

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA, A PRÁXIS E AS  
CONTRIBUIÇÕES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG**

***EL SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA, LA PRAXIS Y  
LOS APORTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UFG***

***THE SENSE OF TEACHER EDUCATION IN PEDAGOGY, PRAXIS, AND THE  
CONTRIBUTIONS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT UFG***



Simone CORBINIANO<sup>1</sup>  
e-mail: simone.corbiniano@ufg.br



Ged GUIMARÃES<sup>2</sup>  
e-mail: gedguimaraes@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

CORBINIANO, S.; GUIMARÃES, G. O sentido da formação docente na pedagogia, a práxis e as contribuições da Faculdade de Educação da UFG. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 2, e024029, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19715



| Submetido em: 16/06/2024

| Revisões requeridas em: 18/08/2024

| Aprovado em: 11/09/2024

| Publicado em: 30/12/2024

**Editora:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho.

**RESUMO:** O presente artigo, de caráter histórico, político e epistemológico, tem como ponto de partida a formação docente no início dos anos 1980 no Brasil da modernização autoritária. Nesse contexto, o debate do sentido da formação no curso de Pedagogia apresentava, de um lado, a compreensão hegemônica da formação do pedagogo com centralidade técnico-burocrática e a defesa da formação das habilitações — administração, supervisão, orientação e inspeção escolares. Como seu avesso, de outro lado, se esboça outra racionalidade, crítica e divergente, em franca oposição ao autoritarismo, ao tecnicismo e à formação das habilitações na Pedagogia. Pode-se reconhecê-la pela defesa da docência como base da formação do pedagogo, distinguindo-se pela denúncia contra o que desumaniza o educador e o seu trabalho, e pelo caráter teórico-prático de sua ação docente. Acerca da contribuição da Faculdade de Educação/UFG e do filósofo e professor Ildeu Moreira Coêlho, o aspecto da formação humana afirmou-se como primordial. As presentes discussões foram reavivadas com o objetivo de contestar a iminente lógica das atuais políticas de formação de professores, que prometem alinhar a formação no curso de Pedagogia à lógica das diretrizes político-pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2015).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Pedagogia. Práxis. Tecnicismo.

**RESUMEN:** Este artículo, de carácter histórico, político y epistemológico, tiene como punto de partida la formación docente a principios de los años 1980 en Brasil durante la modernización autoritaria. En este contexto, el debate sobre el significado de la formación en la carrera de Pedagogía presentó, por un lado, la comprensión hegemónica de la formación del pedagogo con una centralidad técnico-burocrática y la defensa de la formación de cualificaciones — administración, supervisión, Orientación e inspección escolar. Como su opuesto, del otro lado se perfila otra racionalidad, crítica y divergente, en clara oposición al autoritarismo, al tecnicismo y a la formación de calificaciones en Pedagogía. Puede ser reconocida por su defensa de la enseñanza como base de la formación del pedagogo, distinguiéndose por su denuncia de lo que deshumaniza al educador y su trabajo, y por el carácter teórico-práctico de su acción docente. Respecto al aporte de la Facultad de Educación/UFG y del filósofo y profesor Ildeu Moreira Coêlho, el aspecto de la formación humana fue señalado como primordial. Las presentes discusiones fueron reactivadas con el objetivo de cuestionar la lógica inminente de las actuales políticas de formación docente, que prometen alinear la formación en la carrera de Pedagogía con la lógica de las directrices político-pedagógicas de la Base Curricular Común Nacional (BNCC/2015).

**PALABRAS-CLAVES:** Formación docente. Pedagogía. Práctica. Tecnicismo.

**ABSTRACT:** This article has historical, political, and epistemological characteristics, starting with teacher education in the early 1980s in Brazil during the authoritarian modernization. In this context, the debate on the sense of education in the Pedagogy course presented, on one side, the hegemonic understanding of the pedagogue's formation with technical-bureaucratic centrality and the defense of the formation of specializations—school administration, supervision, guidance, and inspection. On the other hand, another rationality emerges, critical and divergent, in frank opposition to authoritarianism, technicism, and the formation of specializations in Pedagogy. It can be recognized by the defense of teaching as the basis of the

*pedagogue's formation, distinguished by denouncing what dehumanizes the educator and their work, and by the theoretical-practical character of their teaching action. Regarding the contribution of the Faculty of Education/UFG and the philosopher and professor Ildeu Moreira Coêlho, the aspect of human formation has asserted itself as paramount. These discussions have been revived with the aim of challenging the imminent logic of current teacher training policies, which promise to align education in the Pedagogy course with the logic of the political-pedagogical guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC/2015).*

**KEYWORDS:** Teacher education. Pedagogy. Praxis. Technicism.

## Introdução

Saber o que é a excelência moral e intelectual não é o bastante; devemos esforçar-nos por possuí-las e praticá-las, ou experimentar qualquer outro meio existente para nos tornarmos bons (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*).

