



O PROTAGONISMO DOS EDUCADORES GOIANOS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO NOS ANOS DE 1980

EL PAPEL PROTAGÓNICO DE LOS EDUCADORES GOIANOS EN LA LUCHA POR LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS 1980

GOIANOS EDUCATORS' PROTAGONISM IN THE FIGHT FOR EDUCATION IN THE 1980S



Talita Francieli BORDIGNON¹
e-mail: talitabordignon@ufg.br

Como referenciar este artigo:

BORDIGNON, T. F. O protagonismo dos educadores goianos na luta pela educação nos anos de 1980. *Rev. Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 14, n. esp. 2, e024019, 2024. e-ISSN: 2237-258X.
DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19705



- | Submetido em: 08/07/2024
- | Revisões requeridas em: 06/09/2024
- | Aprovado em: 19/11/2024
- | Publicado em: 30/12/2024

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Professora Adjunta de História da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2018).

RESUMO: Este artigo pretende discutir a movimentação dos intelectuais goianos durante a década de 1980, de modo a apresentar sua atuação como fundamental para os acontecimentos que redefiniram a oferta do curso de Pedagogia. A partir da análise de livros e da legislação enquanto fontes documentais, propõe-se apresentar o modo como as reflexões ocorridas no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação (III ENSE) pautaram a organização dos trabalhadores da educação em contraposição à proposta dos governos militares referente às especializações no curso de Pedagogia. A partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a análise focaliza a prática dos educadores enquanto intelectuais orgânicos em defesa dos trabalhadores e contra a hegemonia dos defensores da racionalização e do tecnicismo aplicados aos processos educacionais. Por fim, pretende-se registrar o empenho do Professor Ildeu Moreira Coêlho nos debates que conduziram ao que, mais tarde, passaria a configurar a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação brasileira. Educadores brasileiros. Formação de professores. Tecnicismo.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo discutir el movimiento de intelectuales goianos durante la década de 1980, con el fin de presentar sus acciones como fundamentales para los acontecimientos que redefinieron la oferta de la carrera de Pedagogía. A partir del análisis de libros y legislación como fuentes documentales, se propone presentar cómo las reflexiones surgidas en el III Encuentro Nacional de Supervisores Educativos (III ENSE) orientaron la organización de los trabajadores de la educación frente a la propuesta de los gobiernos militares en materia de especializaciones en la carrera de Pedagogía. A partir de los supuestos del materialismo histórico y dialéctico, el análisis se centra en la práctica de los educadores como intelectuales orgánicos en defensa de los trabajadores y contra la hegemonía de los defensores de la racionalización y del tecnicismo aplicados a los procesos educativos. Finalmente, pretendemos resaltar el compromiso del profesor Ildeu Moreira Coêlho en los debates que dieron origen a lo que luego sería la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE).*

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación Brasileña. Educadores brasileños. Formación de profesores. Tecnicismo.

ABSTRACT: *This article discusses the movement of goianos' intellectuals during the 1980s, in order to present their actions as fundamental to the events that redefined the provision of the Pedagogy course. From the analysis of books and legislation, as documentary sources, it is presented how the reflections that took place at the III National Meeting of Education Supervisors (III ENSE) guided the organization of education workers in opposition to the proposal of the military governments regarding specializations in the Pedagogy course. Substantiated on the historical-dialectical materialism assumptions, the analysis focuses on the practice of educators as organic intellectuals in defense of workers and against the hegemony of defenders of rationalization and technics applied to educational processes. Finally, we intend to emphasize the commitment of the teacher Ildeu Moreira Coêlho in the debates that led to what would later become the National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE).*

KEYWORDS: Brazilian Education History. Brazilian educators. Teacher training. Tecnicism.

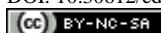
Introdução

Até o início da década de 1960, o curso de Pedagogia no Brasil oferecia-se nos moldes do esquema do “três mais um”: para bacharelar-se, o estudante deveria cursar três anos e, caso desejasse a licenciatura, cursaria mais um. O currículo do curso, portanto, atendia a prerrogativa de viabilizar ambas as possibilidades: em três anos, formar os profissionais entendidos dos assuntos relativos à educação — e que, não estariam necessariamente imbuídos da tarefa de ensinar —, e, com mais um ano, preparar profissionais que atuassem como professores no ensino primário.

A partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases em 1961, a Lei 4.024/1961, o curso sofreu algumas mudanças, principalmente para atender ao debate da época: diante das críticas e da insatisfação de estudantes e profissionais, surgiu a necessidade de se revisarem as disciplinas e a estrutura curricular. A proposta em discussão era a de introduzir, num ponto específico do curso, a possibilidade de os alunos escolherem áreas de especialização de acordo com as suas aspirações profissionais.

Já ao final da década, atendendo à Reforma Universitária — consolidada na Lei nº 5.540/1968 —, aboliu-se a diferenciação entre licenciatura e bacharelado, de modo que se formassem professores e especialistas em educação, a depender das tarefas que os profissionais escolhessem desempenhar no cotidiano das escolas. Portanto, a partir da reforma, as especializações possíveis seriam para as atividades de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, tal como previsto no artigo 30 da lei em questão (Brasil, 1968). Na defesa de Valnir Chagas (1976, p. 113),

Das cinco “funções” arroladas nos artigos 30 da lei nº 5.540/68 e 33 da lei nº 5.692/71 [...] a mais tradicional é a segunda, quando a encaramos em sentido amplo, identificando-a com a figura clássica do *diretor* que tudo fazia numa escola de proporções sempre reduzidas. À medida, porém, que crescia a rede de estabelecimentos públicos e privados, impunha-se como necessidade o maior controle do Poder Público sobre uns e outros; e para essa tarefa criou-se a *inspeção*. Já neste século, e sobretudo nas últimas décadas, tal crescimento se tornou explosivo e passou a exigir que, de par com o controle ainda não raro formal, *se adotassem critérios mais racionais para tirar máximo proveito dos recursos existentes e proporcionar escolarização regular ao maior número possível de alunos*. Destacou-se então o planejamento como terceiro aspecto que, endereçando-se à criação e distribuição de oportunidades educacionais, está na raiz do que se veio a chamar uma “economia de educação” (grifo meu e do autor).



Ou seja, a preocupação do conselheiro Valnir Chagas, o responsável por defender a tese das especializações no curso de Pedagogia perante o então Conselho Federal de Educação, não se restringia a uma questão técnica e permeava a defesa de um projeto de sociedade:

Não é de hoje que, no Brasil, se atribui a professores já experimentados a tarefa de pensar a Educação, organizá-la, administrá-la, acompanhá-la e repensá-la constantemente. Essa é mesmo a nossa tradição, que teimosamente persiste ao longo dos anos e resiste às mudanças planejadas em outras direções [...] (Chagas, 1976, p. 102).

Quando menciona a “tradição que teimosamente persiste ao longo dos anos”, Chagas está se referindo à resistência dos educadores à especialização de tarefas aplicada aos processos educativos. Afinal de contas, é por entre os anos de 1960 e 1970 que começa a tomar corpo a tradição tecnicista — esta sim, alinhada aos preceitos do desenvolvimento capitalista e que, naquele momento, pressupunha a otimização e a racionalização das tarefas e processos com o fim de produzir mais em menos tempo.

É nessa atmosfera de tecnicismo que se considerava a teoria do capital humano: tendo como voz de apoio o economista estadunidense Theodore Schultz (1964; 1973), esses novos pressupostos fincaram-se na ideia de que o investimento em educação e o treinamento de habilidades seriam formas de aumentar a produtividade e os ganhos individuais das famílias dos trabalhadores. Ou seja, “a teoria do ‘capital humano’ foi importada dos Estados Unidos como ‘diretriz de política social para países em desenvolvimento’ [...]” (Hilsdorf, 2003, p. 123), em um momento em que o Estado brasileiro se dispunha a executar os mais variados acordos, contratos e convênios para todas as esferas de sua máquina pública, inclusive a educação estatal (Bordignon, 2012; 2018). Afinal, os governos que se seguiram, continuavam a encaminhar suas ações para adaptar os processos educativos (Cunha; Góes, 1988; Saviani, 2007) ao desenvolvimento capitalista associado e dependente (Dreifuss, 1981; Fernandes, 1975), situação que se arrematou por ocasião do golpe civil-militar:

O golpe de Estado de 1º de abril de 1964 assinala a transição efetiva para o modelo de desenvolvimento econômico associado. Implica na combinação e reagrupamento de empresas brasileiras e estrangeiras, com a formação de uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, na América Latina e com os Estados Unidos (Ianni, 1975, p. 78).

