

O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS ENTRE OS ANOS DE 1980 E 1993: RUPTURA COM O INSTITUÍDO

ESTER GOMES SOUZA

Universidade Estadual de Goiás (UEG) Inhumas, Goiás, Brasil

SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

Universidade Estadual de Goiás (UEG) Inhumas, Goiás, Brasil

GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS

Universidade Estadual de Goiás (UEG) Inhumas, Goiás, Brasil

RESUMO: O estudo põe em questão, sob uma perspectiva filosófica e histórica, o processo de ruptura instaurado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás entre 1980 e 1993, quando o curso de Pedagogia se insurgiu contra a lógica tecnicista e fragmentadora das habilitações, afirmando a docência como ofício ético, político e ontológico da formação humana. Objetiva-se compreender a resistência teórico-prática que emergiu no interior da universidade como gesto de emancipação e de defesa da autonomia docente. Metodologicamente, o trabalho se orienta pela leitura interpretativa de documentos institucionais, textos filosóficos e produções pedagógicas do período, compreendidos à luz de Paulo Freire (1987), Marilena Chauí (1993) e Ildeu Coelho (2009), cujos pensamentos inspiram uma reflexão sobre a educação como ato político e libertador. Nas considerações finais, evidencia-se que a Resolução nº 207/1984 simboliza mais que uma reforma curricular: é a expressão de um projeto de formação comprometido com a liberdade, com a práxis transformadora e com a dignidade do pensamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Sentido da Formação do Pedagogo; Faculdade de Educação UFG; Educação Emancipadora.

INTRODUÇÃO

Toda proposta pedagógica autêntica nasce de uma tensão essencial entre o que é e o que pode vir a ser. Entre os anos de 1980 e 1993, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Goiás (FE/UFG), encarnou essa tensão como expressão de uma luta não apenas institucional, mas existencial: a luta pela afirmação de um projeto de formação que ousava resistir à lógica dominante da técnica e da adaptação ao instituído. Formar professores não é trabalho neutro porque implica pensar a educação como possibilidade de emancipação e não de reprodução. Em sua trajetória, a FE tem sido um marco de luta e resistência em prol de uma educação e formação pública, gratuita, democrática e verdadeiramente crítica. O presente estudo traz à memória uma das mais

importantes experiências vivenciadas pela FE – professores e alunos – no período em destaque.

O sentido da formação, no período de redemocratização do Brasil, não se circunscreve à sua estrutura curricular, mas se revela na travessia daqueles que nela atuaram como sujeitos históricos, docentes, discentes e intelectuais orgânicos, que desafiaram o instituído em nome de um devir político-pedagógico. Inspirados por uma crítica radical à racionalidade instrumental, tais sujeitos instauraram um projeto que evocava a práxis, a reflexão crítica, a esperança e a transgressão como dimensões fundantes da formação de professores. O curso de Pedagogia da FE, à época, se contrapôs ao projeto de formação do pedagogo por habilitações, um projeto vinculado aos interesses e ditames do capital. A pedagogia que se ergue em Goiás, nesse intervalo histórico, não é produto do acaso, mas consequência de um embate entre projetos societários distintos. De um lado, o projeto tecnocrático que visava domesticar a formação docente por meio da instrumentalização do saber; de outro, um projeto insurgente que, ancorado em práticas democráticas, buscava afirmar a educação como ato político e como direito.

Evocar essa contraposição institucional é também trazer a memória viva de resistência criadora, do viável possível anunciado por Freire (1987). É rememorar uma luta pela dignidade do pensamento pedagógico, por uma docência comprometida com a transformação social e por uma universidade que se reconhecia como não reprodutora do instituído.

A formação por habilitações tinha vinculação com os interesses do capital e estava orientada pela lógica e princípios do tecnicismo norte-americano. Pensar a formação do pedagogo no período em destaque requer evocar a participação efetiva do filósofo e professor Ildeu Moreira Coêlho, como intelectual, que, ao mesmo tempo, fomentou e consolidou o debate em torno das questões constitutivas do projeto de formação de professores nas licenciaturas da UFG, em geral, e no curso de Pedagogia FE, em particular. Esse debate contou com pensadores que discutiam questões constitutivas da educação, da escola, da universidade e da formação, como, por exemplo, Paulo Freire, Marilena Chauí, Rubem Alves, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão.

