

FE 50 ANOS – 1966-2016:

MEMÓRIA E REGISTROS DA HISTÓRIA DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lívia Freitas Fonseca Borges

José Luiz Villar

Wivian Weller

(Org.)

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Jorge Madeira Nogueira
: Lourdes Maria Bandeira
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Sérgio Antônio Andrade de Freitas
: Verônica Moreira Amado
: Rita de Cássia de Almeida Castro
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

FE 50 ANOS – 1966-2016:

MEMÓRIA E REGISTROS DA HISTÓRIA DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lívia Freitas Fonseca Borges

José Luiz Villar

Wivian Weller

(Org.)

EDITORA



UnB

Preparação e revisão : Denise Pimenta de Oliveira
: © 2018 Editora Universidade de Brasília
: Direitos exclusivos para esta edição:
: Editora Universidade de Brasília
: SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
: 2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
: Telefone: (61) 3035-4200
: Site: www.editora.unb.br
: E-mail: contatoeditora@unb.br
: Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
: poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
: a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

F288 FE 50 anos : 1966-2016 : memória e registros da história da
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília / Lívia
Freitas Fonseca Borges, José Luiz Villar, Wivian Weller,
[organizadores]. – Brasília : Editora Universidade de Brasília,
2018.
420 p. : 21 cm.

ISBN 978-85-230-1215-1.

1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação –
História. 2. Educação superior. 3. Pedagogia. 4. Educação –
História. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca (org.). II. Villar, José
Luiz (org.). III. Weller, Wivian (org.).

CDU 378(81)(09)

SUMÁRIO

- 7** **Apresentação**
Lívia Freitas Fonseca Borges, José Luiz Villar e Wivian Weller
- 17** **Prefácio**
Lady Lina Traldi
- 23** **Faculdade de Educação, célula *mater*
da Universidade de Brasília**
Maria Zélia Borba Rocha e José Luiz Villar
- 91** **Departamento de Métodos e Técnicas (MTC):
percursos, memórias e identidade**
Antonio Fávero Sobrinho
- 143** **Departamento de Planejamento e Administração (PAD):
sua constituição na história da Faculdade de Educação**
Ana Maria de Albuquerque Moreira e
Carmenísia Jacobina Aires
- 177** **Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF):
para compreender a dimensão social, política
e ética do conhecimento em educação**
Leila Chalub Martins
- 229** **Mudanças curriculares no curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**
Lívia Freitas Fonseca Borges e Liliane Campos Machado

- 259** **Origens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação**
Regina Vinhaes Gracindo e Jacques Velloso
- 271** **Programa de Pós-Graduação em Educação: formação, pesquisa e produção do conhecimento**
Maria Abádia da Silva e Kátia Augusta C. P. Cordeiro da Silva
- 291** **Mestrado profissional: uma conquista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação**
Bernardo Kipnis e Olgamir Francisco de Carvalho
- 299** **Extensão universitária nos 50 anos da Faculdade de Educação**
Iracilda Pimentel Carvalho (Org.), Erlando da Silva Rêses, Maria Luiza Pinho Pereira, Renato Hilário dos Reis, Claudia Dansa, Maria da Conceição da Silva Freitas e Joice Marielle da Costa Moreira
- 367** **A Educação a Distância na Faculdade de Educação**
Raquel de Almeida Moraes (Org.), Grupo Ctar, Erlando da Silva Rêses e Lúcio França Teles
- 413** **Anexo: Fôlder do Seminário FE 50 anos (12 de abril de 2016)**
- 415** **Sobre os autores**

Mudanças curriculares no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília¹

Lívia Freitas Fonseca Borges e Liliane Campos Machado

Situando os contextos de mudanças curriculares

Os sentidos e significados das mudanças curriculares ocorridas na Faculdade de Educação nestes 50 anos de existência foram motivados por questões internas e externas à instituição, com base na regulação do poder público e nas demandas dos sistemas de ensino e do mundo do trabalho de forma ampla. Vale destacar que essas mudanças foram promovidas em contextos de debate e participação da comunidade acadêmica.

A mudança como ponto de reflexão aqui proposta está situada no conceito de *mudança positiva* cunhado por Huberman (1973), para quem “[...] A mudança, portanto, é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados” (p. 18). Ao argumentar que essas mudanças ocorrem em contextos variados de resistência, o referido autor nos apresenta reflexões de que os caminhos que

¹ Registramos nossos agradecimento à pedagoga da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília Leyvijane Albuquerque de Araújo pelas contribuições no levantamento de dados e documentos institucionais que subsidiaram a pesquisa que deu origem ao presente artigo.

levam às mudanças positivas derivam de práticas legitimadas pelas experiências dos sujeitos implicados nos processos de buscas de alternativas novas, no que denominou, a partir dos estudos dos etnólogos, “mudança criadora”.

[...] Por motivações criadoras da inovação entende-se uma vontade deliberada de mudar os costumes, de reduzir a distância entre os objetivos do sistema e as práticas em vigor, de redefinir os problemas e de criar novos métodos para resolvê-los. (HUBERMAN, 1973, p. 18).

Em concepção adversa, as condições negativas que geram a necessidade de mudança derivam do que os etnólogos denominaram “mudança redutora” (HUBERMAN, 1973).

As motivações negativas da mudança, por outro lado, seriam suscitadas pelas crises, pela concorrência ou pelos conflitos: greves de alunos ou de professores, descontentamento do público em geral ou de funcionários nacionais, conflitos internos entre administradores e professores, deficiência de professores ou de instalações, de “urgências” como a reforma do ensino de Ciências nas escolas secundárias americanas após o lançamento do primeiro satélite soviético. (HUBERMAN, 1973, p. 18-19).

