentro do mestrado, ele não se articulou com a graduação, infelizmente. Na verdade essa articulação precisa ser feita, ser formalizada. Exatamente. É colocar os alunos lá, assim você tira daqui, dali, mas não é dentro do programa que a gente fez de atividades orientadas. (P01)

Infelizmente, eu não vejo muita articulação. A não ser que estejam fazendo algo que eu não sei, até grupo de professores têm, mas se esses grupos estão com a graduação, com os alunos eu não sei dizer. Como está sendo feita, também não sei responder. Porque publicamente não se vê isso, se for ainda é um negócio muito interno desses núcleos, de cada núcleo (P02).

Nós fazemos parte do NEREIGAM, núcleo de pesquisa interdisciplinar sobre gênero etc., é um nome tão grande que eu nem sei dizer ele todo. Nós trabalhamos com gênero, nós temos um grupo de trabalho dentro do NEREIGAM, gênero, trabalho e educação. Mas isso não é levado para as articulações nas disciplinas na grade curricular, que poderia (P05).

Eu vejo assim, existe no próprio currículo sobre as definições do curso, que essa foi uma direção que o projeto assumiu de criar núcleo de pesquisa para através dos núcleos articular pesquisas ao ensino, e à extensão, então são três núcleos que foram pensados e articulados no currículo que é o núcleo de Formação do Educador, o núcleo de Educação Brasileira e Amazônica e o outro, formação de Especialistas para o serviço de apoio e gestão não lembro o nome, mas são esses os núcleos, eles estão legitimados nessa resolução, mas funcionando a pleno vapor, eu vejo que não. Uma vez que o fundamento desse currículo é o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (P04).

Bem, a faculdade criou outros núcleos além desses três. Tem o núcleo de educação a distância – NEPED, o NEPE que já existia há bastante tempo, tem o NEIREGAM, O que está dentro da resolução que está funcionando é o núcleo de educação brasileira e amazônica, de formação do educador – o EDUBRAM. Então, aqui se congrega um grupo de professores, mas eu acho que ainda está distante dessa articulação mais orgânica com o curso de Pedagogia.

Acredito, que ainda falta muito para que essa articulação ocorra como desejável. Pois, embora a proposta do novo currículo pressuponha essa existência, hoje como já me referi anteriormente, é irreal, de um Núcleo fazer fluir articuladamente com: ensino, pesquisa e extensão. Mas, aqui, eu quero registrar uma experiência em que foi possível fazer fluir essa articulação, até porque tem relação direta com a concepção de Núcleos apresentada no Novo Currículo. A experiência aconteceu no 2º semestre de 1997, nesse semestre, eu e mais dois professores trabalhamos a disciplina FEN - Atividades Orientadas II, essa sigla é de Núcleos, daí que estava vinculada ao EDUBRAM, com base na Ementa, e considerando que os alunos estavam no 3º período, estudando os conteúdos obrigatórios do Currículo de 1995, que eram a Filosofia e as Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia e História da Educação), como suporte a interpretação da realidade estudada (P06).

6) Posição pessoal frente ao atual currículo

Referente a posição pessoal frente ao atual currículo, optou-se por não fazer inferências dos depoimentos dos professores por considerar que

(...) o pensar dos indivíduos atuando e interagindo no dia-a-dia da vida social, tanto no plano sincrônico quanto diacrônico, expressa-se através de uma série de conteúdos que reunidos, acabam, juntamente com outras fontes discursivas, conformando meio ambiente ideológico, do qual cada pessoa ou grupo de pessoas, vivendo na formação social, nutre-se e embebe-se de forma natural e espontânea, para pensar e emitir seus juízos... (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000, p.34).

Assim, esta questão abre a possibilidade para que os entrevistados se coloquem como sujeitos do processo. As respostas foram ricas em observações esclarecedoras quanto ao encaminhamento dado ao projeto do curso de pedagogia, trazendo mais elementos as categorias anteriores. Apresentam concepções e sugestões como um movimento de (re)tomada de um projeto que se pretenda realizar na construção do profissional-pedagogo.