Rememorar tais questões considerando o princípio da autonomia universitária como central na ruptura da FE com o projeto de formação por habilitações nos auxilia a compreender a natureza e o sentido da forma. A Resolução do Conselho Diretor da FE/UFG nº 207/1984 marca essa ruptura ao explicitar a decisão de que o curso de Pedagogia não mais formaria especialistas por habilitações, consolidando a defesa da formação do pedagogo para a docência nos anos iniciais da educação básica. O projeto de formação anunciado reafirma o trabalho educativo como ato político, pois, como destaca Freire (1987, p. 50): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação, reflexão. [...]” é fundamental que se reconheça que “dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns

homens, mas direito de todos os homens”, direito que a sociedade mercantil insiste em negar aos trabalhadores.

Os artigos reunidos por Brandão (1982), oriundos do *III Encontro Nacional de Supervisores de Educação*, ocorrido em Goiânia entre 20 e 25 de outubro de 1980, ilustram bem as questões em torno das quais o debate acontecia em âmbito local e nacional. A defesa de uma formação centrada na docência – entendida como busca permanente do saber, como ofício capaz de pensar a educação em sentido amplo –, como se consolidou na FE, foi decisiva nesse processo ao questionar o modelo tecnicista e denunciar a transferência da autonomia docente para os técnicos e supervisores. A ideia de neutralidade subjacente ao projeto por habilitações, uma vez orientada pelos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, afasta-se da possibilidade de transformação social, pois é ela mesma a encarnação da defesa pela adequação ao instituído.

DESENVOLVIMENTO

Germano (1990), em seu minucioso estudo sobre o regime militar no Brasil – que neste estudo será tratado brevemente –, traz à memória aspectos do contexto de constituição e instituição do curso de Pedagogia por habilitações. Entre os anos de 1964 e 1985, o regime militar imprimiu esforços para o projeto de desenvolvimento econômico capitalista em âmbito nacional. Qualquer pensamento contrário ao projeto de industrialização e conservação do capitalismo era combatido e, em alguns casos, interrompido. A intervenção das Forças Armadas na política brasileira foi intensa e se explicitou em um conjunto diversificado de intervenções em todas as áreas, dentre elas, a educação, pois se buscava sufocar sua dimensão política. O regime visava neutralizar o pensamento crítico, reduzindo a educação e os sujeitos escolares a instrumentos de reprodução ideológica.

No plano econômico, o novo padrão de acumulação do capital intensificou os conflitos entre trabalho e capital e alimentou as mobilizações sociais – de trabalhadores urbanos, rurais, estudantes e nacionalistas –, que colocaram em xeque a dominação burguesa. A reação do regime foi brutal, especialmente frente às mobilizações estudantis e sociais, num contexto de disputas intensas entre sociedade civil, Congresso e instituições públicas. A dissolução do Congresso Nacional e a promulgação da nova Constituição em 24 de janeiro de 1967, que, segundo Germano (1990, p. 74), “estabelecia uma forma de governo permanente autoritário”, selaram a consolidação do autoritarismo e do projeto capitalista.

A educação, nesse contexto, passou a ser tratada como mercadoria e como instrumento da lógica capitalista. Germano (1990) ressalta que o investimento estatal era voltado à ciência e à tecnologia, visando à qualificação da força de trabalho, e não à democratização do conhecimento. O crescimento do PIB e o avanço técnico não se traduziram em melhorias educacionais porque “não havia intenção do poder público em destinar recursos para educação pública de qualidade”. É nesse quadro de opressão que se insere a política educacional da ditadura, tendo como uma de suas expressões mais contundentes a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540 (Brasil, 1968). Desse modo, “Os ventos

não mais serão cavalgados por espíritos misteriosos, porque todos eles só falarão de cifras, financiamentos e negócios.”(Brandão *et al.*, 1982, p.17). Os críticos do regime eram tratados como “inimigos” do Estado.