As questões aqui postas têm como ponto de partida histórico os debates acerca dos princípios da formação e da definição do curso de Pedagogia no Brasil no início dos anos 1980. O contexto político, econômico e acadêmico nas jovens instituições de Ensino Superior brasileiras era inquietante, sobretudo no que se refere à predominância da perspectiva instrumentalista na formação de professores. Trata-se de uma discussão necessária — que cabe hoje tanto quanto o fora naqueles anos — para se pensar acerca dos princípios fundantes da formação de professores, pois, se no início daquela década imperava o tecnicismo em educação, atualmente o caráter instrumental está na lei<sup>3</sup>, determinando que os professores devem formar seres competentes, capazes de responder às demandas da sociedade. Uma vez que essa discussão trata de uma realidade histórica constitutiva da formação de professores, podemos chamá-la de *um passado que não passou*.

O debate acerca do sentido da formação no curso de Pedagogia tem como constituinte histórico a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e alguns de seus intelectuais, além de outras instituições brasileiras que marcaram a época eferescente dos anos de 1980. Cabe ressaltar os enormes desafios daqueles tempos de necessária contestação política e de busca por alternativas que rompessem com o autoritarismo vivido no Brasil há

<sup>3</sup> A instrumentalidade constitui a questão central na BNCC. Em seus fundamentos consta a “mobilização [de] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores *para* resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2015, p. 15, grifos nossos).

mais de 25 anos. A sociedade, por meio de seus movimentos, das suas instituições, sobretudo aquelas ligadas ao processo formativo, como as escolas, as universidades e suas associações, buscaram construir algo novo. Essa busca, no plano da educação e, especificamente, na Faculdade de Educação da UFG, foi travada pondo em debate duas concepções de educação, referente à formação de professores: A pedagogia forma os especialistas em educação ou forma o professor? A tese de que o Pedagogo é um docente prevaleceu.

A pesquisa que leva à presente discussão tem escopo histórico, político e epistemológico, tendo como ponto de partida a conjuntura da formação de professores para as séries iniciais, e a reforma curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG no início dos anos 1980<sup>4</sup>.

### **O debate da formação do pedagogo e o horizonte da centralidade técnico-burocrática**

Do ponto de vista histórico, o período em que ocorrem os debates, início dos anos 1980, é contemporâneo a uma época em que o liberalismo e a racionalidade técnica têm implicações intrínsecas. Como afirmou Gasset (1987, p. 100), ao debater acerca dos paradoxos do ‘progresso’ da técnica e da ciência no século XX, “sintomas de barbárie emergente [...] saltam mais aos olhos e se materializam em espetáculo”.

O filósofo espanhol nos apresenta, nesse ponto específico, os princípios fundantes da racionalidade política conservadora liberal, mas também da clássica escola tecnicista. Ambas parecem fundir-se nos desdobramentos históricos da modernização autoritária do regime militar [1964–1985] no Brasil. No início dos anos 1970, o país experimentou um crescimento econômico denominado “milagre” (Hermann, 2011, p. 75), o que poderíamos inferir como um espetáculo do horror, pois foi construído sobre palcos sangrentos e sustentado por coturnos, fardas e masmorras que, além de ferirem os corpos dos contestadores, buscavam embotar a palavra livre, sobretudo aquela que expressasse a liberdade. Nos anos seguintes, especialmente

---

<sup>4</sup> Advinda do *Ciclo de Debates: O sentido da formação do pedagogo* realizado em 2023, a presente discussão é um desdobramento dos estudos da pesquisa interinstitucional ‘*A história da educação superior em Goiás entre os anos 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo*’. De caráter institucional envolvendo a Faculdade de Educação da UFG e o Departamento de Educação da Universidade Estadual de Goiás, iniciada em 2021 a pesquisa se estende em dois projetos que têm como membros coordenadores as Profas. Dras. Talita F. Bordignon, Simone A. M. Corbiniano, e Denise S. Araújo da Faculdade de Educação da UFG; e os profs. Drs. Simone de Magalhães V. Barcelos e Ged Guimarães do Departamento de Educação da UEG; além dos estudantes da graduação e da Pós-Graduação das duas instituições.



a partir de 1974, o Brasil passou a enfrentar elevados índices inflacionários, atingindo patamares de 230% no último ano da ditadura.

A desesperança tomou conta da sociedade e, no campo da escolarização, os índices de evasão e repetência reduziram o nível cultural, estendendo-se até a formação universitária (Germano, 2005, p. 265-278). No início da década de 1980, a desvalorização e a precarização do trabalho docente podiam ser sintetizadas em uma atividade rotineira, repetitiva e apática, quase sempre marcada pela falta de formação, de recursos materiais e culturais e, sobretudo, por uma embrutecedora instrumentalidade (Germano, 2005).

Diante da estrutura desigual e precária da sociedade brasileira, ao invés de questioná-la e buscar seus porquês, disseminou-se a Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>, que compreende o indivíduo como um ente útil para o desenvolvimento econômico-social. Nesse contexto, escola e indivíduo são concebidos como duas faces de uma mesma realidade, na qual ambos são responsabilizados pelo “sucesso” ou “fracasso” e, conseqüentemente, pela estagnação ou pelo desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Cunha (1991, p. 27-60), os princípios liberais pressupõem que as escolas, incluindo as universidades, são espaços onde os *talentos inatos* do indivíduo podem ser transformados em habilidades que, por sua vez, resultam em alguma vantagem individual, seja na forma de salário, seja como renda proveniente de empreendimentos. Nesse conjunto, a educação escolar passa a ser vista como o centro de interesse para a *resolução* dos problemas sociais, e a instituição escolar é compreendida como o principal instrumento ou aparato para a superação das condições materiais consideradas injustas.