A percepção dos professores entrevistados aponta para a necessidade de revisão urgente das dificuldades enfrentadas no curso. P01 discute abaixo sobre a fragmentação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo atual tomando como ponto de referência o estágio supervisionado:

Tiraram conteúdos que não podiam ter sido retirados... nós começamos a discutir em 1997... e em 99 foi feita uma nova resolução, a 014 que introduziu essas alterações aqui. Bem essas alterações... tem fragmentado o corredor de iniciação científica, pois da forma anterior... obrigava os professores a sentarem juntos, planejarem juntos, a avaliarem juntos, evitando essa quantidade de trabalho que os alunos tem que fazer a cada semestre. ... do ponto de vista da formação, uma coisa que eu achava um projeto de primeira... é o Projeto que criou os campos de estágios... Criar o campo de estágio, seria eleger um determinado local, assim, já considerando o zoneamento da cidade. Então, nós iríamos passar dois anos com os alunos ali. Estudando a realidade, portanto fazendo pesquisa, os alunos estagiando, portanto realizando ensino e fazendo extensão também atendendo os interesses e necessidades daquela comunidade. Fosse na escola, fosse no entorno da escola, mas sendo ali o local... Então essa idéia foi rompida infelizmente. E agora o quê que acontece, nós temos um professor que tem essa articulação com o projeto, vai para aquela escola, leva os alunos, faz o projeto de extensão se articula com o outro, que está fazendo outro projeto. E sei que perdeu-se o sentido, a concepção de campo de estágio. Porque com dois anos... você faz muita coisa (P01).

P02 comenta sobre a fragilidade do currículo e analisa a questão das habilitações:

Hoje como eu estou vendo as coisas caminharem, eu penso que nós podemos sim trabalhar essas habilitações num aspecto importante. Mas trabalhada de acordo com aquilo que está escrito no projeto pedagógico... E em relação às habilitações, acredito que nós teríamos bem mais alunos preparados, se nós trabalhássemos em termos de especialização. Acredito que nós teríamos um melhor resultado. A Universidade teria que possibilitar isso aos alunos. Agora fica difícil, devido o reduzido número de professores que nós temos hoje. Mas a saída seria essa. Poderia ser, por exemplo, a formação técnica do pedagogo ou então, os mesmos nomes, orientação, supervisão com um novo enfoque. Com mais tempo 360 horas, basicamente de fundamentação, e o estágio não pode deixar de ser

realizado. Porque o aluno viveria mais a escola. As disciplinas também poderiam ter esse encaminhamento. A gente não pode mais preparar só supervisores, orientadores. A gente tem que preparar pedagogo. Que a gente nem chama mais de pedagogo, é coordenador pedagógico. E esse coordenador tem que dar conta de tudo. Tem que ter uma visão mais ampla envolvendo gestão, supervisão e orientação também, porque não? Mas de forma integrada. Sem essa separação, porque ainda hoje apesar de a gente saber que na escola o pedagogo tem que dar conta de tudo isso, mas ainda hoje a gente vai à escola e encontra aqueles que têm ainda aquela visão. Orientar é possível! Criar uma socialização! É por direito, por lei, que esses alunos formados em pedagogia sejam todos engajados! Habilitados em magistério, e tenham acesso a essas modalidades!... Nós somos obrigados a seguir isso, querendo ou não. Ela é injusta? É. Quem não tem acesso está fora. Mas é o que está aí na sociedade. E o aluno terminou a graduação ele corre para uma pós. Alguns ainda ficam... como aconteceu essa briga aí dos alunos querendo a habilitação. Mas muitos deles já foram até para a pós, já estão terminando. (P02).

Na visão de P02 e P05, apesar de ser importante garantir o acesso dos alunos às especializações, no contexto atual não há condições e recursos em virtude entre outras coisas, do enxugamento do quadro de professores da universidade. Esse quadro se deve às políticas governamentais relativas à educação e gestão de recursos humanos nas instituições públicas. O reflexo dessas políticas sobre a educação tem gerado uma redução gradativa do quadro permanente, um aumento das exigências de produção sobre os professores e uma ampliação do número de alunos. Portanto as mudanças observadas no currículo se articulam, na percepção de P05, com o contexto político que valoriza a produção e a privatização do ensino através da reforma universitária.

Para aprimorar a formação, a partir da oferta das habilitações através da especialização, P02 sugere que seja ampliada a formação teórica do aluno. Isso implicaria no aumento de carga horária e na necessidade de um quadro de pessoal maior. P02 reconhece, entretanto que uma das limitações apresentadas por essa idéia se refere ao acesso às especializações, já que na maioria dos cursos oferecidos na FAGED há a cobrança de mensalidades, excluindo aqueles que não podem pagar.