Ou seja, a partir do golpe de 1964, o capitalismo brasileiro assumiu um caráter entreguista, consolidando o Brasil como parte periférica do sistema (Bielschowsky, 2000). Como consequência, o desenvolvimento histórico imediato da sociedade brasileira passou a

perseguir a necessidade de adaptação à lógica da sociedade de mercado. Essa dinâmica se alinha à interpretação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL): a partir da década de 1960, os problemas econômicos no continente americano passaram a ser analisados a partir do contraste entre centro e periferia. O grande impasse reside no fato de que, na periferia, apenas uma parcela da população se integra ao mundo moderno, enquanto, nos países centrais, a classe trabalhadora está amplamente inserida nesse contexto (Furtado, 1972).

Isso significa que o projeto de sociedade que se delineia a partir desse período no Brasil persegue o objetivo de manter a estratificação social como forma de atender às necessidades de desenvolvimento do capitalismo a nível internacional. E, para o que nos interessa aqui, a educação é o artifício que alimenta esse estado de coisas. Ou seja, a partir da pedagogia tecnicista, as práticas pedagógicas acabaram se colocando a serviço da perpetuação de uma sociedade de classes hierarquicamente constituída.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. Semelhantemente ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho que, por sua vez, foi objetivado e organizado na forma parcelada (Saviani, 2007, p. 379).

Em outros termos, os governos militares fizeram crer que não havia outra alternativa senão levar adiante esse projeto de sociedade, restando à educação brasileira apenas a adaptação ao desenvolvimento econômico então em curso. Nesse contexto, devem ser compreendidos os esforços empreendidos por Valnir Chagas na defesa das especializações no curso de Pedagogia, uma vez que o intelectual é considerado o continuador dos princípios liberais escolanovistas defendidos por Anísio Teixeira. Nas palavras de Dermeval Saviani (2007, p. 377),

[...] Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar. Pelas tarefas que desempenhou; por ser o membro do CFE encarregado de traduzir, em termos normativos, as expectativas e os desígnios dos governantes; por ser o homem de confiança do ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho; pelo afimco com que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar, Valnir exerceu em plenitude a função de intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins

pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964 [...].

Ora, se Chagas esteve empenhado em defender uma organização dos cursos de formação de professores adequada ao desenvolvimento capitalista, é nesse sentido que se pode afirmar a realização do tecnicismo aplicado à educação. Faz sentido, portanto, a afirmação de Schultz que trata a educação como assunto de economistas, ou seja, a formação de quadros estaria contribuindo com a possibilidade futura de produção de riqueza: “[...] As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” [...] (Schultz, 1964, p. 19).

Assim sendo, buscava-se perseguir o que, já no início do século XX, Frederick W. Taylor havia desenvolvido como abordagem científica, aplicando métodos para melhorar a eficiência na gestão de organizações e processos produtivos.

Os princípios da administração científica de Taylor preveem um método que potencializa a produção em larga escala com o menor esforço possível. Entre esses princípios, destacam-se, por exemplo: o estudo do tempo e do movimento, que visa reduzir deslocamentos e evitar gestos desnecessários; a padronização e a racionalização, voltadas para a eliminação de variações não produtivas; e a seleção científica e o treinamento dos trabalhadores, de modo a ajustar os operários às suas melhores aptidões, entre outros aspectos (Taylor, 1990).

Diante do contexto, pareceu inevitável que os princípios da administração científica de Taylor também estivessem a sugerir adequações às práticas educativas. Afinal, o preparo de trabalhadores que tivessem suas aptidões ajustadas ao processo produtivo só seria possível a partir de princípios pedagógicos, práticas burocrático-administrativas e uma organização dos cursos de formação de professores que estivessem alinhadas a esta nova tradição. É por isso que, embora concorde que não seria uma boa ideia isolar a formação do professor do especialista, Chagas continua a defender a tese de que era preciso preparar profissionais mais aptos às suas ocupações específicas no dia a dia das escolas:

Insistimos em que a tarefa é de todos, pois não há como separar a situação mediata da imediata. A fazê-lo, acabaríamos por consagrando certas soluções caricaturais em que o professor *instrui*, qual máquina de “dar aulas”, e o orientador *educa*, atuando como uma espécie de confidente oficial da escola, sem nada a ter a ver um com o outro. No entanto, pela própria orientação bem conduzida, pode-se talvez começar a restaurar o educador no professor, criando em novo plano as situações em que este, de forma espontânea, reunia

as duas qualidades porque efetivamente conhecia os educandos [...] (Chagas, 1976, p. 118; grifos do autor).