O efeito Sputnik (satélite soviético lançado em 1957) nas reformas curriculares da educação básica nos Estados Unidos é temática recorrente entre os curricularistas ao tratarem das repercussões diretas do contexto político e social nas demandas criadas, propostas e postas em prática pelos sistemas de ensino, como em Sacristán

(1998) e Traldi (1973), entre outros/as. Esse fato histórico serve de base para promover reflexões em torno do que poderia ser uma “mudança negativa” na educação como caracterizada por Huberman (1973), ou seja, uma motivação externa ao contexto educativo que reverbera no “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 1998) com força normativa suficiente para que seja levado a efeito no campo da prática docente, na maior brevidade possível, geralmente sob a forte supervisão do poder público, contemplando os interesses de uns e contrariando tantos outros.

O currículo como “territórios contestados”, campo de contendas educacionais, foi mapeado na obra referencial organizada por Moreira e Silva (1995). A apropriação desse debate é interessante para a compreensão dos atores diretamente implicados no cenário educativo e para que a gestão do currículo seja devidamente mapeada pelos limites e possibilidades que a tessitura dos projetos formativos sofrerá em decorrência dos contextos e das escolhas que produziram o currículo. Isto é, dificilmente a proposta finalizada atenderá a todos os interesses e necessidades de uma comunidade, pela histórica ausência de consenso, o que de tudo não é ruim, pois esse *modus operandi* colocará o currículo em constante avaliação considerará a necessidade de aprimoramento.

A história das avaliações curriculares promovidas pela Faculdade de Educação ao longo dos seus 50 anos nos retrata caminhos percorridos por mudanças positivas, configuradas por metodologias que se aproximam da perspectiva de Huberman (1973) sobre “reestruturação curricular”, a partir de um elenco de seis tipos de transformação por ele categorizados para o campo educacional.

Reestruturação – considerada como reorganização material do espaço de trabalho (mudança de composição e do efetivo de classes) ou como modificações do programa de ensino (introdução de Matemática moderna ou de uma nova língua estrangeira) ou ainda como uma revisão das relações interpessoais (ensino por equipe, meios de instrução para profissionais, escolas sem níveis). (HUBERMAN, 1973, p. 22).

Embora o autor trate da reestruturação em sentido amplo, as questões curriculares se fazem presentes nesse cenário de mudanças educacionais à medida que apresentam novas configurações para o projeto pedagógico de curso, seus respectivos conteúdos e metodologias. Uma nova estrutura poderá ser planejada a partir do currículo proposto e praticado mediante processos avaliativos (SACRISTÁN, 1998). Poderá ocorrer de forma parcial ou integral na proporção das necessidades identificadas por Huberman (1973, p. 31) como “unidades de mudança”, quais sejam: “[...] o indivíduo, o grupo e as instituições”.

Na acepção de Goodson (2008, p. 23) as mudanças curriculares decorrem tanto das “ações humanas da vida diária comum”, quanto de “amplas mudanças epocais”. Inspirado em pesquisas históricas, o referido autor desenvolve importante analogia entre as interferências econômicas e sociais mais amplas no campo educacional.

[...] com uma perspectiva histórica proveniente da Escola *Annaliste* francesa em que os pesquisadores operam com três níveis de tempo. Como vimos, seguindo o estudo de ciclos econômicos de mudança de Kondratiev, eles argumentam que além dos ciclos de mudança breves, facilmente reconhecíveis, existem

longas ondas de mudança que muitas vezes cobrem ciclos de 50 a 60 anos. Nesses pontos, argumentam eles, surgem “conjunturas” em que transformações macroeconômicas coincidem com importantes mudanças na reforma educacional. (GOODSON, 2008, p. 23).

Além das questões de ordem temporal inseridas em contextos históricos globais e locais, Goodson (2008) posiciona as mudanças curriculares em patamares, instâncias institucionais e individuais que percorreram diversas trajetórias para alcançar a escola e a sala de aula, um processo complexo que precisa ser considerado ao nos ocuparmos das mudanças curriculares.

Acepções curriculares em contexto de formação pedagógica

Da obra de Traldi (1973), primeira diretora da Faculdade de Educação, pinçamos um conceito de currículo com analogias para a educação superior.

O currículo implica uma filosofia de vida em ação, porquanto será este currículo o centro e a vida de todo o programa escolar. [...] Sendo o currículo compreendido como todas as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade, cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da *personalidade integral* do educando (permitindo-lhe alcançar a autorrealização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e com os fins mais elevados da humanidade em geral. (TRALDI, 1973, p. 45-46).

A definição de currículo desenvolvida pela autora se apresenta em nosso contexto com atualidade e memória histórica do que fundamentou os currículos anteriores da FE, com forte sentimento humanista. Embora se refira à escola, depreendemos dessa acepção o currículo da universidade como instituição formadora de futuros profissionais ou que desenvolve a formação continuada e em serviço de profissionais já atuantes, como é o caso dos docentes tanto da educação básica quanto da educação superior.

A educação é a base da cultura de toda sociedade. É indispensável para a formação do cidadão consciente, autônomo, crítico, criativo e emancipador, assim como dos bons profissionais que a sociedade demanda. A educação formal exige institucionalização e profissionalização dos educadores responsáveis pela sua materialização, embora não sejam os únicos protagonistas nos processos formativos das pessoas e dos grupos.

Nos seus 50 anos a FE registra em sua história a formação de diversos profissionais da educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Dentro da amplitude formativa predomina a licenciatura em Pedagogia, razão pela qual optamos por abordar o currículo da graduação para retratar um recorte dessa relevante história pedagógica.

