

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**
Livia 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**
Livia 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**

Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF): para compreender a dimensão social, política e ética do conhecimento em educação¹

Leila Chalub Martins

Quantas coisas perdidas e esquecidas no teu baú de espantos...
(Mario Quintana)

Velho baú inviolado. Me sinto como ele, repleto. Qual a serventia do que foi empilhado dentro de mim? Para saber, é preciso sacar fora. Olhar, mandar ao lixo o desnecessário. Mas se o que está dentro foi sucata tantos anos, se jamais teve serventia, terá agora?
(Ignácio de Loyola Brandão)

Introdução

O Departamento de Teoria e Fundamentos integra a estrutura da Faculdade de Educação, juntamente com o Departamento de Métodos e Técnicas e o Departamento de Planejamento e Administração. Sob o ponto de vista formal, é assim que se apresenta: corresponde ao compromisso de fundamentar teórica e filosoficamente o fazer dos

¹ Devo a Maria Inês Sarmet S. Mello fontes consultadas para o registro da Educação ambiental no TEF. Devo a ela inclusive a sugestão das epígrafes. Do mesmo modo, devo a Amaralina Miranda de Souza fontes consultadas para o registro da Educação especial e inclusiva.

profissionais da educação. Mas o que de fato o constitui? Existiria uma identidade acadêmica no TEF? Como ela se manifesta? Quais seus principais elementos?

A partir dessas perguntas, somos forçados a admitir que, para além dos compromissos formais e institucionais, o TEF é, sim, de uma inteireza significativa. Como sistema complexo, o TEF é parte da Faculdade e da Universidade, mas o todo da Faculdade e da Universidade está no departamento. Esse é um aparente paradoxo que o presente texto pretende demonstrar.

Fruto de um momento histórico sob a hegemonia da razão técnica, o TEF tem sua dinâmica marcada pelo conflito e pelo desejo de superação do desconfortável lugar instituído pela separação entre o pensar e fazer, a teoria e a prática, no processo de formação dos educadores. Mas o que constitui a sua fragilidade é também a razão da sua força. Somos um grupo de docentes, técnicos e de estudantes vocacionados para o pensamento interdisciplinar, ainda que seu objeto seja o mesmo: a educação.

TEF: um campo intelectual

Um lugar institucional como um departamento em uma universidade pública é também um espaço a que Bourdieu chamou de campo. Em seu interior “há uma luta pela imposição da definição do jogo e dos trunfos necessários para dominar nesse jogo” (BOURDIEU apud ACCARDO et al., 1986, p. 116); “[...] o campo [intelectual] é um espaço no qual seus agentes lutam pela imposição legítima, mas também das diferentes maneiras

de desempenhar o papel [na Academia] [...]” (BOURDIEU apud ACCARDO et al., 1986, p. 119). O campo acadêmico, como outros campos simbólicos, é um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica.

A universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade. (BOURDIEU, 1990, p. 116).

O campo compreende os diferentes espaços sociais onde objetos encontram-se em disputas e interesses específicos. Sendo assim, “campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes” (BOURDIEU, 1983a, p. 89).

A estrutura de um campo

é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. (BOURDIEU, 1983a, p. 90).

As relações de aliança e de conflito entre os seus diferentes agentes correspondem à luta pela posse de determinadas formas de capital. Desse modo, o campo é hierarquizado em seu interior em função da maior ou menor detenção, por parte dos agentes, dessas formas específicas de capital. O capital simbólico, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das

lutas no interior do campo, pode se materializar em mecanismos de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizados ou não (BOURDIEU, 1990).

Para Bourdieu, os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, onde se apossam de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo) e agem a partir de um *habitus*:

um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção. (BOURDIEU apud ACCARDO et al., 1981, p. 126).

Esse *habitus* compõe-se de: um *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição – é um código de emoções, cuja ênfase recai na expressão das emoções mais íntimas e pessoais; e de um *eidos*, ideia, ou imagem mental, ou lógica para o pensamento, que consiste em procurar sob as aparências a verdade das coisas. Do ator social, ao situar-se no campo, é exigido que conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

Toda a sociedade repousa sobre a relação entre dois princípios dinâmicos [...] de um lado, as estruturas objetivas e, mais precisamente, a estrutura de distribuição de capital e dos mecanismos que tendem a assegurar a reprodução; de outro lado, as disposições à reprodução. É nessa relação entre esses dois princípios que se

definem os diferentes modos de reprodução, e em particular as estratégias de reprodução que a caracterizam. (BOURDIEU, 1994 apud SILVA et al., 2012, p. 3).