A intenção, na verdade, finca-se unicamente no esforço de assegurar a racionalização do trabalho pedagógico com vistas a estendê-la para o mundo do trabalho. “Em toda a estruturação feita até o momento, o ponto central de referência encontra-se nas três habilitações fundamentais, como áreas estabelecidas para racionalização do trabalho educacional não-docente. [...]” (Chagas, 1976, p. 121). Na indicação n.º 67/75, Chagas defende a tese, portanto, de que se deveria isolar a formação do professor ante os especialistas, corroborando com a aplicação dos processos e métodos de racionalização às práticas pedagógicas e na formação de professores.

Com a reforma da LDB em 1971, consubstanciada na Lei n.º 5.692/71, se reafirma o que a Reforma Universitária já havia proposto: o curso de Pedagogia se daria a partir das especializações, caracterizando-se por oferecer-se de forma parcelada (Brasil, 1971).

No início da década de 1970, é importante ressaltar que os educadores brasileiros, por outro lado, ainda não gozavam de liberdade para se opor claramente à tese das especializações defendida por Chagas, considerando a censura e os limites à liberdade de expressão impostos pelo regime. Esse cenário, no entanto, começou a mudar à medida que o regime se encaminhava para os anos 1980. Com a pressão da sociedade civil e da comunidade internacional, somada ao desgaste interno, o processo culminou na redemocratização do país a partir de 1985. Na década de 1980, portanto, os educadores brasileiros passaram a se organizar, preparando-se para a abertura política.

O posicionamento dos educadores e intelectuais goianos e a configuração da antítese

Embora os economistas estejam empenhados em definir os anos de 1980 como “década perdida”, é certo que esse decênio não poderia ser interpretado dessa forma quando analisamos a efervescência dos debates sobre a educação (Saviani, 2007). Ao passo em que se possibilitava a abertura democrática, o campo da educação se movimentou em favor da reflexão da formação que se oferecia e sobre as oportunidades que se apresentavam diante de uma sociedade que se reconfigurava.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, que fizessem representar os interesses dos dominados (Saviani, 2007, p. 400).

É nesse contexto que se inserem os debates sobre as especializações no curso de Pedagogia. A tese e o ativismo de Valnir Chagas em favor de uma educação ajustada ao tecnicismo do regime, a instituição da Reforma Universitária em 1968, a reforma da LDB em 1971 e o clima de instabilidade política que marcaram o fim dos anos 1970 e o início da década seguinte foram o fermento que levou os educadores brasileiros à articulação — especialmente os goianos. Por este trabalho, portanto, destaca-se o protagonismo de professores e trabalhadores da educação goianos na reconfiguração da sociedade brasileira. Esses intelectuais entendiam a educação como parte fundamental de um projeto de sociedade e, além de se contraporem, propunham uma alternativa a ele — configurando a antítese.

Portanto, apresentam-se como sintomas desse contexto os desdobramentos do III Encontro Nacional de Supervisores de Educação (III ENSE). Com mil e trezentos inscritos, o encontro aconteceu em Goiânia, no Clube Antônio Ferreira Pacheco, entre os dias 20 e 25 de outubro de 1980. As atividades ocorreram sob a coordenação e responsabilidade da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás (Assuego), presidida à época, pela Profa. Martha Guanaes Nogueira. Embora organizado por uma associação de supervisores, o evento não ponderou apenas a supervisão do ensino como temática das conferências. Discutiram-se também os problemas educacionais de maneira ampla, de modo a pensar a educação em sua totalidade e em todos os aspectos que a compõem.

Paulo Freire foi o convidado que abriu os trabalhos, fazendo sua primeira conferência após o retorno do exílio no Chile. Marilena Chauí, Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves, Miguel Arroyo e Ildeu Moreira Coêlho compuseram também os debates. O registro do encontro está publicado detalhadamente nos Anais do III Encontro Nacional de Supervisores - tomado aqui como principal fonte documental.

Considerando como sintoma o empenho dos intelectuais no debate público sobre a educação no início da década de 1980, não é curioso perceber que as falas dos principais conferencistas estiveram alinhadas — mesmo sem terem sido pactuadas anteriormente:

Cada um de nós, professores de repente transformados em conferencistas, preparou a sua fala por sua conta, sem reuniões prévias e preparatórias. No entanto, quando elas foram apresentadas no Encontro – uma ou duas a cada dia – o que se descobriu foi uma notável coincidência de preocupações, críticas e propostas, não só para o trabalho pedagógico do Supervisor da Educação, que por todos os que falaram foi tomado como um educador em pleno sentido, mas para a prática pedagógica e pedagogicamente política de todos os outros tipos de educadores que somos e de onde nos expulsam as forças de controle externo sobre a educação.