Outra preocupação é apontada por P05 quando analisa as diretrizes dos cursos de especialização, questionando sobre que clientela poderá ter acesso a essa formação.

Para mim isso não está muito claro não. Esse gestor educacional é outra discussão. A discussão ela vem aprofundando, no sentido, de que a docência seja a base da formação. Uma das discussões que rola é manter as habilitações, e aí! É só o pedagogo que vai ser supervisor? Ou qualquer licenciado que fizer um curso de especialização, pode ser um supervisor também? E o pessoal das licenciaturas, os matemáticos dizem, o pedagogo não conhece matemática. Aí é uma discussão que eu acho que muita água vai rolar ainda (P05).

Além disso, P05 destaca a necessidade ampliar as habilitações oferecidas no sentido de atender às necessidades sociais e a evolução do conhecimento científico:

Eu acho, por exemplo, que é preciso ampliar os processos de habilitações, nós sabemos a migração do magistério de 1^a a 4^a série, a pedagogia se expandiu, nós temos a pedagogia hospitalar, nós temos a pedagogia do trabalho, nós temos a própria psicopedagogia que nós estamos trabalhando com especialização, nós podíamos trabalhar como um ramo da pedagogia. Nós temos a educação infantil. Nós temos a docência em nível superior quando todos esses cursos que estão surgindo de pedagogia, ou seja, qualquer outro curso de licenciatura, precisa da estrutura do funcionamento de ensino, do ensino da psicologia, precisa da sociologia da educação, da filosofia da educação. Nós temos ainda a pedagogia das relações de trabalho, enfim, o campo da pedagogia se amplia agora, porque a gente só tem de 1^a a 4^a série? (P05).

P05 manifesta sua insatisfação diante do currículo e argumenta acerca da necessidade de um esforço coletivo de discussão do projeto político pedagógico:

Para mim é bem claro o seguinte: para se construir o processo de identidade cada vez mais consistente, sintonizado com o anseio das classes populares é preciso que a gente estabilize um processo de discussão, da gestão democrática e da teoria e prática. Para construir uma identidade e não um disfarce de construção é preciso discutir o projeto político pedagógico se não eu vou te dar opinião do 'eu acho'. E eu não quero dar opinião do 'eu acho'. O que eu te coloquei aqui agora, é fruto do que a gente vem estudando e não está claro para mim, qual é a melhor forma, até porque para mim está claro uma coisa, a melhor forma é aquele onde as pessoas que constroem estão envolvidas, para mim isso é o grande norte da identidade pedagógica, você está construindo sua identidade, mas não está envolvido no processo, que diabo é isso? Só tem que ter um mundo de confusão!... Agora uma crítica, voltando para a Faculdade de Educação, a Faculdade de Educação tem que repensar, inclusive a construção do seu projeto político pedagógico, repensando a gestão democrática (P05).

Além de sugerir a criação de novas habilitações, P03 chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre condicionantes filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos do currículo para que se reelabore o projeto político pedagógico do curso.

Primeiro tem que fazer urgentemente uma nova reformulação, da reformulação que foi feita. Porque como está não pode ficar, mas até lá os alunos tem direito a voltarem para os cursos para fazerem complementos das habilitações, que lhes dá na verdade, também, um caráter de além de docentes das primeiras séries de ensino fundamental, serem técnicos em educação, ou especialistas, nessas áreas de concentração que ficaram agregadas no currículo atual. Agora eu penso que fazendo o processo de reformulação, nós podemos trabalhar com a idéia da extinção dessas habilitações e criar uma ou novas habilitações naquelas áreas que eu já comentei antes e inclusive pensar em substituir supervisor, orientador, por coordenador pedagógico. Talvez uma habilitação com essa característica, mas ampla. Exatamente. Nesse sentido, que nós discutíamos muito nos anos 80, na literatura crítica da educação, a formação de um dirigente, coordenador pedagógico como um dirigente, um intelectual que é capaz de liderar um grupo, discutindo um projeto filosófico, sociológico, etimológico de formação humana. É assim que eu penso que é a figura do coordenador, eu acho inclusive, que “reiterar” a figura do técnico é voltar a uma discussão superada que a pedagogia já fez, que era o tecnicismo, a competência técnica, ela só tem sentido aliada a um projeto filosófico, sociológico de formação humana. Nós somos educadores e o que dá essa competência técnica é exatamente o aprofundamento teórico sobre condicionantes filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos, da educação. Isso no final vai resultar numa pessoa tecnicamente qualificada para exercer essa função de coordenação pedagógica no interior de uma escola, no interior do movimento social ou de outras instituições que trabalham com a questão da educação. Alguém que seja capaz de pensar um projeto, elaborar objetivos, elaborar metas, elaborar uma proposta curricular a partir de um projeto - projeto de formação humana (P03).