As relações sociais pressupostas no capitalismo criam o mecanismo ideológico que desloca as demandas que seriam de ordem política, econômica e de Estado, para a responsabilidade da escola e do próprio indivíduo. Por isso, o sentido da escola, do conhecimento e da formação do professor não está necessariamente ligado ao saber livre, mas, antes, à chancela do mercado de trabalho e dos interesses econômicos. Neste caso, o saber se

---

<sup>5</sup> A Teoria do Capital Humano é estudada desde Adam Smith e traz uma mudança na maneira de classificar o capital e o modo de hierarquizar os bens econômicos. Mas é na década de 1950 no pós-guerra que a teoria reaparece fortemente, Theodore W. Schultz, economista estadunidense, considera que a teoria do capital humano leva à compreensão de que o conhecimento e habilidade são uma forma de capital, e investimentos em capital humano levam a um aumento tanto na produção econômica quanto na renda dos trabalhadores. Schultz disse que o valor do trabalho era determinado pela produtividade do trabalho, o que não era uma nova descoberta econômica (Viana; Lima, 2010).

torna um instrumento para uma finalidade específica, cuja pergunta fundamental é: qual é a minha vantagem, fazendo isso ou aquilo?

Assim, o plano da formação segue a racionalidade empreendedora, reservando à escola e à educação *know-how* para a produção e a gestão de pessoas, recursos técnicos e econômicos. Se esse é um entendimento, fundado na ideia de progresso, e cujos mais competentes podem ter a vida que puderem pagar, o outro exprime o desencanto com a formação de professores, sobretudo no contexto da *modernização autoritária* — vivida no Brasil durante os governos militares —, onde os docentes e discentes das universidades são chamados, não a pensar, mas sim, à permanência da “mística modernizadora” como afirmou Chauí (1986, p. 63), quando buscam manter a escola controlada por critérios de produtividade e eficácia.

Esse viés instrumental de controle do corpo docente com base na qualidade operacional da instituição escolar, e no produtivismo meritocrático, é próprio da formação da Era Militar no Brasil (1964 – 1985), mas não sem o princípio histórico que o define, qual seja, a racionalidade capitalista com a sua capacidade de explicar e alterar as relações sociais e seu correspondente sistema produtivo (Marx, 2001). Sem que o princípio se altere, na contemporaneidade, há o viés da *reestruturação produtiva* fundamentada na ideia de *flexibilidade* (Harvey, 2008), tanto no processo produtivo dos bens, quanto na subjetividade, de tal modo que o indivíduo, subsumido na *infosfera*<sup>6</sup>, se torna objeto de um sujeito automático (Marx, 2013).

Nesse sentido, pode-se dizer que há um contínuo e ininterrupto movimento do capitalismo, frequentemente definido como desenvolvimento ou progresso. Esse entendimento, no entanto, é verdadeiro se nos atermos, quase exclusivamente, ao progresso das ciências, suas técnicas e tecnologias, mas se revela uma meia verdade quando a questão posta diz respeito ao desenvolvimento das relações sociais. Se, por um lado, o saber técnico se desenvolveu em todos os planos da vida social, por outro, considerando apenas os últimos cem anos, o mundo já passou por duas guerras mundiais e esteve na iminência de ser dominado pelo darwinismo social, que pressupunha a existência de uma raça superior à qual todos os povos deveriam se curvar. Nesse contexto, os oponentes poderiam ser eliminados por serem considerados inferiores<sup>7</sup>, reduzindo a quase nada o que se poderia definir como desenvolvimento humano.

<sup>6</sup> *Infosfera* é o complexo sistema de informação em rede à qual estamos todos envolvidos, e perdendo a autonomia e favor de um “sujeito automático” (Marx, 2013).

<sup>7</sup> Referimo-nos ao Nazismo que, não fossem os enfrentamentos em contrários, a liberdade individual, tão cara aos modernos, estaria cerceada. Além dessas duas guerras, outras estão sempre regionalmente presentes, e a democracia moderna nunca pode dizer: “vivemos em paz entre os povos, respeitando a suas autodeterminações”.

Comercial ou industrial<sup>8</sup>, liberal ou neoliberal, regimes autoritários ou democráticos têm sido as formas assumidas pelo capitalismo — o sistema do capital. A partir de meados da década de 1980, no Brasil, por exemplo, forças conservadoras, progressistas e revolucionárias puderam se manifestar livremente, após um regime ditatorial que perdurou por vinte anos. Se, por um lado, as forças democráticas conquistaram o direito de falar e agir, por outro, os princípios neoliberais reafirmaram seu caráter individualista e autoritário, estabelecendo para a educação brasileira uma racionalidade técnico-burocrática alinhada à ideia de talento, domínio pragmático e *savoir-faire*, circunscritos ao universo da competência.

Pensando ontologicamente e de maneira mais abrangente, pode-se compreender, com Kant (2002), que a habilidade é uma *disposição natural* entre várias outras disposições racionais do ser humano e deve ser desenvolvida por meio da educação, na justa proporção e conforme *sua finalidade humana global*. No entanto, sob a óptica da racionalidade técnico-burocrática, essa disposição racional, concebida como habilidade, confunde-se com a noção de habilitação. Nessa perspectiva, a habilidade torna-se restrita ao universo da formação intelectualista, isto é, à capacitação profissional e à formação de competências que, ao fim e ao cabo, não são necessárias aos sujeitos nem aos fins humanos da vida coletiva, mas sim aos interesses do mercado. Desdobra-se, assim, na formação de professores, o princípio da preparação de habilidades e competências, que leva, quase que reflexamente, à ideia de habilitações de especialistas para funções específicas.