Uma fala foi escrita em São Paulo, duas em Campinas, uma em Belo Horizonte e outra em Goiânia. Sem haver escrito antes a sua, porque preferiu desentranhar “na hora” um “pensar junto” com todos, Paulo Freire fez em Goiânia uma palestra que foi, a seu próprio ver, um primeiro grande encontro com o educador brasileiro, depois de quase 16 anos de exílio. E o que havia em todas, como o leitor verá, era uma mesma denúncia contra o que desumaniza o educador e o seu trabalho e, através deles, o educando e o destino humanizador da educação. Afinal, de um modo ou de outro vínhamos todos de salas de aulas e corredores, de reuniões entre colegas e com alunos, de greves e outros momentos de luta em tudo semelhantes e em tudo carregados das mesmas ideias e dos mesmos símbolos (Brandão, 1982, p. 9-10).

Na fala de abertura do encontro, a Profa. Martha, presidente da Assuego, enuncia: “O ‘educador’ hoje instrui, treina, informa, forma, controla, executa, faz tudo — exceto educar” [...]” (Anais, 1980, p. 41). E o desconforto de Martha repercute nas conferências dos outros convidados. A preocupação geral que se observa pelo registro das fontes é de que a atividade pedagógica não poderia ser tomada como algo estritamente técnico — dado tratar-se da formação de seres humanos, não máquinas.

Na conferência que inaugurou o evento, seguindo-se às palavras da presidente da associação, Rubem Alves partilhou do mesmo raciocínio. Em linguagem metafórica, Alves tratou de mencionar profissões que, ao longo do tempo, viram-se extinguir: o tropeiro, o boticário e o tocador de realejo, por exemplo. Para ele, o educador também estava passando por um processo de extinção, visto que parecia não haver preocupação com a tarefa de educar, em um sentido mais amplo do termo. Os profissionais da educação pareciam fadados a desempenhar variadas tarefas, sem que isto indicasse a formação dos indivíduos:

[...] O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque

o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição (Alves, 1982, p. 19).

Para Alves, incomoda o fato de o caráter formativo da atividade pedagógica estar sendo sequestrado e contaminado pelos processos de racionalização. A tônica dos debates logo após sua exposição seguiu na mesma direção e, nos grupos formados para a reflexão sobre as conferências, os participantes do evento apresentaram como conclusão, por exemplo, que “o sistema não permite o florescimento da educação, que se massifica mais e mais, preferindo a quantidade à qualidade” (Anais, 1981, p. 59). Ou seja, se refletia a prática pedagógica em sua totalidade e complexidade.

A segunda conferência foi proferida por José Luiz Domingues (1982), supervisor educacional. Embora descrito como conferência, Domingues preparou três exercícios de reflexão sobre a atividade do supervisor a partir das dimensões política, científica e tecnológica. No primeiro, apresentou três metáforas para referir-se à prática da supervisão. Na metáfora da produção, o cotidiano escolar é tomado como fábrica, onde o professor é a matéria-prima a ser lapidada pelo supervisor; na metáfora do crescimento, o supervisor é um jardineiro que cultiva o professor numa estufa, sob controle, e na metáfora da viagem, a supervisão é uma viagem onde o supervisor é o guia experiente que conduz o professor. Diante das metáforas, os participantes deveriam se posicionar e identificar as dimensões enunciadas no início.

O segundo exercício apresenta um breve trecho sobre o interesse científico, a partir da teoria de Habermas para uma discussão sobre o currículo. Domingues descreve rapidamente a ciência empírico-analítica, a ciência histórico-hermenêutica e a ciência praxiológica a fim de conduzir os educadores a pensarem sobre os mecanismos de controle que se reproduziam sem questionamentos. Seguindo-se, sugere afirmações aos educadores e pede para que se posicionem diante delas: “[...] Concorde. Discorde. Justifique. Proponha. [...] Ninguém é puro nos seus interesses; muitas vezes não sabemos que interesses representamos; e muitas vezes somos ingênuos nos interesses que pensamos representar” (Anais, 1981, p. 64). Pelo terceiro exercício, expõe os princípios gerais dos estudos sobre currículo de Ralph Tyler — o modelo circular-consensual e o modelo dinâmico-dialógico —, e solicita que os supervisores reajam ao que ele identifica como contradições no trabalho, no poder e na linguagem: compartmentalização do trabalho e totalidade; patrulha ideológica e ideologia da democracia, são alguns exemplos. Em síntese, o objetivo do conferencista parece ser o de provocar os

participantes a uma profunda reflexão sobre o papel que até então vinham desempenhando em seu cotidiano de trabalho.