Chauí (1993) evidenciou que o poder estava concentrado nas mãos de poucos. Então, por meio dos tecnocratas, oprimiu-se a sociedade ao suprimir direitos e neutralizar espaços de resistência e luta. A educação passou a ser regida por cinco eixos centrais: controle político-ideológico; ligação direta com a produção capitalista; pesquisa voltada à acumulação de capital; desresponsabilização com o financiamento público; e mercantilização do ensino. A “reformulação de 1969, que introduziu o Curso de Pedagogia as várias Habilitações, não tem vida e exigência própria, mas se enraíza na política educacional do Estado pós 64” e ali “possui seu sentido e gênese (Coêlho, 1985, p. 37). A formação se volta para o mercado e treinamento em vista da produtividade.

Nos últimos anos da década de 1960 “a baixa produtividade da escola no Brasil era vista, pelos ideólogos do Estado, [...] principalmente como um dos entraves ao desenvolvimento nacional” (Coêlho, 1985, p. 38). O ensino estava ordenado pela racionalização e, como mostra Germano (1990), a acumulação do capital era a maior preocupação do regime militar e, em decorrência dessa defesa, estava posta, conseqüentemente, a manutenção das desigualdades sociais na política no período em questão.

Nesse contexto, a Reforma Universitária de 1968 preconizou interferências autoritárias do regime militar no âmbito da educação, sobretudo no ensino superior que foi associado, pelos militares, ao atraso tecnológico. Assim, interesses econômicos internacionais, como o acordo MEC-USAID, marcam a subordinação da educação ao capital e ao regime autoritário. A nova racionalidade instaurada promoveu a transposição de princípios da lógica econômica para a educação, expressa na LDB nº 5.692/71, que, ao propor a generalização do ensino profissionalizante, afirmava a formação como “preparação para o trabalho”, mas sem alcançar os resultados desejados pelo regime. A Reforma Universitária representou, como conclui Germano (1990, p.164-165), “um progressivo desmantelamento do ensino no Brasil”, tornando a universidade um espaço fragmentado, desprovido de identidade, onde a formação deixou de ser social para se tornar mercadológica. Esse foi o contexto em que as habilitações foram introduzidas no currículo do curso de Pedagogia.

A história do curso de Pedagogia evidencia que a educação e a formação são pensadas e realizadas num campo de disputas e interesses que lhe são externos, como realça Baumann (2009) ao afirmar que o curso nasce direcionado para a preparação dos técnicos para a educação. Segundo Arantes e Gebran (2014), desde 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnicos de educação. Nesse período, havia uma imprecisão sobre a atuação desses professores quanto à fase que poderiam atuar, visto que havia grandes conflitos entre os cursos normais, que formavam professores para

atuar com as crianças, e a pedagogia, que formava especialistas para fiscalizar o trabalho feito nas escolas (Zaratim, 2016).

É contra essa proposta de curso de Pedagogia que a FE/UFG se contrapôs por meio de discussões, debates, mobilização de professores e estudantes em vista de uma proposta de formação do pedagogo em sentido amplo e crítico. À época, na área da educação, e mais especificamente na formação de professores, tinha-se como pano de fundo a defesa de uma formação tecnicista que tinha as habilitações como horizonte possível para as licenciaturas, em especial para o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia estava estruturado no que foi denominado de esquema 3+1. A formação do pedagogo estava organizada em torno das habilitações, especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, apontado no Parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1969), explicitando uma concepção instrumental de educação e formação, cuja principal característica era a desconsideração da autonomia do trabalho do professor. Essa desconsideração, segundo Coêlho et al. (1982), manifestava-se, principalmente, pela questão da divisão do trabalho, em que os especialistas tinham a autoridade para pensar o trabalho do professor, ficando a esse a tarefa de mera execução e a consequente fragmentação do seu trabalho.

Estava em questão o não reconhecimento da dimensão política da educação, bem como a autonomia do professor. Ao retirar do professor a responsabilidade de pensar as questões constitutivas do seu trabalho, a proposta de formação por habilitações defendia a ideia de que os problemas da educação e da formação eram meramente técnicos. E isso é um grande engano, uma vez que pensar as questões da educação supõe compreender e reconhecer as contradições próprias da sociedade de classes, a sociedade capitalista. A FE/UFG, ao se contrapor a esse projeto instrumental de formação do pedagogo, se organiza em torno de múltiplas ações com o intuito de pôr em questão essa formação de modo a envolver professores e alunos do curso de Pedagogia, discussão que se deu, também, no âmbito das licenciaturas ofertadas na UFG.