O critério meritocrático na formação do professor corrobora a concepção da formação de habilitações no curso de Pedagogia, posto que a “separação entre direção e execução operada em todas as esferas da vida social” (Chauí, 1986, p. 68), expressam a assimetria própria das relações de supervisão, orientação, inspeção, ou administração escolar. Todavia a atividade docente, mais que técnica – no sentido especializado de ter uma habilitação profissional — vai além do *plano da participação*, porque o seu sentido ético-político abrangente, se necessário, é capaz de abarcar o *plano da representação*, porque a arte ensinar (Chauí, 1986), é simbólica, e o ofício do professor se realiza no *plano do pensamento*, e não conforme uma dada finalidade pontual e utilitária no plano imediato, própria dos especialistas. A atividade de ensino e

---

<sup>8</sup> Considera-se que o capitalismo já passou pela fase comercial ou mercantil, sendo essa a primeira mudança, quando abandona as relações de vassalagem. As outras fases são definidas por revoluções industriais, cujos marcos são: 1. as máquinas a vapor; 2. a eletricidade e o petróleo; 3. a técnico-científica informacional. Atualmente considera-se que vivemos a quarta revolução, definida por conectividade.

aprendizagem com vistas ao saber, por sua própria natureza teórico-prática, é uma antítese do *tecnicismo*, como afirma a autora.

Antes de mais questões, cabe ainda questionar, do ponto de vista social, a disposição supostamente isenta com que a racionalidade liberal técnico-burocrática sempre tratou as questões educacionais. A cultura educacional brasileira, nesse universo, se fundamenta no descompasso histórico-político desumanizante, ignorando a desigualdade social e as condições degradantes da docência.

Bem observa Weber que a racionalização exigia que o corpo do operário, animado pelo ritmo biológico do tempo, fosse submetido ao ritmo da máquina, animado pelo tempo estabelecido pela racionalização. E é neste espaço – tempo político – institucional que existe uma entidade contraditória que recebe um salário, tem CIC, RG e outros números, adquire direitos, soma quinquênios, escreve relatórios, assina lista de presença e quantifica os estudantes: o professor (Alves, 1986, p. 19).

Desgarrada de finalidades humanas, de saberes livres, de valores críticos e democráticos, a racionalidade liberal, sempre fascinada pelo interesse expansionista do capitalismo, “empreende” os princípios da formação de professores e o faz cindindo-os aos preceitos técnico-produtivos, constituindo, assim, um tipo de cultura educacional que transita da pedagogia tecnicista à educação neoliberal sem grandes dificuldades ou mudanças. E, o mais importante, o faz sem qualquer menção à natureza política da educação.

### **A compreensão da docência como um campo do saber teórico-prático**

Os educadores, inseridos nas dificuldades e riscos do contexto histórico dos anos 1980, delinearam o que se poderia considerar o avesso da racionalidade técnico-burocrática dominante e, movidos pelas possibilidades do pensamento, colocaram em debate a formação de professores e o sentido da formação no curso de Pedagogia. Ligados, de algum modo, por outra racionalidade – crítica e divergente –, esses educadores traçaram novos horizontes político-epistemológicos para a formação docente, em franca oposição ao autoritarismo, ao tecnicismo e à concepção de formação baseada em habilitações na Pedagogia. No conjunto, pode-se reconhecer essa racionalidade, a princípio, pelo cultivo da *docência como base da formação do pedagogo*.



Esse princípio esteve em debate no III *Encontro Nacional de Supervisores de Educação*, evento ocorrido em outubro de 1980 na cidade de Goiânia (GO), com a participação de educadores como Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Marilena Chauí, Ildeu Moreira Coêlho, Rubem Alves e Miguel Arroyo. Esse evento histórico, assim como a obra que dele se desdobrou organizada posteriormente por Carlos Brandão, o livro *Educador vida e morte: escritos sobre uma espécie de perigo* (1986), ocorreu sem um alinhamento prévio de pensamento entre os diferentes intelectuais participantes, que, de todo modo, convergiram para um eixo orientador cuja preocupação era repensar com zelo teórico e político os princípios formativos da formação de professores, questionando a lógica política e epistemológica da formação do pedagogo como um especialista em educação. Os participantes desse encontro puseram em debate a natureza da sociedade e da educação, buscando compreendê-las e indicar “o que desumaniza o educador e o seu trabalho” (Brandão, 1986, p. 10).

Os debates levaram ao entendimento de que o pedagogo é um docente, compreendendo a docência em sua totalidade. Ou seja, uma vez bem formado, ele deve saber o que é a sociedade, a educação, a escola, a sala de aula, o aluno. Assim, o pedagogo deixa de ser um especialista com habilitações específicas exteriores à sala de aula ou à escola nas funções de supervisor, administrador, inspetor, orientador etc. Para os participantes daquele Encontro, o educador não se separa em sua atividade racional ético-política, epistemológica e estética. À revelia de ser um especialista, o educador sabe pensar o currículo, a avaliação, as necessidades do plano da formação. Trata-se, pois, de um docente *per si*.