Outra das conferências, proferida e organizada pelo Prof. Miguel Arroyo, trouxe uma série de relatos de uma equipe de professores e supervisores de Minas Gerais, mas sem fugir à linha de raciocínio das outras exposições:

[...] A história da educação mostra que as mudanças mais radicais na educação surgiram quando os educadores estiveram mais atentos à dimensão sócio-política de sua função. A prática de supervisão quanto mais se aproxima do poder e dos processos burocráticos, mais tende a se distanciar da única realidade capaz de questioná-la: a realidade sócio-política trazida, vivida e sofrida pelo educando e pelo educador de base (Arroyo, 1982, p. 106).

Ou seja, os expositores estavam questionando a superestrutura e o modo como se organizava a sociedade. O objetivo era levar os trabalhadores da educação a tomarem consciência do papel que desempenhavam na hierarquia de classes e contribuir com o abalo da estrutura. Afinal, quando o consenso é danificado, se ameaçam os privilégios das classes que exercem hegemonia. Em outras palavras, o esforço das elites em convencer os subalternos de que é preciso que existam as diferenças econômicas é parte fundamental de seu projeto de consolidação do modo de produção capitalista. Sem a obtenção do consenso não há dominância sobre os meios de produção (Gramsci, 2000).

Para fazer frente a esse projeto de sociedade, grande parte dos educadores passou a refletir sobre sua própria prática. A conclusão se manifesta de forma uníssona, como expressam as palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1982, p. 78) na conferência do terceiro dia:

[...] Todos nós somos: professores, trabalhadores do ensino e sujeitos politicamente comprometidos, não apenas com a educação, mas com toda a sociedade, através da educação. Existem, portanto, pesos e atos políticos em nosso trabalho pedagógico, assim como existem especificidades pedagógicas em nosso trabalho político [...].

E também para Marilena Chauí (1983, p. 57):

Ora, quando examinamos as reformas do ensino no Brasil após 68, [...] notamos a aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do “progresso” que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel conferido à escola: além de reproduutora de ideologia e das relações de classe está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva.

Ora, os educadores presentes ali estavam a exercer a sua função de intelectuais orgânicos. Tal como nas proposições de Gramsci, esses intelectuais são aqueles que coordenam a obtenção do consenso com vistas a garantir a hegemonia da classe que representam. Se a hegemonia estava assentada pela legislação aos donos do poder, então se movimentaram os educadores na direção de abalar esta correlação de forças.

O exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública — jornais e associações —, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2000, p. 96).

Para o que nos interessa aqui, a questão que se coloca é que a proposta tecnicista do Estado para a formação de professores e especialistas atendia à necessidade das classes em posição de dominância, que, por sua vez, precisavam de uma sociedade racionalizada em todos os seus aspectos para multiplicar seus dividendos na base material e garantir a acumulação de capital. Quando se convence um grande número de trabalhadores de que, organizados em etapas, produzirão mais, essa produção de fato se concretiza. A grande ressalva reside na contradição desse processo: mesmo sob a divisão social do trabalho, os trabalhadores produzem mais, mas não acessam o produto deste mecanismo.

Na contramão daquele consenso, a atuação dos docentes que participaram do III ENSE perseguiu a prerrogativa de questionar a base ideológica que se viu instaurada na totalidade do tecido social. Em outras palavras, foram eles que se manifestaram na direção de solapar a especialização de tarefas imposta pelo tecnicismo. Se, por esse processo, havia a intenção de que uma classe dominasse outra, e esses intelectuais foram os responsáveis por indagá-lo. Ou seja, a tentativa de dominar a produção da base material - por parte dos defensores do tecnicismo (e, por extensão, do neoliberalismo), encontrou dificuldades quando a superestrutura se viu questionada pelo modo como se formam os quadros que a sustentam - como no caso da formação de professores.

E mais, o empenho dos trabalhadores do ensino não se interrompeu no discurso; houve preocupação com as ações que encaminhariam as conclusões a que chegaram. Ilustrando a práxis e, ainda mais, a atmosfera dos debates que definiram a realização do III ENSE, em seu livro *Supervisão Educacional: a questão política*, Martha — a presidente da associação —, inquietou-se:

[...] Especificamente, por ocasião da histórica retomada do movimento grevista pelos trabalhadores brasileiros, de modo geral a partir de 1978, e, em Goiás, em 1979, os educadores goianos, pela primeira vez na história de Goiás, fizeram greve pela Valorização do Professor. Foi nesta época que participei pela primeira vez na minha vida de uma greve. Também pela primeira vez estive à frente de um movimento grevista e participei das mesas de negociação com os patrões. Nestas ocasiões, pude constatar o antagonismo de interesses existente entre patrões e empregados e tomei ciência das implicações sociais, políticas e financeiras que circundam a educação (Nogueira, 1989, p. 15-16).