P04 e P06 concluem apontando sugestões para uma retomada urgente das discussões sobre o perfil do curso, embasadas em processos democráticos e científicos.

Então eu vejo que precisa com urgência que o colegiado do curso realmente, trabalhe como um colegiado nessa função de acompanhar essa formação, no sentido de trazer os professores para essa discussão coletiva e permanente em relação ao que está sendo feito em cada período. Não depois que terminar, mas em cada momento que está sendo realizado para poder redirecionar, rever o que precisa ser refeito, trabalhar o professor, o que é o sentido da liberdade, autonomia dele como profissional, porque não é o professor fazer o que ele quer, mas é o professor trabalhar em torno de uma finalidade maior que é interesse dele. Então, há muitos equívocos, há professores que acham que não podia fazer assim, e dizem “eu sou rebelde,

eu vou fazer diferente”, de certa forma é uma desqualificação da formação. Porque quando aquela pessoa chega no estágio profissional está cheia de confusões e aquilo que ela já teria que dominar, por exemplo: tanto da parte de fundamentos, os conceitos, as teorias que ela deveria ter domínio, não tem, já passou “batido”, não sabe o que é um conceito, não sabe o que é um princípio e por isso vai começar praticamente ali, do zero (P04).

(...) o atual currículo tem a cara do atual contexto da FACED, não poderia ser diferente, sem me alongar nessa questão, entendo que é hora de compor academicamente um processo de avaliação, ou seja, é mais que urgente, que a direção, os professores, os alunos e os técnicos, construam um projeto de avaliação, que contemple todas as suas dimensões tais como: auto-avaliação, a avaliação externa e avaliação do docente, mas, para isso há que se quebrar o paradigma da resistência a avaliação, principalmente, dessa última dimensão, enfim, não da para ficar apontando as falhas, sem a base de uma avaliação fundamentada, com levantamento de dados e informações validadas e com os resultados publicados. Enfim, a questão agora, é uma tomada de decisão para que isso aconteça, sem imposição é claro, mas, coletivamente construída, e, aqui um caminho é apontado, diz respeito a uma retomada da organização do trabalho na Faculdade, revertendo assim o clima, de desânimo e desinteresse, tanto de professores como de alunos (P.06).

Em todos os aspectos referidos na composição das entrevistas, as posições pessoais apontam para a necessidade de mudanças do quadro atual do curso. Certamente, esse é um dado importante a ser considerado nas conclusões e sugestões deste trabalho. Entendendo-se que a representação que os responsáveis por sua execução têm dele, forneceu importantes subsídios para uma (re)tomada crítica de seus problemas e perspectivas.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

□ Conclusões

Ao iniciar-se o presente estudo, evidenciou-se como essencial a preocupação em torno da questão da história da constituição de um *corpus* de educadores no Amazonas, tendo como objeto o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, que envolveu uma longa e necessária incursão, tomando por percurso norteador:

- (a) Os dados históricos sobre os antecedentes do curso de Pedagogia no Amazonas, passando a registrar o tempo e espaço, contextualizando o *lócus* da formação de professores da primeira Universidade do Brasil, buscando situar e interpretar os condicionantes dessa formação.
- (b) O quadro teórico-metodológico qualitativo apontou que em meio à extrema complexidade foi possível paulatinamente, concentrar o esforço na discussão que diz respeito à histórica formação de uma categoria de profissionais pela via do curso de Pedagogia, cuja identidade tem sido freqüentemente questionada, inclusive pela diversidade de tendências, dentre elas se destaca: a formação docente como uma especificidade da pedagogia, do pedagogo e do curso de Pedagogia.
- (c) Relativo às posições expressa nas percepções dos professores, foi um diferencial no que tange a uma atitude de empenho em responder detalhadamente as questões propostas que muito contribuíram para melhor conhecer o curso de Pedagogia da FACED-UFAM, objeto deste trabalho.