Nossa pedagogia cinquentenária

A nossa pedagogia cinquentenária representa o acúmulo de experiências marcadas pelo contexto social, cultural, político e econômico da capital do país, da região Centro-Oeste, da amplitude nacional e

internacional em que se situa o debate e a materialização da política pública educacional. Por esforço da nossa comunidade acadêmica na tessitura desse trajeto educativo de nível superior, investimos na valorização do magistério nas suas idiossincrasias.

Colocar a formação do pedagogo e a docência no centro dos processos formativos da Universidade de Brasília é uma pauta diuturna da nossa Faculdade de Educação, demonstrando que a formação de profissionais da educação para atuarem nas diversas instituições educativas, tendo a escola como referência, ainda é um grande desafio para o currículo do curso de Pedagogia.

Ao posicionar o curso de Pedagogia no protagonismo das ações formativas desenvolvidas pela FE na comemoração dos seus 50 anos, não pretendemos retratar a história do referido curso desde a sua implementação, mas dialogar a respeito das suas diversas possibilidades formativas.

Recorremos à abordagem cronológica adotada por Silva (2003), que trata a pedagogia sistematizada em quatro períodos na recente história da educação no Brasil, com foco no delineamento da identidade do pedagogo. Essa periodização da pedagogia apontada pela autora é apresentada aqui com o intuito de fazer uma analogia com as três reformas curriculares pelas quais passou o curso de Pedagogia da FE/UnB.

O primeiro período apresentado pela autora está demarcado entre os anos de 1939 a 1972 e foi denominado de “período das regulamentações”. O Parecer CFE nº 251/1962, emitido pelo conselheiro Valnir Chagas, introduziu a temática da universitarização da formação do professor primário, restando à Pedagogia a formação

do bacharel em educação, ideia que também foi aventada como uma possibilidade de pós-graduação na formação do técnico que atuaria nas várias esferas da educação.

Silva (2003) evidencia que desde sua implementação o curso de Pedagogia padece da ausência de identidade e sofre questionamentos sobre a existência de um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. A expansão do campo de atuação desse profissional não era percebida, ficando evidente que o licenciado era um sujeito formado para atuar apenas em sala de aula, restando ao bacharel as funções técnicas.

Essa cizânia entre bacharelado e licenciatura bastante recorrente na literatura pedagógica especializada na verdade tem se sustentado muito mais em argumentos de ordem corporativa que pouco têm contribuído para a consolidação de uma identidade do campo, do curso e da profissão. Acreditamos que a legitimação da Pedagogia será produzida à medida que as pessoas, as instituições formativas e o mundo do trabalho reconhecerem a necessidade e a importância da profissão e do profissional.

A partir do Parecer CFE nº 252/1969, também do Conselheiro Valnir Chagas, a referida autora situa o curso de Pedagogia como lócus da formação do professor para o Ensino Normal (habilitação em Matérias pedagógicas do 2º grau) e dos especialistas para as atividades de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Com essa nova arquitetura as questões curriculares se estruturariam em uma base comum de estudos e em parte específica para atender às habilitações. Vale ressaltar que o rol de disciplinas era limitado, com poucas

possibilidades de instrumentalização da prática, na visão crítica de Brzezinski (1996), mencionada por Silva (2003).

Para Silva (2003) o segundo período é denominado “período das indicações”, compreendendo os anos de 1973 a 1978, e retrata o desdobramento do curso em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a se chamar de licenciatura das áreas pedagógicas.

Nesse contexto implantou-se o curso de Pedagogia da UnB/FE. O referido curso formava o professor para o Ensino Normal (Magistério do ensino do 2º grau), bem como administradores escolares, supervisores escolares, orientadores educacionais, inspetores escolares e outros especialistas nas Tecnologias educacionais, no formato de licenciatura. Esses profissionais deveriam atuar no âmbito escolar e em outras instituições que compõem os sistemas educativos no país. O curso se constituía de dois ciclos: o ciclo geral (o primeiro da formação) e o ciclo profissional (UnB, 1984). Percebemos nesse processo um movimento de flexibilização curricular e de interdisciplinaridade, quando a FE se dispõe a dialogar em um processo formativo com os demais cursos de licenciatura.

A FE sempre se caracterizou como uma instituição à frente do seu tempo, tendo em vista que desde sua implementação o curso de Pedagogia previa como componente curricular obrigatório o estágio supervisionado e o desenvolvimento de práticas pedagógicas correspondentes ao processo formativo das habilitações oferecidas. Além do estágio, o estudante teria que comprovar experiência de magistério para tornar-se habilitado em Administração escolar e Orientação educacional, como previa a legislação em voga.

A habilitação em Administração escolar era oferecida pelo Departamento de Planejamento e Administração da Educação (PAD), que também desenvolveu importante formação de gestores educacionais por meio da oferta regular do curso de especialização *lato sensu*. As habilitações Orientação educacional e Educação especial eram oferecidas pelo Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e foram interrompidas com o novo currículo de 2001. As habilitações Magistério para início de escolarização, Matérias pedagógicas do 2º grau e Tecnologias educacionais eram oferecidas pelo Departamento de Métodos e Técnicas (MTC). Diferentemente do que fez o PAD, o MTC e o TEF não migraram para a pós-graduação a formação do pedagogo especialista nas respectivas áreas.

Essa estrutura de oferta de habilitações pelos departamentos historicamente demarcou a identidade do profissional e do curso de Pedagogia na UnB. Desde o seu nascedouro, a Faculdade de Educação já se apresentava com a estrutura departamental que vigora até os dias atuais. O mesmo ocorre com a estrutura física disponível. Nesses 50 anos de existência da FE, não registramos reformas estruturais nem construções novas.