Habitus determinados e construídos de acordo com as condições específicas de cada campo resultam em estratégias. As estratégias de reprodução buscam garantir a manutenção ou melhoria da posição dos agentes nos campos. Funcionando em um contexto de adequação entre o *habitus* e o campo, as estratégias se estruturam à revelia da reflexão explícita, à revelia da consciência. Tem-se aí a razão prática (BOURDIEU, 1976), conceito que expressa a capacidade de o agente adotar as estratégias conforme a lógica do campo. Desse modo, o *senso prático* – o sentido do jogo – não é universal, mas correspondente, no caso, ao campo social onde as posições estão colocadas. As estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, que visam a conservar ou a transformar, podem ser compreendidas somente por referência ao espaço do jogo que as define e que elas visam manter ou redefinir como tal (BOURDIEU, 1979).

O mundo acadêmico, como campo, também se submete às suas leis gerais e assume formas específicas. O campo científico

[...] é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

E Bourdieu assevera:

o universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas. (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Assim compreendido o TEF, o que se pretende é buscar, no seu cotidiano, os sentidos da educação, levando em conta a tradição e a alteridade das experiências pessoais e coletivas ao longo da sua existência, ou seja, nos últimos 50 anos.

A reconstrução realizada neste texto pretende explicitar a *tensão* entre a constituição do campo intelectual e os processos estruturantes e dinâmicos protagonizados pelos docentes. É a educação que se constrói na Faculdade de Educação sendo interpretada a partir da linguagem e da história, assumindo-se ser impossível para os agentes sociais específicos colocarem-se fora do contexto investigado.

Um pouco das suas muitas histórias²

De fato, o projeto de uma Faculdade de Educação já existia desde o Plano original da UnB. No entanto, seu funcionamento apenas teve início no “período das trevas”, em 1966, quando o projeto foi abortado e quando foi instalada a época do terror:

² Concluí o curso de Pedagogia na FE em 1973, uma das primeiras turmas de concluintes, uma vez que o curso passou a existir a partir de 1970. No entanto, não me dava conta naquela época da estrutura da Faculdade de Educação. O TEF passou a existir, para mim, a partir de junho de 1987, quando fiz o concurso para

Em 1964, a ditadura instalada com o golpe militar traria anos difíceis para a UnB. Na verdade, a instituição brasiliense já era tida por setores extrauniversitários como um foco do pensamento esquerdista, visão essa que só se acirrou com os militares. E, por estar mais perto do poder, foi uma das mais atingidas. Universitários e professores foram taxados de subversivos e comunistas. Comentava-se que havia uma tendência marxista na UnB, liderada pelos professores mais jovens e idealistas. O *campus* foi invadido e cercado por policiais militares e do Exército várias vezes durante o ano. No dia 18 de outubro de 1965, depois da demissão de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente. (UnB, 2008).

Assim, a história da Faculdade de Educação começa como resistência política, diante do desafio de formar profissionais da educação em tempos sombrios da ditadura militar:

O projeto original da Faculdade de Educação (FE) é de 1962 e apresentava as seguintes finalidades: formar os professores para a escola elementar e normal em três anos, após o curso introdutório; formar especialistas em administração, currículos e programas, estatística educacional e em testes de medidas

Antropologia e educação, primeiro concurso público na Faculdade de Educação. De 1976 a 1985, a composição dos quadros docentes da Universidade era uma prerrogativa do reitor José Carlos de Almeida Azevedo. Era ele quem indicava e demitia diretamente os profissionais para as carreiras acadêmicas. Somente na gestão de Cristovam Buarque foram instituídos os concursos públicos.

educacionais; oferecer disciplinas pedagógicas aos bacharéis que desejassem cursar a licenciatura para atuar no ensino médio; oferecer pós-graduação em Educação. (BRZEZINSKI, 1997, p. 44).

O apelo tecnicista³ presente nos primeiros movimentos da Faculdade de Educação, muito a gosto do modelo econômico imposto aos brasileiros, embalados pela euforia desenvolvimentista, fazia prevalecer, sobre os ideais humanistas da educação expressos pelos educadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb),⁴ os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, além de serem mais condizentes com os tempos difíceis que a Universidade enfrentava. Evidentemente, nos silêncios dos que permaneceram, fervilhava o desejo de liberdade e de justiça. Muito se fez nos corredores e nos espaços vazios, no sentido de manter viva a esperança de que, um

³ De acordo com Freitag (1986), baseada na necessidade de “modelar o comportamento humano” por meio de técnicas específicas, essa teoria abordava os conteúdos mediante o ordenamento lógico e psicológico das informações. As mudanças efetuadas pela reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/1968) procuraram atender a exigências tanto dos professores e estudantes quanto dos empresários ligados ao regime militar, que viam a educação superior como um comércio; sob forte influência dos acordos MEC/Usaid, o Brasil adotava o “economicismo educativo”, calcado nos pressupostos da chamada “Teoria do capital humano”.