Observa-se que a instrumentalidade e o reducionismo foram intensificados na formação do pedagogo, pois os futuros pedagogos estariam, já na sua formação, impedidos de ter a oportunidade e o direito de acesso a uma formação ampla, crítica, uma formação que significasse a iniciação no mundo da cultura, da política, da filosofia, da sociologia, enfim, estariam impedidos de uma formação em sentido crítico, dimensões que Coêlho (2009) reconhece como fundantes da formação em sentido amplo, a formação humana.

O autor mostra que a preocupação desse currículo era formar técnicos que dificilmente reconheceriam a educação como ato político, como realidade que pode tanto reproduzir o real quanto compreendê-lo e transformá-lo. A formação instrumental não se abre para a crítica, a compreensão e a transformação do real, pois é centrada na ideia de conservação e reprodução do real. Está, portanto, em defesa dos que estão no poder e que querem fazer da educação e da escola uma eficiente estratégia de domesticação e docilidade, e fazem isso por meio de um discurso "feito em nome de posições progressistas! Contudo, ele é tão conservador quanto é falsamente progressista a prática educativa que

nega o preparo técnico ao educando e trabalha apenas a politicidade da educação”. Logo, não se pode ignorar que o “domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o cidadão. Não é possível separá-los” (Freire, 1995, p. 27), pois existem e se realizam numa unidade dialética.

O projeto de formação instrumental foi amplamente discutido no âmbito da FE entre os anos de 1983 e 1993, período de intensa mobilização, assumida por professores e alunos do curso de Pedagogia. Entre os professores, Ildeu Moreira Coêlho merece ser destacado pela participação ativa na luta, resistência e superação do currículo por habilitações. No entanto, essa defesa não foi unânime entre os professores da FE, visto que alguns defendiam a formação por habilitações. O debate em torno da questão mostrava que a reforma universitária e o curso de Pedagogia que dela decorreu eram contrários aos interesses sociais da classe trabalhadora. A formação do “técnico/especialista nas Habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar” (UFG/CCEP, Exposição de Motivos, 1984, p. 8) significava a conservação do instituído, quer dizer, uma vinculação entre as práticas educativas em função da produção. Essa proposta não seria capaz de educar as massas e contemplar as diversas realidades de desigualdade que acomete as camadas populares, ressalta Coêlho (2009).

Se a divisão do trabalho já estiver posta na base da formação, se a fragmentação for o horizonte que se apresenta, é possível inferir que a formação que ele ofereça a seus alunos seja mera reprodução dessa condição que lhe foi apresentada. As funções decorrentes das habilitações, ao fim e ao cabo, não significam “a melhoria do ensino”, mas “uma dimensão política de controle, ocultada sob a aparência de uma dimensão meramente técnico-científica [...]” (Coêlho, 1985, p. 40).

A formação do pedagogo por habilitações era fortemente questionada por professores e estudantes porque fragmentava o trabalho docente e negava sua autonomia. Mesmo com divergências internas entre os que apoiavam o projeto do MEC e os que se opunham a ele, consolidou-se um movimento de resistência e transgressão que culminou na elaboração de um novo currículo, resultado de amplas discussões e do engajamento coletivo, com destaque para a atuação expressiva do professor Ildeu, defensor da formação do pedagogo em sentido amplo e crítico, que reconhecesse a docência e a autonomia como dimensões fundantes do trabalho do professor (Coêlho, 1985).