O documento intitulado *Catálogo – 1972*, datado de 7 de dezembro de 1971, disponibilizado via microfilmagem pelo Arquivo Central da UnB, sem assinatura ou indicação de autoria, apresenta em sua primeira página a seguinte estrutura para a gestão do currículo da FE:

1. Departamento de Teoria e Fundamentos, atendendo ao ensino de disciplinas relacionadas com a fundamentação teórica do curso de Pedagogia e ao ensino de disciplinas de formação pedagógica para as licenciaturas

- de conteúdo. É objetivo geral deste Departamento realizar a abordagem do fenômeno educacional através dos enfoques psicológicos, sociológicos, histórico, filosófico, estatístico, antropológico e econômico.
2. Departamento de Métodos e Técnicas, atendendo a oferta de disciplinas específicas de habilitações de curso de Pedagogia, bem como de formação pedagógica para as licenciaturas de conteúdo. A preocupação fundamental com a pesquisa básica e aplicada neste Departamento tem sua ênfase nos aspectos metodológicos de processo ensino-aprendizagem.
 3. Departamento de Planejamento e Administração Escolar, atendendo ao ensino de disciplinas específicas do curso de Pedagogia, tem como finalidade precípua a oferta de habilitação na área de Administração escolar. Seu corpo de disciplinas propicia conhecimentos e/ou aquisição de habilidades em relação a: princípios da ciência da Administração aplicada à escola; importância do planejamento para assegurar a eficiência e a eficácia da administração escolar; estruturas básicas dos processos de escolarização nacional e apreciação crítica dos principais problemas da organização e administração escolar. (UnB, 1971, p. 1-2).

Partindo dessa proposta, algumas curiosidades se apresentam no atual contexto para nossa reflexão: o fato de a Orientação educacional ter nascido e permanecido no TEF e não no PAD, dada a sua aproximação com a gestão de processos pedagógicos escolares; e a Educação especial como modalidade não ter sido criada pelo MTC, além de não se caracterizar dentro do quadro dos fundamentos da educação previstos nos instrumentos normativos que orientaram a educação superior e a formação de profissionais da educação desde os anos 1960. Enfim, essa é uma discussão que ainda está posta e

longe de ser superada. A ideia de romper a estrutura departamental esteve presente em algumas gestões da FE, mas nunca foi debatida e aprofundada no nível das deliberações para saber se representa ou não os anseios da comunidade acadêmica.

No contexto em que se iniciaram as mudanças dos currículos implantados nos anos 1970 e 1980, houve uma importante reestruturação curricular do curso de Pedagogia noturno a partir de 1988, na esteira das implantações dos cursos de licenciatura, o que veio a se consolidar em 1994. Curiosamente, a FE aproveita o movimento da implementação das licenciaturas noturnas na UnB e propõe um currículo específico para a Pedagogia do noturno, fazendo com que o mesmo curso fosse desenvolvido por meio de duas propostas curriculares, sendo o noturno específico para formar professores do início da escolarização.

Embora essa experiência tenha proporcionado à FE uma transição entre o antigo currículo e o currículo vigente, para o estudante a mudança de turno acarretaria uma mudança de curso, pois os códigos de registro dos cursos diurno e noturno eram diferentes. Essa disjunção foi corrigida com o atual currículo, implantado em 2001, quando passou a figurar um currículo único para os dois turnos.

O interessante é que, embora tenha sido mantida a estrutura departamental, o atual currículo provoca a FE em relação à movimentação dos professores entre os departamentos, tendo como foco, em larga medida, o alinhamento das linhas de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* e na graduação, a partir das linhas e eixos de pesquisa em desenvolvimento. Há também de se considerar a flexibilidade necessária provocada no cotidiano e no dinamismo natural da instituição

para que os docentes tenham a oportunidade de ampliar seu campo de atuação profissional, buscando integrar as diversas dimensões que compõem a universidade, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

Essa estrutura curricular do curso, marcada pelas habilitações, decorreu em larga medida das orientações emanadas pela Lei da Reforma Universitária nº 5.540/1968 e se caracterizou desde então como licenciatura.

O curso de graduação em Pedagogia oferece o título único de licenciado e destina-se à formação de profissionais habilitados em diferentes áreas no campo da Educação e é em duração completa e em curta duração, abrangendo, respectivamente, 170 e 85 créditos conforme as habilitações específicas visadas em cada curso. (UnB, 1972, p. 2).

Do referido documento (UnB, 1972) é possível depreender que a estrutura curricular do curso de Pedagogia contava com um *ciclo profissional* e um *núcleo comum obrigatório*. Também estavam previstas práticas pedagógicas para as respectivas habilitações e o estágio supervisionado, com caráter de terminalidade, podendo o graduando cursar em sequência até duas habilitações.

À FE não competia oferecer e supervisionar estágios para além do curso de Pedagogia, situação que perdura até os dias de hoje. “As atividades referentes aos estágios supervisionados são orientadas por professores designados pelas unidades que oferecem as respectivas licenciaturas” (UnB, 1972, p. 4). Na gênese do processo formativo da Universidade, os estágios supervisionados dos cursos não ficaram a cargo da Faculdade de Educação, apenas as disciplinas

complementares que dariam sustentação à formação dos demais professores. Esse projeto formativo ainda se mantém nos dias atuais.