Considerando que, ao longo deste trabalho, muitas questões foram abordadas e discutidas, a referência ficou restrita ao entendimento de que não é possível dissociar

as discussões em torno do curso de Pedagogia do movimento desencadeado pelas entidades de educadores: ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, ANPAE, tendo em foco sua presença no contexto histórico-social a que estão inseridas.

Também se ressalta que os educadores, em particular aqueles responsáveis por fazerem o curso de Pedagogia da UFAM, devem reconhecer que as questões referentes à reformulação do curso exige aprofundamento e análise do seu significado, como condição *sine qua non* para a continuidade e/ou ruptura dos pressupostos teórico-metodológicos que baseiam a concepção que se pretende na (re) construção do curso.

Em suma, é preciso buscar na diversidade de situações diferenciadas com diferentes enfoques a unidade das dimensões sócio-políticas, por onde se define a identidade do Educador e do curso que o forma.

□ Sugestões

O esforço empreendido na feitura deste trabalho, a docência em um curso de formação de professores, o compromisso de produção do conhecimento como discente de um curso de Mestrado em Educação, e pela caminhada empreendida na história do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, permite a autora apresentar sugestões para uma possível tomada de posição da Faculdade de Educação, pela responsabilização de seus gestores (direção, coordenação de colegiado e de programas, cursos de pós-graduação e chefes de departamentos), técnicos administrativos, docentes e discentes, em relação à formação que interessa aos alunos de Pedagogia.

Constitui-se, portanto, um desafio refletir sobre que pedagogos a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, quer formar? Essa pergunta é fundamental para desencadear no âmbito da comunidade acadêmica da FACED, a criação urgente de um Fórum Permanente de Avaliação do curso, para se ter uma radiografia completa da realidade que analisada com rigor e crítica, apontará as políticas de atuação que a Faculdade deverá privilegiar. A decisão coletiva deve ser respeitada, ainda que mudem os gestores; os objetivos e a concepção devem estar, é

sempre oportuno ressaltar, claramente expressos e definidos para que todos os envolvidos no processo conheçam e caminhem pelo projeto pedagógico do curso que trabalham e/ou buscaram para a sua formação profissional.

Portanto, cabe ao coletivo dos sujeitos sociais da FACED, ultrapassando os limites impostos pela fragmentação do trabalho pedagógico e pelas relações de poder na Faculdade de Educação, *lócus* mais específico da formação de educadores e partindo assim, para formas democráticas e democratizantes de atuação de todos que nela estão inseridos.

Em resumo, sugere-se que a Faculdade de Educação, entre tantas atitudes, precisa prioritariamente ter uma política de atuação claramente definida na qual aqueles que nela convivem possam qualitativamente refletir sobre sua prática educativa e, por conseguinte, buscar a unidade na diversidade do seu fazer educativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. “**Avaliação da aprendizagem:** Como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular vêem o processo – em busca de um caminho”. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1990.

AGUIAR, Márcia A. “**Institutos superiores de educação na nova LDB**”. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, José R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889); história e legislação*. s/l: INEP/EDU, 1989.

ALVES, Márcia Eliane. “**Educação, Trabalho e Dominação**”. Casa dos Educandos Artífices: 1858 – 1877. In: *História em Novos Cenários*. Manaus: Universidade do Amazonas e Museu Amazônico, *Amazonia em Cadernos*, v.2, n. 2/3, dez. 1993/1994.

AMAZONAS, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Campinas, SP, ano V, nº 11, agosto 1999.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões de Nossa Época).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto-lei 1.190/39, 1939**.

BRASIL, 1962a. Parecer 292/92, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 10, p. 95-100, 1962.

BRASIL, 1962b. Lei nº. 4.069 – A , de 12 de junho de 1962. Cria a Universidade do Amazonas. *Diário Oficial da União*, 27 de junho de 1962, 1962.

BRASIL. Parecer 252 de 27 de junho 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 9394/96**.