Partindo dos princípios racionais do pensamento ocidental, pode-se conceber, inicialmente, a Pedagogia como *um campo de saberes humanos* no qual a docência é constitutiva de seu sentido, seja como arte, ofício ou como campo do saber ético-político. Ao admitirem essa ideia — de que, no curso de Pedagogia, a formação docente é parte essencial de seu próprio sentido histórico como campo do saber —, os educadores assumiam seu caráter teórico-prático, que é, ao mesmo tempo, político, estético e epistemológico.

Façamos aqui um parêntese para retomar a classificação aristotélica no âmbito em que ele situa *as ciências práticas* em sua obra *Metafísica* (2005)<sup>9</sup>. O filósofo as concebe como uma atividade racional que não se subordina ao útil: “Como chamamos livre o homem que é fim

<sup>9</sup> Acerca dessa classificação aristotélica no âmbito em que ele situa as *ciências práticas* em sua obra *Metafísica* e relação com o trabalho do professor, declaro ter realizado essa mesma discussão anteriormente num capítulo de livro por mim organizado: *O pensar filosófico a cultura e a formação humana: Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho* (2020).

para si mesmo e não está submetido a outros, assim só está ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma” (Aristóteles, 2005, p. 25-28)<sup>10</sup>. Esse é o saber por meio do qual o homem busca sua perfeição moral e, mais do que isso, um gênero de atividade que se realiza na dimensão livre do ser humano, ligada à vontade e à reflexão. Assim, funda-se o universo da práxis,

[...] ela é a ciência política, pois esta determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade, [...]. Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem (Aristóteles, 2001, p. 1094-1994).

A atividade educativa como *práxis*, consiste em suas possibilidades teórico-práticas, considerando sua *forma*, seu *sentido* e *fins*. Aristóteles (2016, p. 1252-1253), afirma que mais desejável que os meios são os fins e, na hierarquia dos bens aos quais tendem os homens e as comunidades, o bem da cidade, da vida coletiva é o mais elevado. Do ponto de vista da educação, isso evidencia o sentido transitório da atividade educativa visando algo a mais; sua natureza constitutiva e finalística está inteiramente posta nos fins humanos.

Enquanto *práxis* excelentes, a atividade do professor se realiza na construção de sentido, abarcando, ao mesmo tempo, convivência, cuidadoso trabalho epistemológico e conceitual, o que pressupõe trabalho com o pensamento, avanço sobre a desmistificação da realidade estabelecida, assim como a formação em que o professor possa “estar armado com uma consciência política penetrante” como defende Fernandes (1989, p. 170).

Em defesa da liberdade e autonomia na atividade docente de todo educador, Paulo Freire ratifica sua posição, “como educador eu dou muito mais ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer [...], e não aos chamados método pedagógicos e didáticos” (Freire, 1986, p. 97). Ele trata aqui do *método enquanto caminho de conhecimento*, atividade racional que somente o professor, em sua experiência dinâmica com o estudante e com saber – pode realizar.

A formação docente pressupõe um engajamento com a questão da liberdade, da justiça e do bem comum, princípios indispensáveis face à esfera da vida em sociedade. “Tal como o

<sup>10</sup> As normas de referência às obras de Aristóteles neste trabalho seguem os padrões internacionais para edições clássicas. Ela é relativa à paginação da edição do filósofo clássico alemão August Immanuel Bekker (1785-1871), *Aristoteles Opera*, da Academia de Ciências de Berlim, impressa em 1831-1870, universalmente aceita e seguida para fazer referência às obras Aristóteles em todas as línguas.

homem é o melhor dos animais quando atinge o seu pleno desenvolvimento, do mesmo modo, quando afastado da justiça, será o pior” (Aristóteles, 2016, p. 32-34). A atividade educativa é uma *práxis* que forma inevitavelmente o homem político, posto ser ela uma *ação* – não um fazer instrumental e técnico – que implica a liberdade, a decisão, da qual depende toda a inteligência prática, ou moral, conforme um determinado fim: a formação do homem por inteiro, e não esse parcial que a instrumentalidade técnica vem executando. É a dimensão teórico-prática e política da atividade racional, a *práxis* que instaura o universo da autonomia, esse fundamento da dignidade humana, segundo Kant (1995), tanto mais, da dignidade docente.

### **Contribuições da FE/UFG e da Filosofia da Educação no debate da docência como base da formação do Pedagogo**

Se, no passado recente, a necessidade de discutir a docência como um campo teórico-prático se fazia presente, atualmente essa discussão tornou-se urgente. Isso ocorre porque a *racionalidade instrumental* se impõe na materialidade tecnológica, envolvendo — e quase absorvendo — a todos em um universo automatizado. Dessa forma, o debate sobre a docência como um campo teórico-prático exige que educadores e intelectuais que compreendem a importância desse fundamento na formação do curso de Pedagogia renunciem — ou até rompam — com a tentação da *racionalidade instrumental*. Essa racionalidade, característica da sociedade capitalista, sobretudo em sua fase neoliberal, tende a reduzir a atividade do pedagogo a uma função meramente técnica.