A proposta da Faculdade de Educação da UFG para o curso de Pedagogia rompia então com a lógica tecnicista e hierarquizada do trabalho escolar. Ao recusar a fragmentação decorrente das habilitações e reconhecer a docência como capaz de pensar a escola em suas contradições e complexidades, a FE se abre ao trabalho de elaboração de um novo projeto de curso de Pedagogia. Tal projeto confrontava o autoritarismo e a tentativa de neutralizar o trabalho docente e propunha uma formação ampla e crítica, voltada à compreensão da realidade social, à valorização da autonomia e à dimensão política da profissão docente. Considerando esse contexto, fazia sentido “Pensar a condição social do trabalho pedagógico, fazer a denúncia assombrada dos muitos perigos de morte ou perda de

identidade do educador” (Brandão et al., 1986, p.17).O autor considera que a presença do supervisor representa a morte do educador.

É nessa perspectiva que o projeto da FE põe em questão o sentido da formação do pedagogo, compreendendo que essa formação não poderia ser puramente técnica, pragmática, reducionista, limitada. A formação, pelo contrário, deveria abrir-se ao exercício da reflexão, da crítica, da dúvida, abertura ao mundo da cultura e dos bens imateriais, como afirma Coêlho (1986). Essa formação não poderia ignorar as contradições constitutivas da sociedade capitalista e as desigualdades inerentes a esta realidade. Segundo Freire (1992, p. 15), “Somente [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”, mas a compreensão sobre o mundo, bem como a possibilidade de transformá-lo, não se realiza circunscrita à execução de tarefas predefinidas, como supõe a formação por habilitações.

A FE, por meio da Resolução CCEP nº 207/1984, expôs os anseios do ideal formativo do pedagogo que seria adotado a partir de então. Na exposição de motivos, foram explicitados os termos da ruptura com a formação por habilitações e a ampla defesa pelo reconhecimento da docência como *ofício* que se realiza na permanente busca do saber, na compreensão da responsabilidade ética, cultural e política da formação humana. A exposição de motivos foi construída em torno da defesa da formação do pedagogo com base numa formação em sentido amplo, que fosse capaz de pensar, decidir, executar e planejar as ações formativas, reconhecendo a dimensão política da educação e do trabalho do professor.

Se na formação do pedagogo como especialista, como gestor, a escola e a sala de aula são entendidas a partir da necessidade de controle de métodos, algo pragmático em torno da demanda de preparação para o mercado, a formação defendida pela FE/UFG vai noutra direção. Ela reconhece a dimensão política constitutiva da educação e do trabalho docente, voltando-se à realização plena do ser humano, à produção do conhecimento e à crítica emancipadora, e não ao simples atendimento das exigências do mercado. O projeto de formação do pedagogo proposto e implantado pela FE nos anos 1980 rompe com a racionalidade técnica que reduz a formação à empregabilidade, reconhecendo a universidade como instituição do pensamento e abertura à transformação social.

Nunca é demais lembrar com Coêlho (2012, p.16) que “a sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos que definem e justificam a existência coletiva”. Há, por assim dizer, uma prevalência de desumanização, entendida no sentido freiriano “como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (Freire, 1995, p. 19). E, se “[...] a desumanização [...] é distorção da vocação do ser mais” (Freire, 1987, p. 19), reconhecemos com Coêlho e Guimarães (2012, p. 329) que “[...] educar é trabalhar para que o homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real [...]”. Nesse sentido, parece fundamental pôr em questão a participação teórico-político-filosófica da Faculdade de Educação nos debates sobre o sentido da formação do pedagogo e, mais do que isso, sobre o sentido da formação humana, da existência do homem e da humanidade.

CONCLUSÃO

As reflexões aqui reunidas buscaram problematizar o sentido da formação do pedagogo em Goiás entre os anos de 1980 e 1993, um período em que a educação foi atravessada por intensas disputas de projetos e concepções. A experiência da Faculdade de Educação, da UFG, especialmente com a Resolução nº 207/1984, revelou-se como um marco de resistência, luta e de afirmação da docência como fundamento da formação pedagógica, em oposição à fragmentação técnica e à lógica da instrumentalidade imposta pelos modelos hegemônicos no período militar. Nesse percurso, a crítica à formação por habilitações se tornou expressão de uma luta mais profunda: a defesa de uma educação voltada à emancipação humana, à construção do sujeito ético e político, e à reconquista da autonomia docente.