Distante do ideal, a relação entre a FE e as demais unidades acadêmicas que formam professores na UnB carece de fortalecimento. Além do baixo *status* socialmente construído em relação à profissão docente, a concepção inicial da Universidade em muito contribuiu para esse modelo fragmentado na formação dos futuros profissionais da educação, dentro e fora da Pedagogia. A esse respeito vale destacar a reflexão provocada por Brzezinsk (1997) em que à FE foi imputada a ação limitada no âmbito da prática pedagógica e da formação profissional descolada da criação teórica e científica, em uma perspectiva tecnicista e desenvolvimentista, a partir de uma contextualização histórica dos propósitos políticos daquele momento histórico.

[...] estabelecer mais nítida distinção entre atividades de preparação científica e as de treinamento profissional, libertando as faculdades da tarefa de formar pesquisadores, que às vezes intempestivamente se atribuem, permitindo, assim, que cuidem melhor de seu campo específico de ensino e de pesquisa aplicada. (RIBEIRO, 1961 apud BRZEZINSKI, 1997, p. 39).

Seria importante identificar esse conceito de Darcy Ribeiro a respeito da “pesquisa aplicada”, que na interpretação de Brzezinski (1997) parece uma desqualificação ou uma subcategoria da pesquisa científica, o que se produz teórica e metodologicamente no campo da educação, em particular nas faculdades, contexto em que se inclui a FE.

É visível a intenção de Darcy Ribeiro condenar a FE a limitar-se ao ensino e ao treinamento profissional, tarefa desempenhada em sua forma mais pura para responder aos apelos do modelo desenvolvimentista, em consonância com o pensamento e interesses das elites dirigentes do país. (BRZEZINSKI, 1997, p. 39).

Essa característica da FE no contexto da UnB ecoa até os dias atuais, o que reflete diretamente na baixa destinação de recursos financeiros, materiais, recursos tecnológicos e pessoal docente e técnico-administrativo, bem como na manutenção da velha estrutura física e estrutural, apesar dos seus 50 anos.

Retomando a caracterização histórica da pedagogia desenhada por Silva (2003), no terceiro período, entre os anos de 1979 e 1998, denominado “período das propostas: identidade em discussão”, identificamos um contexto em que se discutia, em 1984, no âmbito da Congregação de graduação da FE, com a participação dos professores e dos alunos, a decisão de repensar o curso de Pedagogia. A partir dessas decisões consolidou-se uma *Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)*.

O curso de Pedagogia da FE não se furtou de participar dos debates em âmbito local, regional e nacional para discutir a sua identidade, como se pode constar no documento intitulado *Proposta de Reformulação do curso de Licenciatura em Pedagogia*:

Além de discussões internas, a Faculdade de Educação vem acompanhando e participando dos encontros locais, regionais e nacionais referentes à reformulação dos cursos de formação de educadores. Em 1981 participou do encontro local, sediou o encontro regional

e se fez representar no encontro nacional em Belo Horizonte. A proposta de reformulação do curso de Pedagogia ora encaminhada pela Faculdade de Educação consubstanciava os princípios e os pressupostos básicos nas discussões e propostas dos grupos de trabalhos dos departamentos [...] (UnB, 1988, p. 3).

No referido documento de reformulação do curso de Pedagogia da FE, a licenciatura em Pedagogia estava

[...] estruturada em um currículo elaborado há 19 anos, e por isso necessitava de uma reformulação não apenas burocrática em termos de carga horária e modificações do elenco de disciplinas. Há a necessidade urgente de uma redefinição conceitual que corrija as distorções, o atualize, o dinamize e propicie a interdisciplinaridade e a interação entre teoria e prática. (UnB, 1988, p. 7).

As inovações da proposta de mudança curricular de 1988 em relação ao processo de implementação do curso na década de 1960 são demarcadas pela:

- a) centralização da formação do educador na realidade socioeconômica e cultural do país [...] educação dirigida prioritariamente às necessidades da maioria da população brasileira;
- b) melhoria da qualidade do ensino público, traduzida no esforço de formar educadores capazes de repensar e formular uma prática educativa compatível com as necessidades e aspirações da população que ora afluía à escola pública;
- c) democratização da escola pública, consubstanciada na formação de educadores política e tecnicamente

- engajados na defesa da escola pública [...] na superação da repetência e da evasão escolar e na busca de novos padrões de qualidade para o ensino público;
- d) concepção de escola como totalidade orgânica, centrada no aluno e historicamente situada, de modo que a formação do futuro educador propicie uma visão abrangente das múltiplas facetas do trabalho escolar [...];
 - e) efetiva integração entre teoria e prática, de forma a superar a visão dualista com que vêm sendo tratadas nos nossos currículos [...] a formação do educador deverá permitir o seu engajamento, ao longo do curso, em práticas, estágios e projetos educacionais, que assegurem o conhecimento indispensável à ação transformadora;
 - f) universidade do conhecimento, que sugere uma formação acadêmica ampla, multidisciplinar, capaz de assegurar a aquisição do saber na sua globalidade;
 - g) integração das funções da Universidade: ensino, pesquisa e extensão [...] em processo de formação, com a produção do conhecimento e [...] no sentido de torná-lo acessível socialmente e comprometido com a melhoria das condições de vida da população. (UnB, 1988, p. 8).

Em 1994 implantou-se o curso de Pedagogia noturno, que trouxe como novidade a oferta exclusiva da habilitação em Magistério para início de escolarização, em um contexto nacional demarcado pela continuação da luta por reformulações no curso de Pedagogia, que pode ser visto pelas mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e do movimento pela construção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia* (DCN).

O final dos anos 1990 é demarcado pelo “período dos decretos: identidade outorgada” (SILVA, 2003). Esse período ficou conhecido

pela interferência direta do Poder Executivo nos destinos da formação de professores no Brasil, fato que causou na comunidade científica grande estranhamento e que provocou grande movimento nos sentido de permitir às universidades e instituições de ensino superior o direito de continuar formando pedagogos no Brasil. Naquele contexto a FE manteve firme o seu propósito de formar professores no curso de Pedagogia.