O plano da técnica, isoladamente, está ligado ao universo da fabricação; possui algo de prévio, articula-se com o mundo físico e com as condições necessárias para realizar transformações na natureza. Portanto, trata-se de uma atividade racional distinta do agir enquanto atividade ético-política — especialmente quando a técnica prescinde do discernimento que, segundo Aristóteles (2001, p. 116), “deve ser então uma qualidade racional que leva à verdade no tocante às ações relacionadas com os bens humanos”.

Parafraseando o filósofo e professor emérito da Universidade Federal de Goiás, Ildeu Moreira Coêlho — que contribuiu significativamente para os debates sobre o sentido da formação do pedagogo no contexto dos anos 1980 —, em seu estudo *A questão política do trabalho pedagógico* (1986), podemos afirmar que o especialista ou supervisor precisa

renunciar ao seu lugar de poder caso deseje assumir o lugar de educador. Isso significa que, se a Pedagogia for retirada de seu plano objetivo, com seus princípios teórico-práticos, ela se torna um campo abstrato, esvaziado de sua práxis. Em outras palavras, seus princípios teórico-práticos não podem ser separados dela: o plano da liberdade, da ação, do pensamento e da atividade racional ético-política.

[...] lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece [...] Com efeito, estamos convencidos de que o pedagogo, também ele um licenciado, se quiser participar efetivamente do processo de criação de uma nova escola realmente democrática e que responda ao reais interesses da classe trabalhadora, tem que ser, antes de tudo, um professor (Coêlho, 1983, p. 6).

Na área da Pedagogia, a formação possui um campo de saberes que dialoga com vários outros, como o das ciências, das artes, das letras e o da Filosofia, proporcionando ao pedagogo uma visão de homem, de mundo e de sociedade. Antônio Joaquim Severino, ao se referir ao pensamento de Ildeu Moreira Coêlho, afirma que a atividade desse professor na Faculdade de Educação da UFG constitui “uma proposta de cunho eminentemente antropológico, na medida em que toda a sua reflexão teórica, como seu engajamento prático de educador, se realiza na busca de uma vida excelente para o ser humano em sua morada existencial” (Severino, 2020, p. 63-64). A síntese de Severino nos ajuda a destacar pelo menos três grandes princípios indispensáveis à formação do pedagogo, *tendo em vista a docência*: os fins humanos, o pensamento crítico e o engajamento ético-político.

Para Ildeu Coêlho, o trabalho do professor em seu sentido pleno tem o objetivo de suprimir a subordinação intelectual entre o supervisor/administrador, e o professor. Nesse universo, o sentido da formação no curso de Pedagogia é fazer com que o aspirante à docência possa compreender a si mesmo, “acima de tudo como um educador, cuja formação, teria como pré-requisito a formação do educador” (Coêlho, 1986, p. 49). Cabe compreender com base nessa perspectiva que as ideias de habilitações na Pedagogia — administração, supervisão, orientação ou inspeção escolares — exprimem a estrutura de poder que elas geram, e demonstram as suas impossibilidades de correspondência no horizonte de relações pedagógicas autônomas.

O cultivo do saber pelo docente é um valor epistemológico que *não* pode ser proposto de fora para dentro, de cima para baixo, e por isso não condiz com as relações burocráticas e técnicas muito comuns na escola. De acordo com Coêlho (1986, p. 47-49), a consciência crítica não é dada no plano da espontaneidade, mas somente se realiza no plano coletivo da formação e da relação entre professor e estudantes com o saber. Por isso mesmo, a formação elevada em seus valores de conhecimento, e em seus valores ético-políticos forma o educador à medida que ele se torna capaz de refletir, planejar e exercer os interesses da formação crítica, democrática e emancipadora.

Contra as pretensões dominantes das concepções educacionais e da pedagogia pragmática fundadas nas ideias de habilitações e competências, cindida à cultura pedagógica que fortalece o que está instituído da escola, cabe observar, sob outros princípios, também o currículo como o alicerce dos princípios na formação dos educadores.

Platão (2000) na sua obra *A República*, no capítulo VII, “Mito da Caverna”, delineia o que talvez seja um dos primeiros currículos sistematizado do ocidente. Na parte inicial do texto, ele afirma que será necessário a busca da episteme ao delinear a identidade daquele que detém a arte da conversão, e desejar ver além das sobras pragmáticas do senso-comum. Platão é enfático ao atribuir ao “prisioneiro liberto das sombras” a responsabilidade de esclarecimento àqueles que ainda não veem a luz, mesmo que esse ato de elucidação lhe custe a reputação, e às vezes também a própria vida. Aparece aqui um aspecto quase romântico do mito, se não fosse teórico-prático com toda a dimensão ético-política, estética e epistemológica — que ele exige — da atividade racional de todos aqueles que veem, como é o caso do docente (διδάσκαλος).

Platão não para nesse ponto. Ele desenvolve os argumentos que nos leva a intuir uma espécie de princípios curriculares, porque sistematiza, não apenas o estudo das superfícies por meio da geometria, da astronomia, da retórica, e da harmonia dentre outras, mas leva a transferir o espírito estudioso do mundo sensível para o mundo conceitual. Eis aí um princípio fundante do currículo na formação do Pedagogo. Um currículo não pode ser confundido com questões legais, burocráticas ou organizacionais da formação. Como compreende Coêlho (1994, P. 21), o currículo

[...] não é, por conseguinte, um plano a ser executado, algo elaborado ontem para ser realizado hoje, mas uma proposta de trabalho que se põe como devendo ser realizada e, ao mesmo tempo, se constrói como nova, se repensa, se questiona, se institui, se recria. Não é, pois, algo que possa ser feito por um ou mais



especialistas, sob encomenda, e levado aos professores e alunos para execução. Não é também uma realidade abstrata, à margem da cultura e da vida social como um todo.