A Faculdade de Educação e os intelectuais que participaram do processo de mudança do currículo do curso de Pedagogia, em especial o professor Ildeu, escreveram um capítulo especial da educação – pondo em questão o sentido da formação do pedagogo –, que inscreve Goiânia, Goiás, na história da educação nacional. Essa reflexão, luta e transgressão contra o projeto instituído, como afirmou o professor Ildeu em conversa casual, se efetivaram pelo reconhecimento de que “as habilitações desqualificam e controlam o trabalho dos professores”. Assim, como se buscou evidenciar, a ruptura da FE com o projeto por habilitações exigiu coragem, aquela de que nos fala Guimarães Rosa, e foi justamente essa coragem de pensar e agir no sentido de superar o instituído que conferiu aos intelectuais goianos, partícipes dessa luta, o pioneirismo e a originalidade necessários à criação do novo. Como lembra Coêlho (2008, p.46), “é própria do ser humano a capacidade de compreender a realidade, de pensá-la e de agir no sentido de transformá-la”, e essa potência transformadora está na raiz da docência como ato humanizador. Em tempos de ameaça à autonomia universitária e de possível retorno às habilitações, parece fundamental trazer à memória a participação da FE e a sua luta contra o instituído. Esse trabalho de compreensão e transformação da realidade marca a trajetória da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como procuramos evidenciar ao trazer à memória a participação e o pioneirismo de professores e alunos dessa faculdade no movimento de luta, resistência e transgressão ao instituído no contexto supracitado.

Artigo recebido em: 1º/11/2025

Aprovado para publicação em: 09/03/2026

SOUZA, E. G.; BARCELOS, S. de M. V.; CAMPOS, G. E. C.

THE PEDAGOGY COURSE AT THE FACULTY OF EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS BETWEEN 1980 AND 1993: A BREAK WITH THE ESTABLISHED ORDER

ABSTRACT: This study examines, from a philosophical and historical perspective, the process of rupture initiated by the School of Education at the Federal University of Goiás between 1980 and 1993, when the Pedagogy program opposed the technicist and fragmentary logic of specialization tracks, asserting teaching as an ethical, political, and ontological vocation of human formation. The research aims to understand the theoretical and practical resistance that emerged within the university as a gesture of emancipation and as a defense of teacher autonomy. Methodologically, it is grounded in an interpretative analysis of institutional documents, philosophical writings, and pedagogical productions from the period, interpreted in light of Paulo Freire (1987), Marilena Chauí (1993), and Ildeu Coelho (2009), whose reflections inspire a critical understanding of education as a political and liberating act. The final considerations reveal that Resolution No. 207/1984 represents more than a curricular reform: it embodies a Project of teacher education committed to freedom, transformative praxis, and the dignity of pedagogical thought.

KEYWORDS: Pedagogy; Teacher Education; Emancipation; University.

EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS ENTRE LOS AÑOS 1980 Y 1993: RUPTURA CON LO INSTITUIDO

RESUMEN: El estudio cuestiona, desde una perspectiva filosófica e histórica, el proceso de ruptura instaurado por la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás entre 1980 y 1993, cuando el curso de Pedagogía se levantó contra la lógica tecnicista y fragmentaria de las habilitaciones, afirmando la docencia como oficio ético, político y ontológico de la formación humana. El objetivo es comprender la resistencia teórico-práctica que surgió en el interior de la universidad como gesto de emancipación y defensa de la autonomía docente. Metodológicamente, el trabajo se orienta por una lectura interpretativa de documentos institucionales, textos filosóficos y producciones pedagógicas del período, comprendidos a la luz de Paulo Freire (1987), Marilena Chauí (1993) e Ildeu Coelho (2009), cuyos pensamientos inspiran una reflexión sobre la educación como acto político y liberador. En las consideraciones finales, se evidencia que la Resolución nº 207/1984 simboliza más que una reforma curricular: es la expresión de un proyecto formativo comprometido con la libertad, la praxis transformadora y la dignidad del pensamiento pedagógico.