Em 1997 a Faculdade de Educação da UnB retoma as discussões em torno de uma nova reformulação do curso de Pedagogia, pautada nos seguintes argumentos:

Com a Resolução nº 219/1996 do Cepe, que determinou que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total, os docentes da FE reunidos em plenária decidiram proceder a uma “reformulação profunda” do curso em vez dos ajustes na contabilidade dos créditos tal como estabelecido pelo Cepe [...] em função das exigências postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) [...] (UnB, 2002, p. 4).

Essa terceira reformulação do curso de Pedagogia da FE que resultou no currículo vigente na atualidade trouxe como inovações uma composição de espaços curriculares não disciplinares, que foram denominados Projetos de 1 a 5 e constituem o ponto alto de inovação dessa proposta pedagógica. Esse Projeto acadêmico foi aprovado em 2002. Além da inovação dos projetos, assumiu a eliminação das habilitações, ação respaldada pelas discussões nacionais em torno da minuta das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia* (DCN), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1

de 2006, instrumento normativo que demarcou a identidade do curso de Pedagogia pela docência como base da formação.

A formação de um pedagogo para atuar em espaços escolares e não escolares também foi reforçada a partir da nova Resolução do CNE, o que repercutiu diretamente na nova proposta do curso. Essa inovação formativa partiu do ideário de que a flexibilização curricular e a presença de espaços curriculares não disciplinares representariam a vanguarda pedagógica e a ruptura com um modelo esgotado de formação do pedagogo, de modo a possibilitar ao egresso do curso incursões diversas. Surgiram nesse contexto os projetos de 1 a 5.

De acordo com o *Projeto acadêmico do curso* (2002), em seu anexo 4, os projetos são assim descritos: Projeto 1: Orientação acadêmica integral; Projeto 2: Grupo de estudo e/ou Projeto de ensino/pesquisa/extensão; Projeto 3: Projeto ou subprojetos individualizados; Projeto 4: Subprojeto individualizado e Prática docente; Projeto 5: Trabalho final de curso.

Passados 15 anos de implementação dessa proposta, é possível registrar os avanços formativos dela decorrentes, bem como as limitações que ajudam a pensar uma reconfiguração curricular em um novo cenário educativo que se apresenta no interior da instituição, da localidade e do país de forma ampla.

O *Projeto 1*, cuja intenção era introduzir os estudantes na ambiência universitária, tem cumprido esse papel, entretanto no formato disciplinar, embora tenha incorporado iniciativas isoladas de atividades de caráter extensivo e de investigação acadêmica ainda incipientes, dada a natureza introdutória em que se posiciona no fluxo curricular.

O *Projeto 2*, cuja intenção era introduzir os estudantes na profissão, também tem cumprido seu papel eminentemente de caráter disciplinar. Até então não havia um campo curricular para tratar da Pedagogia na amplitude do seu campo de atuação profissional, tendo a docência como base (BRASIL, 2006). Essas injunções avaliativas nos permitem afirmar que essa configuração não justifica, no caso dos Projetos 1 e 2, a denominação de “projeto”.

O *Projeto 3*, fortemente demarcado em sua proposição e nas práticas materializadas nesse campo de fato tem se afirmado como espaço curricular não disciplinar por meio de projetos interventivos em diversas práticas pedagógicas, em sua maioria não escolares. Vale destacar que, de forma consciente ou não, os professores têm como referência de suas práticas uma base disciplinar para desenvolver os respectivos projetos, como uma espécie de ancoragem entre a teoria e a prática.

O *Projeto 4*, denominação adotada para o Estágio Supervisionado curricular obrigatório, apresenta variações de experiência, em geral originadas no Projeto 3 com culminância no Projeto 5. Em alguns casos essa trajetória ocupou o espaço das antigas habilitações como terminalidade da formação profissional e, em outros, acompanhou o ideário traçado pelos respectivos projetos de pesquisa dos orientadores. Organizado em duas fases, esse projeto tem sido desenvolvido tanto em escolas como em outras instituições educativas, inclusive não escolares.

O *Projeto 5* se caracteriza pelo Trabalho final de curso, culminando com a defesa pública de um projeto de pesquisa que depois de executado é apreciado por uma banca examinadora, na maioria das vezes a partir de um relatório gerado com base em trabalho empírico.

Algumas limitações no campo da gestão do currículo e da identidade de campos curriculares obrigatórios precisam aqui ser consideradas: a primeira foi a ausência de inscrição na matrícula *web* para os projetos de 3 a 5, prática recorrente na universidade para as diversas etapas que compõem o processo de matrícula dos estudantes. A segunda foi a ausência da institucionalização e, por consequência, da operacionalização de uma instância colegiada para cumprir a necessária Orientação acadêmica dos estudantes que garantisse o caráter acadêmico e pedagógico dos projetos a partir de diferentes itinerários e que ao mesmo tempo permitisse e contemplasse os interesses dos estudantes sem perder o foco central do curso: a formação do pedagogo docente, pesquisador e gestor, da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e dos sistemas de ensino em geral. A terceira limitação deveu-se à confusão causada pela nomenclatura “projeto” em relação à identidade do Estágio supervisionado obrigatório (Projeto 4) e do Trabalho final de curso (Projeto 5).