BRASIL. Ministério da Educação. Padrões de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em pedagogia, conforme o disposto na Portaria/MEC– 641/97, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (Org). “**Institutos Superiores de Formação de Professores: Novo modismo na educação nacional?**”. Anais do VII Endipe. Goiânia: UFG/UCG, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **Formação de Professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

CHAVES, Eduardo. “**O Curso de Pedagogia**”, In: Caderno CEDES, nº. 2. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

CURY, Jamil. **A formação do professor de licenciatura.** Palestra proferida na Faculdade de Educação da UFAM em junho de 2004

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; V. 11).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso.** Campinas: Papyrus, 1985.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério do 2º Grau, Série Formação do Professor).

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; **MARCONI**, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFRÈVRE, F.; **LEFRÈVRE**, A. M. C. & **TEIXEIRA**, J. J. V. (Orgs). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. (Coleção Educar 1).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998 (Coleção questões da Nossa Época).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que? 2ª. ed.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos & **PIMENTA**, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In. **PIMENTA**, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas** (pp. 11-57). São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; **GALVÃO**, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da escola nova**. V.II. São Paulo, Melhoramentos, 1974.

LÜDKE, Menga; **ANDRÉ**, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**: São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MOURA, Edila Arnaud Ferreira; **FERREIRA**, Eleonora Arnaud Pereira; **MAIA**, Maria Lúcia Sá. et al., **Zona Franca de Manaus: os filhos da era eletroeletrônica**. Belém, UNAMAZ, FUA, UFPA, 1993.

NERY, Paulo Pinto (Org.). **Instituto de Educação do Amazonas 1880 – 1980, Primeiro Centenário**, Manaus: s/e, 1980.

NILDA, Alves (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 01).

NOGUEIRA, Aluysio. **Agora é vez de Eduardo Braga**. Artigo publicado no Jornal Amazonas em Tempo do dia 1 de janeiro de 2003.

NOGUEIRA, Walter Gonçalves. **Sindérese sobre a Faculdade de Filosofia do Amazonas**. Manaus: Sérgio Cardoso & CIA. LTDA. 1962.

NUNES, Clarice. **História da Educação: espaço do desejo**. In Revista Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, ago.1991.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos** (contribuição à história da educação brasileira). São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Júlio César. **Análise de dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido Entrevista concedida, por ocasião da participação da Professora Doutora Selma Garrido Pimenta como membro da Banca de Defesa de Dissertação da mestranda Maria de Jesus, cujo tema tratava da Formação de Docentes formados pelo Programa Especial de Formação Docente (PEFD) do curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, 2004

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coletânea Educação Contemporânea).

RODRIGUES, José Honório. **A tradição, a memória e a história**. Brasil Tempo e Cultura 3.ed. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola Pública de 1º Grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Roberto. **História Econômica da Amazônia (1800 – 1920)**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 40).

SCHAF, Adam. **História e Verdade**. (Tradução: Maria Paula Duarte). 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Série novas direções).

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas,SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial**: contribuição à história da educação brasileira. Manaus: SUFRAMA, 1985.

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes,1998.

TORINO, Malena Talayer. **Educação e Estrutura de Produção**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A. 1995.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, Universidade Federal do Amazonas. **Estatuto da Universidade**.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, Universidade Federal do Amazonas. **Resolução Nº. 0005/95** – CEG/CONSEP, de 25/05/1995.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. Faculdade de Educação. Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia. Manaus: UFAM, 1997

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, Universidade Federal do Amazonas. **Resolução Nº. 014/99** – CEG/CONSEP, de 07/07/1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; **SOUSA**, José Vieira de; **RESENDE**, Lúcia M^a. Gonçalves de; et al. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas,SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Maria do Pilar de A; **PEIXOTO**, Maria do R. da Cunha; **AUN**, Yara Maria, et al. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE

APÊNDICE – O instrumento de coleta de dados, o roteiro da entrevista constou de seis questões abertas, assim expressas.

Diante das reformulações do curso de Pedagogia:

1. Qual é a base da identidade profissional do educador/pedagogo?
2. Qual o tipo de pedagogo a FACED está formando?
3. Qual o objetivo dos Núcleos temáticos? Há definição e construção de temas a serem estudados nesses núcleos?
4. Os docentes estão organizados ou não nos grupos de pesquisa?
5. Qual a articulação dos Núcleos com a Graduação de Pedagogia?
6. Qual a sua posição sobre o atual currículo do curso de Pedagogia?