PALABRAS-CLAVE: Pedagogía; Docencia; Emancipación; Universidad.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A.P. P.; GEHRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: Percurso histórico e marcos legais. **Holos**, Natal, v. 6, p. 280-294, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1643>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

BAUMANN, A. P. P. **Características da formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental com foco nos cursos de Pedagogia e Matemática**. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

BRANDÃO, C. R. *et al.* **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

BRASIL. Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. *In*: NOBREGA, V. L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, s.d., v.2. p. 562-570.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. (Curso de Pedagogia). Brasília, DF: MEC/Conselho Federal de Educação, 1969.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

COÊLHO, I.M. A formação do educador em questão. Pensando e fazendo um novo Curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Federal de Goiás. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, ano 14. n. 58, p. 36-60, out./dez. 1985.

COÊLHO, I.M. Universidade e Formação de professor. *In*: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SOUZA, E. G.; BARCELOS, S. de M. V.; CAMPOS, G. E. C.

COÊLHO, I. M. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 5,24, jan./jun. 2008.

COÊLHO, I. M. **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC-GO, 2009.

COÊLHO, I. M. Filosofia e educação. *In*: PEIXOTO, A. J. (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 19-70.

COÊLHO, I. M. Qual o sentido da Escola? *In*: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 59-86.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323, jul./dez. 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

GERMANO, J. W. **Educação e o Estado Militar: 1964,1985**. Um estudo sobre a política educacional. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,1990.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Memória da educação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, **Resolução CCEP nº 207**. Fixa o currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1984.

ZARATIM, J.R. **A reestruturação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ESTER GOMES SOUZA: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Câmpus Inhumas). Graduada em Pedagogia pela mesma instituição e graduanda do curso de Letras (Português/Inglês). Entre os anos de 2021 e 2024, atuou como pesquisadora vinculada ao projeto "A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo". Foi bolsista de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/CNPq e PIBIC-Al/CNPq) no ciclo 2022-2023, sob orientação da Profa. Dra. Simone Magalhães Vieira Barcelos. Atualmente, está vinculada aos estudos realizados no projeto de pesquisa "Filosofia, razão, cultura e formação humana". Em 2025, atuou como bolsista de monitoria na disciplina de Tópicos em Educação I. Foi beneficiária da Bolsa Permanência durante a graduação em Pedagogia no ano de 2021 e, novamente, em 2025. Integra os projetos de extensão "Contribuições Teóricas de Paulo Freire para a Educação" e "Entre Mangueiras e Flamboyants: leituras freirianas e contribuições teóricas de Paulo Freire para a educação" (UEG Inhumas). É integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq) e participa do Grupo de Estudos Filosofia e Educação (GEFE/FE/UFG) e do Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação (GENTE/FE/UFG).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5337-0130>

E-mail: estergomesx10@aluno.ueg.br

SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS: Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPGE-UEG/Inhumas. Coordena pesquisa na área de Fundamentos da Educação, com ênfase na Filosofia da Educação. Atualmente coordena o projeto de pesquisa Filosofia, razão, cultura e formação humana: reflexões a partir do pensamento do filósofo Ildeu Moreira Coêlho. Está como Vice-Líder no Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores /GPEFORP CNPq e Vice-Coordenadora do Grupo de Estudo Novas Tecnologia em Educação GENTE/CEPAE/UFG. Coordena o GT17 Filosofia da Educação da Anpedregional Centro-Oeste e o Grupo de Estudo Educação e Filosofia GEEF/PPGE- UEG/Inhumas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6763-621X>

E-mail: simone.barcelos@ueg.br

GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, UnU Inhumas). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, UnU São Luís de Montes Belos). Desenvolve pesquisas na área de Filosofia da Educação, com ênfase no ofício docente, educação, universidade e formação humana. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP/CNPq) e

SOUZA, E. G., BARCELOS, S. de M. V., CAMPOS, G. E. C.

participa do Grupo de Estudos Filosofia e Educação (GEFE/FE/UFG) e do Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação (GENTE/FE/UFG). Atuou em projetos de pesquisa e extensão voltados à reflexão da formação do pedagogo no Brasil, à leitura crítica de Paulo Freire e às relações entre educação, emancipação e crítica social. Atualmente é Coordenadora de Turno do CMEI Murilo Ferreira Borges, no município de Americano do Brasil – GO.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3762-1225>

E-mail: professoragabriellacampos@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).