Outra limitação considerável na materialização dessa proposta formativa por meio de projetos advém da disjunção entre as linhas de pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação e as pesquisas desenvolvidas no âmbito da graduação. O fato de muitos professores que atuam na graduação não estarem credenciados na pós-graduação pode contribuir em larga medida para esse fato, além da ausência de integração de professores não credenciados na pós-graduação nos respectivos grupos de pesquisa. Essa situação é ainda reforçada pelo fato de termos na graduação apenas o curso de Pedagogia e, na pós-graduação *stricto sensu*, existir mestrado e doutorado em Educação, um largo espectro formativo para além da Pedagogia.

A atual matriz curricular do curso de Pedagogia também se apresenta com elevado nível de endogenia, considerando que as disciplinas obrigatórias que eram indicadas nos currículos anteriores foram retiradas e substituídas por disciplinas próprias. Movimento análogo também se constata em outros cursos que optaram por não incluir disciplinas obrigatórias da Pedagogia nos seus currículos. Nesses fatos reside grande parte do nosso desafio curricular e de mudanças para os próximos anos.

Fato curioso que decorre do currículo vigente é que ele demonstrou, por meio do registro de componentes curriculares no código FE, ou seja, não departamental, que é possível romper com as amarras acadêmicas sem destituir os departamentos. Esse pode ser o embrião de um processo de integração curricular importante.

Retomando a abordagem histórica do curso de Pedagogia no Brasil descrita por Silva (2003, p. 84) quando denomina “o quarto período como o dos decretos de uma identidade outorgada”, identificamos no fio condutor da legislação que perfila a história do curso, a partir da LDB de 1996, das DCN instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (para o curso de Pedagogia) e da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (para os cursos de licenciatura). De fato tem-se ainda vigente uma identidade outorgada ao curso de Pedagogia configurado na licenciatura, tendo como base e centro referencial da formação a docência, entendida como docência ampliada.

O conceito de docência ampliada ainda demanda explicitação e legitimidade no âmbito da nossa Faculdade de Educação. Com o fim das habilitações decorrente da implementação do currículo de 2002, ainda registramos três movimentos nesse sentido. O primeiro

movimento diz respeito ao entendimento de que na docência ampliada podemos acomodar, por meio de diferentes itinerários formativos, componentes curriculares das antigas habilitações, porém sem um caráter de terminalidade e de formação de especialistas conforme previsto no modelo anterior, o que consideramos um equívoco na interpretação dos textos legais aqui já apresentados. Um exemplo disso seria formar o orientador educacional com apenas duas disciplinas obrigatórias, incursões pelos Projetos do 3 ao 5, de modo a possibilitar uma formação específica dentro de um campo da Pedagogia sem, no entanto, considerar o formato antes utilizado para prover a necessária formação acadêmica e profissional do orientador educacional.

Uma perspectiva acenada à época seria a migração das antigas habilitações para a pós-graduação *lato sensu*, a exemplo do que haveria acontecido no Departamento de Planejamento e Administração (PAD), para prover a formação de gestores no campo educacional. Esse intento não ganhou força e foi gradativamente retirado das pautas de discussões das reformulações curriculares na FE.

O segundo movimento diz respeito à acomodação de diferentes demandas na esfera das possíveis atuações profissionais do pedagogo, em espaços escolares e não escolares, ficando a escola e a docência em salas de aulas subsumidas, consideradas, às vezes, dispensáveis ou igualmente válidas se a prática pedagógica acontecer durante o processo formativo em quaisquer espaços educativos, podendo prescindir da experiência escolar.

Acreditamos que a reconfiguração dos estágios da forma como estão propostos na nova estrutura curricular da Pedagogia em discussão na FE poderá resolver essas distorções. Cabe aqui destacar que

defendemos uma ampla possibilidade de formação e atuação profissional do pedagogo, mas que existe uma centralidade da docência em sala de aula escolar que antecede às demais possibilidades, que serve de baliza e referência para a amplitude do espectro da profissão.

O terceiro movimento leva a crer que o entendimento do curso de Pedagogia como licenciatura não é unanimidade. A expectativa de materializar a formação de especialistas em pesquisa e gestão como espaços inerentes ao bacharelado, assim como foi pensado por Anísio Teixeira e demonstrado na pesquisa de Brzezinski (1997) no início da Universidade de Brasília, ainda registra suas marcas nas iniciativas e nas falas de vários colegas. Mesmo que esse movimento não represente um ideário coletivo, ele se faz presente em nosso cotidiano institucional.

No art. 2º da Resolução nº 2 do CNE/CP, de 1º de julho de 2015, fica evidente que a docência é cunhada em perspectiva de ampliação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de ensino (Educação de jovens e adultos, Educação especial, Educação profissional e tecnológica, Educação do campo, Educação escolar indígena, Educação a Distância e Educação escolar quilombola), em diferentes áreas de conhecimento, na integração entre elas, e podem abranger um campo específico e interdisciplinar. (p. 3).

Para além dessa concepção de docência, o texto traz também uma concepção de docência ampliada, que pode ser compreendida com base no art. 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura plena, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015, p. 11).

O sentido da docência é ampliado, uma vez que seu significado remete à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, bem como dentro e fora da sala de aula. Essa tese vem sendo construída pelo movimento nacional de educadores desde a década de 1980 (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 2003).

Rebatendo as críticas que têm sido feitas a essa tese como reducionista do curso de Pedagogia, a Anfope (2012) argumenta que a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação, entre estes os pedagogos, busca superar a fragmentação entre a formação do professor e do especialista em educação. A docência como base da formação garante também a formação unificada do pedagogo, pois a capacitação para a docência pressupõe capacitação para outras funções técnicas educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

A adoção da noção de docência ampliada possibilita que no curso de Pedagogia o trabalho desenvolvido propicie a formação

do professor, do gestor e do pesquisador. A confluência dessas três atividades no processo formativo pode, finalmente, contribuir para a definição da identidade do curso e, assim, sinalizar o caminho da profissionalização. Além disso, ao dimensionar essas três esferas do conhecimento na tarefa pedagógica, tem-se finalmente o delineamento concreto daquilo que se constitui o campo de conhecimento pedagógico, que, afinal, sempre foi alvo de crítica ao curso de Pedagogia, ou seja, de como a formação do professor, do gestor e do pesquisador tem a centralidade do currículo do curso de Pedagogia.