Ou seja, o conteúdo das conferências no III ENSE e a exposição de Martha sobre sua atuação política documentam e sintetizam a atmosfera de desejo, por parte dos educadores goianos daquele contexto, por sua efetiva participação na sociedade brasileira e pelo pleno exercício da cidadania. Não cabia mais apenas cumprir as diretrizes impostas pelos governos que se seguiam; o momento denotou o anseio por refletir sobre o movimento pelo qual atravessavam, sugerindo proposições para recompor a sociedade brasileira. Palavras do próprio Paulo Freire, no terceiro dia do encontro, em 22 de outubro:

[...] Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração. Aí então, necessariamente, entra na reflexão sobre educação a questão do poder, de que nós, os educadores, quase sempre nos distanciamos tanto [...] (Freire, 1982, p. 97).

Considerando todo o exposto, naquele momento, professores e trabalhadores da educação se opuseram ao modelo de especializações no curso de Pedagogia e, para além disso, à racionalização da vida e do trabalho.

Ildeu Moreira Coêlho

Dado que esse contexto não se limitava ao intelectualismo ou ao ativismo como condições isoladas, mas sim interligadas de forma orgânica, cabe destacar a atuação do professor Ildeu Moreira Coêlho. O intelectual foi um dos docentes participantes do III ENSE e contribuiu significativamente para o desenvolvimento das ideias pedagógicas do período,

influenciando o delineamento das políticas públicas imediatas. Sua atuação merece destaque, sobretudo, pela iniciativa de propor questionamentos que direcionavam a formação dos pedagogos para um modelo mais abrangente, em oposição à proposta das habilitações, e por suas reflexões sobre o real sentido da formação pedagógica.

Para ele, não se pode dissociar as capacidades do fazer e do pensar – tal como nas proposições do materialismo histórico e dialético aplicado ao debate educacional. Se a intenção for preparar executores de tarefas, então o objetivo é tratar esses seres humanos como autômatos a serviço da hegemonia da classe que domina. Para Ildeu, a prática educativa não pode se prestar a este objetivo, visto que não se está a falar de animais irracionais, e sim, de seres humanos.

Em sua exposição no III ENSE, por exemplo, ele defendeu o pressuposto de que, em primeiro lugar, a prática educativa não é neutra – como Paulo Freire; e, segundo, devido às contradições sociais, a ação educativa desempenha um papel na eliminação da divisão social, bem como na exploração e dominação, tendo como resultado a emancipação da classe trabalhadora.

Com efeito, não há dúvida de que a divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmentando ao máximo o trabalho pedagógico, subestima a capacidade intelectual, sua atividade criadora. O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infindável de uma série de atividades parceladas. Para que o trabalho seja mais racional (leia-se: mais lucrativo), cada operário deve saber executar bem, com perfeição, poucas tarefas (parcelamento de atividades) [...]. O trabalho de ensinar será também dividido, surgindo então o professor especializado [...] (Coêlho, 1982, p. 34).

É preciso destacar, por fim, que a atuação do Prof. Ildeu contribuiu para encaminhar as ações de uma organização mais efetiva dos educadores, culminando num primeiro movimento e que, depois configurou o que hoje conhecemos como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Em abril de 1980, por ocasião da realização da 1^a Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CBE/PUC/SP), o Prof. Ildeu veio a participar da organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Em 1983, o comitê passa a ser denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e, um pouco mais tarde, configura-se enquanto associação nacional, já em 1990.

Diante do contexto e entendendo a formação do professor como estratégia de transformação da realidade, Ildeu entende que os espaços acadêmicos devem ser *locus*

privilegiado para que se compreenda a formação social na qual estamos inseridos. Para ele, a universidade não se define pela existência de um prédio, alunos, professores, corpo técnico-administrativo e equipamentos para um ensino eficaz e nem pelo ritual das aulas, pelo cumprimento do currículo ou pela eficiência da gestão. Uma universidade, mais que tudo isso é,

[...] um projeto [...], um processo sempre retomado de produção e superação de si mesmo, uma utopia no sentido originário da expressão, um sonho e não uma realidade empírica existente em algum lugar. Ela é, pois, um desafio que se nos impõe a todo instante para ‘instituí-la como academia’” (Coêlho, 1994, p. 2).