A lógica tecnocrática no currículo e na formação docente tornou-se um mecanismo banalizado de submeter o conhecimento ao serviço do poder. Quando a formação docente é colocada sob a dependência absoluta do princípio da utilidade, reduz-se a possibilidade de uma formação integral do educador. Se o curso de Pedagogia se limita a atender aos imperativos da *racionalidade instrumental*, instaura-se uma descontinuidade nos fundamentos da formação, distanciando o espírito docente do conhecimento científico, da dimensão ético-política e dos princípios estéticos, o que resulta em uma fragmentação na base dos valores racionais da formação.

O reconhecimento da importância dos fundamentos ético-políticos, estéticos e epistemológicos permaneceu vivo — como um passado que não passou — nas proposituras crítico-filosóficas da obra de Ildeu Coêlho, na contribuição de outros educadores envolvidos no debate sobre a docência como base da formação do pedagogo nos anos 1980, bem como no percurso da Faculdade de Educação da UFG. Por fim, entende-se que o debate sobre a construção de um projeto nacional democrático e integral para a formação de professores das séries iniciais continua atual e necessário, especialmente diante da predominância da *racionalidade instrumental* na educação.

### À guisa de conclusão

Com vistas a contribuir com a formação autônoma de novas gerações de pedagogos, cabe elucidá-los na atualidade sobre as condições históricas da sua própria formação, levando-os a refletir acerca das ideias de representação e tutela — própria da formação de professores instrumental, tecnicista, autoritária e, sobretudo, conforme o princípio neoliberal — desmistificando a naturalização dessas formas de poder e controle presentes nas políticas atuais para a formação de professores.

O cultivo de princípios críticos e democráticos no debate da educação na modernidade lida o tempo todo com um obstáculo recorrente, como explicita Marilena Chauí (1986, p. 68, grifos nossos), “o ponto de apoio da dominação contemporânea, sob a forma de administração

burocrática ou da Organização, é a *separação entre direção e execução* operada em todas as esferas da vida social”.

Quando as ideias reformistas do autoritarismo político e seus aspectos operacionais mais se destacam e se expandem, sem dúvida, parece paradoxal insistir na ideia de um projeto crítico e democrático da razão e da formação de professores. Cientes da disputa desigual com a racionalidade capitalista mentecapta e sofisticada ao mesmo tempo, cabe apostar, do nosso ponto de vista, na inflexão histórica para fazer “girar o olhar” como sugere Platão (2000, p. 319) e fazer a crítica às

[...] preocupações e interesses da sociedade, do Estado e dos próprios educadores [que] vão se restringindo à esfera dos instrumentos, das coisas, do fazer, dos resultados, dos objetivos, das metas. Essa visão limitada e pobre impõe à educação e à escola horizontes cada vez mais estreitos e desprovidos do verdadeiro significado (Coêlho, 2009, p. 203).

Desde o final da década de 1970, a Faculdade de Educação/UFG ingressou com uma participação relevante no contexto nacional de discussões e criação dos currículos de Pedagogia nas universidades brasileiras, e nos Fóruns de discussão de educadores. Contribuiu na fundamentação de princípios pedagógicos e políticos críticos e democráticos para os cursos de Pedagogia brasileiros nos anos 80 e início dos 90, tendo sido esses contextos pouco explorados e divulgados pela história da educação brasileira. Documentos e narrativas dos estudos na pesquisa do tema demonstram uma significativa inseparabilidade da trajetória intelectual do filósofo e professor emérito Ildeu Moreira Coêlho com a Faculdade de Educação/UFG (ABMES, 1998).

Acerca da contribuição de Ildeu Coêlho, o aspecto da formação humana será sempre primordial. Para ele, “o conhecimento implica, ao mesmo tempo, autoconhecimento, participação na vida coletiva, proposição ao bem da espécie humana, sensibilidade ao belo, vigor racional no desvelamento da realidade física e espiritual” (Corbiniano, 2020, p. 326). A centralidade da preocupação ética e política também não escapa ao seu olhar<sup>11</sup>. Seu interesse elevado e permanente quanto à formação do educador abre caminhos para a formação abrangente, crítica e democrática.

<sup>11</sup> Dados históricos com base em diálogos com Ildeu Coêlho e dados do material impresso: COÊLHO, Ildeu, Moreira. *72 anos: 50 anos de magistério*. Síntese informal elaborada em 2017 pela família Coêlho. Não publicado. 2017.

O tema reavivado nesse trabalho segue em posição contrária à iminente lógica das atuais políticas de formação de professores, que prometem alinhar a formação no curso de Pedagogia à lógica das diretrizes político-pedagógicas da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC/2015). Mesmo compreendendo a envergadura da temática, que do ponto de vista da natureza ontológica da Pedagogia carece ser pensada de modo mais sistemático e rigoroso no campo da educação, optamos mesmo assim, por demarcar alguns valores com que se distingue um olhar antitético, ao olhar do propósito de alinhamento à instrumentalidade.