É com essa discussão sobre a docência ampliada que apresentamos como proposição básica uma nova reconfiguração do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UnB, tendo em vista as lacunas já apresentadas na proposta vigente (lembrando que esta foi implantada há 16 anos), bem como a necessidade de desenhar uma identidade para o curso de Pedagogia que atenda às necessidades da escola de educação básica do Distrito Federal e do Brasil e quiçá de espaços não escolares onde o pedagogo se faz necessário.

Corroboramos Saviani (2007) quando ele afirma que a identidade do pedagogo (e entendemos que, por consequência, do curso de Pedagogia) deve estar intimamente relacionada com a formação profissional que se propõe. Para o autor, a partir

[...] de um curso assim estruturado, espera-se que irá formar pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz. (SAVIANI, 2007, p. 130).

Um exercício de prospecção para as mudanças curriculares na Faculdade de Educação para os próximos anos requer a consideração do inchaço da atual proposta curricular do curso de Pedagogia, o que exige ampla e profunda reflexão no sentido de propor novos cursos de graduação que formem diferentes profissionais da educação, para além da Pedagogia e para além da escola.

As mudanças curriculares serão sempre necessárias, no todo ou em parte, por motivações internas ou externas, pois a sociedade é dinâmica e a educação necessita acompanhar as demandas sociais e as necessidades dos indivíduos e grupos. Passados 15 anos desde a implementação do currículo vigente, em um momento político de instabilidade econômica que produz igualmente instabilidade política e social, é preciso, além de pensar nas necessidades internas um novo currículo, reafirmar e legitimar a importância do curso de Pedagogia em âmbito local e global.

No momento em que encerramos este capítulo comemorativo dos 50 anos da Faculdade de Educação, evidenciamos que o atual currículo da Pedagogia está sendo pensado pela comunidade acadêmica, mobilizado e sistematizado pelos trabalhos do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Uma retrospectiva desse processo de elaboração do currículo que substituirá o projeto vigente pode ser encontrada na obra de Aires (2015), que destaca a construção “colaborativa” em perspectiva democrática de avaliação e proposição de um novo projeto pedagógico de curso, em consonância com o contexto atual da profissão e da universidade.

Em continuidade a esse importante trabalho, as mudanças na Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

começam a ser delineadas e materializadas por intermédio de uma matriz curricular aprovada pelo Conselho da unidade em 2015. A implementação do novo Projeto Pedagógico de Curso está prevista para o segundo semestre de 2018, para além dos requisitos legais, com a pretensão de responder às demandas dos sujeitos e da instituição, que clamam por uma Pedagogia cada vez mais crítica e engajada nas questões educacionais e sociais mais amplas.

Referências

AIRES, Carmenísia Jacobina. O currículo do curso de pedagogia: mudanças na perspectiva da construção colaborativa. In: SILVA, Maria Abádia; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (Org.). *Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 55-69.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. *Documento Final*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 16., Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. *Documenta*, n. 11, p. 59-65, jan./fev. 1963.

_____. Parecer nº 252/69 da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. *Documenta*, n. 100, p. 101-136, 1969.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2016.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/rescnecp0203072015.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, p. 31-47, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRALDI, Lady Lina. *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo: Atlas, 1973.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Documento Final. A Faculdade de Educação/UnB: 1974-1983. In: SEMINÁRIO A FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNB E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, Brasília, 19-22 mar. 1984. (Mimeo).

_____. Faculdade de Educação. *Catálogo – 1972*. Brasília, 1972. p. 2. (Mimeo).

_____. Faculdade de Educação. *Catálogo de cursos 1972*. Brasília, 1971. p. 1-2. (Mimeo).

_____. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Brasília, 2002. (Mimeo).

_____. Faculdade de Educação. *Relatório Geral de Reformulação do Curso de Pedagogia*. Brasília, set. 1988. (Mimeo).

As discussões em torno da educação superior e, em particular, das Faculdades de Educação vêm ganhando relevo no cenário das pesquisas educacionais em função da consciência cada vez mais alargada na sociedade sobre a importância da educação para o desenvolvimento e para a construção da cidadania. A aprovação de dois Planos Nacionais de Educação, a partir de 2001, permitiu que as políticas educacionais em curso se instituísem como políticas de Estado, nas quais a importância da formação dos profissionais da educação, função primordial das Faculdades de Educação, adquiriu condição especial.

A presente obra aborda a história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, concebida como unidade acadêmica que visava a superação dos então existentes Departamentos de Educação no interior das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas das universidades. Apresenta a proposta de constituição da Faculdade como célula *mater* da Universidade e remonta à elaboração do projeto e sua implementação a partir de 1966. Destaca os desafios próprios de uma instituição universitária que enfrentou, logo em seus primeiros anos de vida, as dificuldades impostas pelo regime de exceção que se instalou a partir de 1964. Como uma coletânea de textos de professores-pesquisadores dessa unidade, a obra trata de todas as áreas de atuação, relatando minuciosamente a história, a estrutura e a dinâmica de funcionamento de sua gestão, de seus departamentos, do ensino de graduação e pós-graduação, das atividades de extensão e da educação a distância.

Erasto Fortes Mendonça

Professor aposentado e ex-diretor da
Faculdade de Educação da UnB