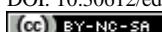
Se esse é o seu sentido, então ela só faz sentido se estiver fundamentada na autonomia. Ou seja, seus professores, seus alunos e, em certa medida, a sociedade, devem buscar construí-la permanentemente, instituindo-a como academia. À margem dessa finalidade, ela se apaga enquanto criação, busca pelo novo e capacidade de questionar o existente.

As mudanças propostas pelos docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em 1980, tinham o princípio da autonomia universitária como guia para a redefinição do curso de Pedagogia. Foi nesse contexto que essa Unidade Acadêmica propôs o rompimento com o modelo de habilitações do então curso de Pedagogia e defendeu a docência como sua base definidora.

Considerações finais

A partir da proposta dos governos militares para a formação de professores ao final da década de 1970, compreendeu-se que aquele projeto de sociedade visava perpetuar a organização social em classes e que, sobretudo, a educação foi utilizada como estratégia nesse movimento. Ou seja, para garantir a hegemonia das classes dominantes, o objetivo era aplicar os preceitos da racionalidade aos processos educacionais, justificando a oferta do curso de Pedagogia com base nas especializações.

No entanto, a reação e a resistência dos educadores a partir da década de 1980 demonstraram que a organização dos trabalhadores da educação conseguiu interromper esse movimento ao redefinir a formação de professores – especialmente no que dizia respeito ao curso de Pedagogia. Como exemplo dessa mobilização, destacam-se os debates ocorridos



durante o III Encontro Nacional de Supervisores da Educação, considerados um sintoma do que Valnir Chagas chamou de “teimosia” por parte da comunidade de educadores brasileiros.

Além disso, buscamos registrar a atuação dos educadores goianos nesse processo, ressaltando seu protagonismo na luta por uma educação e uma formação docente mais alinhadas às necessidades da época, especialmente no contexto de abertura política. Contribuímos, assim, para que a memória da atuação desses educadores não seja apagada.

Por fim, é fundamental considerar os debates mais recentes sobre as diretrizes curriculares propostas para os cursos de Pedagogia, que visam adequá-los à Base Nacional Comum Curricular e, por extensão, ao produtivismo tecnicista. Essa adequação tende a consolidar a racionalização da vida e do trabalho como uma permanência no tempo, tornando-a aparentemente inquestionável.

REFERÊNCIAS

III ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO. Associação dos Supervisores Educacionais de Goiás. **Anais do III Encontro Nacional de Supervisores de Educação - Educadores em busca de caminhos.** Goiânia, 20 a 25 de outubro de 1980.

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, C. R. **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

ARROYO, M. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. **O educador:** Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

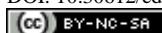
BIELSCHOWSKY, R. A. **Pensamento econômico brasileiro.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BORDIGNON, T. F. **As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino técnico industrial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_d6d883ab5a441f78143f15e1b93e7933. Acesso em: 15 jun. 2024.

BORDIGNON, T. F. Revolução burguesa e ensino profissional: o protagonismo da Comissão Brasileiro-Americana para o desenvolvimento do ensino técnico industrial. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/10370>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, seção 1, p. 11429, 1961.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 10369, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 6377, 1971.

CHAGAS, V. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAUÍ, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COÊLHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. **O educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COÊLHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade**: memorial. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DOMINGUES, J. L. Supervisão e Curriculum. In: BRANDÃO, C. R. **O educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. **O educador**: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FURTADO, C. **Análise do Modelo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

III ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO. Associação dos Supervisores Educacionais de Goiás. **Anais do III Encontro Nacional de Supervisores de Educação** : Educadores em busca de caminhos. Goiânia, 20 a 25 de outubro de 1980.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.





- SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.



CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** O artigo resulta de pesquisa interinstitucional que envolve pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), cadastrada sob o título “A História da Educação Superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo”. Agradecimento especial ao Prof. Ildeu Moreira Coêlho pela disponibilização de algumas das fontes documentais.
- Financiamento:** Não aplicável.
- Conflitos de interesse:** Não aplicável.
- Aprovação ética:** Não aplicável.
- Disponibilidade de dados e material:** Os dados e fontes documentais estão referenciados no artigo.
- Contribuições dos autores:** Conceitualização, visualização, escrita (rascunho original, revisão e edição) são de responsabilidade da autora.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação e normalização.