Dada a importância da atividade docente do pedagogo – ofício central sobretudo nos destinos da educação infantil e fundamental – é preciso retomar os valores teórico-práticos na formação do pedagogo sob um ‘novo olhar’. Insistimos que é preciso reconhecer, discutir e protestar contra a retomada de políticas educacionais que têm o propósito claro de circunscrever a atividade docente à pressupostos políticos e ideológicos como os que se apresentam na Resolução n.º 2/2019, bem como, na indicação do alinhamento dos cursos de Pedagogia à lógica da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2015). Consideramos anacrônicos os fundamentos e concepções que subsidiam a Resolução n.º 2/2019, bem como as suas orientações para cursos de Pedagogia centradas, ao fim e ao cabo, na questão de formar com base em habilidades e competências.

Tal anacronismo ocorre não somente porque podem levar ao retorno às habilitações na formação do curso de pedagogia — administração, supervisão, orientação ou inspeção escolares — mas também por serem absolutamente afirmativas do caráter prático e operacional, estando em consonância com as demandas do mercado, o que reduz o sentido da formação ao que é imediatamente utilitário. Como foi dito, no início dos anos de 1980 no Brasil, o problema de legitimidade epistemológica da defesa das habilitações no campo da Pedagogia e sua natureza técnico-burocrática artificial, foi contestado em coro, reafirmando-se que a Pedagogia é uma atividade docente teórico-prática, e, portanto, práxis.

Quanto à expectativa de possível retorno às habilitações no campo da pedagogia, fizemos distinguir aqui alguns fundamentos que julgamos ter qualificado os debates dos anos de 1980, e que consideramos ser uma vanguarda do pensamento educacional brasileiro quando se trata da formação docente significativa, autônoma, política e democrática. Essa vanguarda com aspecto de racionalidade crítica teve diversificadas e importantes contribuições históricas, dentre as quais nos limitamos ao universo intelectual e político que se pode conhecer pela obra

*Educador Vida e Morte* de 1986, organizada por Carlos Rodrigues Brandão. Portanto, como afirmamos acima, vivemos um passado que não passou: o debate está aberto.

## REFERÊNCIAS

- ABMES. Apresentação de Édson Franco. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, 1998.
- ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, C. R. **Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie de perigo. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 13-28.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: EdUnB, 2001.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ARISTÓTELES. **Política**. 2. ed. Lisboa: Veja, 2016.
- BRANDÃO, C. R. Vida ou morte? Esperança ou desespero? In: BRANDÃO, C. R. **Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie de perigo. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 09-12.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. **Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie de perigo. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- COELHO, I. M. **72 anos**: 50 anos de magistério. Síntese informal elaborada pela família Coelho. manuscrito. 2017.
- COELHO, I. M. A importância da sala de aula para a formação de qualidade. In: **Anais do IV Seminário Internacional de Administração Universitária** - Universidade e sociedade: a busca de uma relação de qualidade, o papel do ensino dos docentes. Natal: Editora Universitária, 1994. p. 1-8.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. **Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie de perigo. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 29-49.
- COELHO, I. M. Escola e formação de professores. In: COELHO, I. M. (org). **Educação, Cultura e Formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: PUC-GO. 2009. p. 203-218.
- COELHO, I. M. Exposição de motivos: justificativa da reformulação do Curso de Pedagogia. In: CCE/UFG. (org.). **Resolução n.º 207/84**. Goiânia, 1983.

- CORBINIANO, S. Valores da formação do saber e do mestre. *In*: GALLO, S.; CORBINIANO, S.; FURTADO, R. M.; PEIXOTO, A. (org.). **O pensar filosófico a cultura e a formação humana**: Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 325-345.
- CUNHA, L. A. A educação e a construção de uma sociedade aberta. *In*: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. p. 27-34.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. *In*: **Desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 157-175.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. **Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie de perigo. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 89-101.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**: 1964 – 1985. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2008.
- HERMANN, J. Reforma, endividamento externo e o milagre econômico (1964–1973). *In*: GAMBIAGI, F. *et al.* **Economia brasileira contemporânea**: 1945–2010. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 69-92.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1995.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- GASSET, J. O. Primitivismo da técnica. *In*: **A rebelião das massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 93-101.
- PLATÃO. **A República**. Belém: Editora UFPA, 2000.
- SEVERINO, A. J. A Educação em busca da vida excelente na *Pólis*: O compromisso atuante do pensamento de Ildeu Moreira Coêlho. *In*: GALLO, S.; PEIXOTO, A.; CORBINIANO, S.; FURTADO, R. M. (org.). **O pensar filosófico a cultura e a formação humana**: Homenagem a Ildeu Moreira Coêlho. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 63-92.
- VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11. n. 2, p. 137-148, 2010. DOI: 10.1590/S1518-70122010000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK/>. Acesso em: 11 fev. 2024.





### ***CRediT Author Statement***

---

- ☐ **Reconhecimentos:** Não aplicável.
  - ☐ **Financiamento:** Não aplicável.
  - ☐ **Conflitos de interesse:** Não aplicável.
  - ☐ **Aprovação ética:** Não aplicável.
  - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
  - ☐ **Contribuições dos autores:** Toda a produção do artigo – desde a pesquisa, escrita, conceitualização e finalização do trabalho – foi realizado conjuntamente pelos dois autores do texto.
- 

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