⁴ “O Iseb foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das Ciências Sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O Iseb foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto conhecido como nacional-desenvolvimentista” (ABREU, Alzira Alves. *O Iseb e o desenvolvimentismo*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>. Acesso em: 26 out. 2015.

dia, a Universidade de Brasília pudesse voltar a ser o que prometia o seu projeto original. Internamente, era gestada vigorosa e corajosa atitude de persistência, mesmo que o discurso oficial fosse o de assentimento aos novos tempos.

Nesse sentido, é bastante ilustrativo o que se passou com um dos professores do TEF, professor Hélio Pontes, e seu companheiro de luta e professor da Sociologia, Perseu Abramo. Esse último, demitido da UnB em 1965, foi patrono de uma turma de formandos em Administração Pública da Universidade Federal da Bahia em 1966 e assim se manifestou em seu discurso:

Quando, nos primeiros anos desta década, alguns professores de todo o país, comprometidos com os alvos coletivos do povo brasileiro, decidiram enfrentar e resolver corajosamente o problema da reforma universitária, optaram pela criação da Universidade de Brasília, que deveria subsistir, não como exemplo, padrão e modelo para as demais, mas como marco e símbolo da revolução brasileira no ensino superior. (PERSEU, 1966 apud PONTES, 1996).

O testemunho é dado pelo professor Hélio Pontes, que assim se refere ao golpe vivido na UnB:

Conheci Perseu Abramo em abril de 1962, quando nos integramos no corpo docente da Universidade de Brasília. Éramos menos de 50 professores, incluídos aí os instrutores de ensino. A grande maioria se conheceu lá. Em cada apresentação havia curiosidade e expectativa, porque todos já se sentiam igualmente comprometidos com a sorte do grande projeto renovador da Universidade. Não sei quem me apresentou

ao Perseu. Contudo, tantos anos depois, guardo do encontro a lembrança do olhar suave e do sorriso ameno com que, ao apertar-me a mão, abriu-me uma convivência fraterna e solidária. Tivemos o privilégio de estar presentes na inauguração da Universidade. Demos os primeiros cursos, aproveitando salas de um dos edifícios ministeriais, assistimos ao lançamento da pedra fundamental do primeiro prédio de aulas do *campus*, passo a passo vivemos intensamente cada momento daquela trajetória empolgante. Perseu entregou-se com entusiasmo à tarefa comum de construção da Universidade. Seus colegas da área de Sociologia eram unânimes em exaltar-lhe a inteligência, a dedicação, a seriedade. Seus alunos o apreciavam, alguns consideravam-no um professor fascinante. Logo conquistou um lugar no apreço e admiração de todos. Seu raciocínio claro, a palavra sempre lúcida, uma grande capacidade de persuasão e as posições firmes ajudaram bastante na análise, na discussão e no encaminhamento de nossas questões comuns. Essa fase da Universidade foi, lamentavelmente, muito efêmera, porque, dois anos depois de inaugurada, o golpe militar fazia seus estragos, também entre nós. No momento de maior dramaticidade, logo nos primeiros dias do famigerado abril, um contingente militar invade o *campus*, retira de lá um grupo de professores, alguns das próprias salas de aula, e os conduz presos. (Da lista de nomes, escaparam o arquiteto Oscar Niemeyer e o maestro Cláudio Santoro, afortunadamente viajando no exterior.) Lembro-me da primeira noite, já recolhidos ao quartel, quando fomos retirados do dormitório, conduzidos, sem nenhuma explicação, a um pátio externo e obrigados a ficar inteiramente despidos. Submetidos a um daqueles malfadados inquéritos (IPMS) que assolaram o país, todos, um após o outro, tiveram a prisão relaxada e puderam retornar a seu

trabalho na Universidade. A calma foi curta. Imediatamente depois, no dia 9 de maio, confirmando uma tensa expectativa, o reitor-interventor promove a demissão de nove professores: sete daqueles que estiveram detidos, portanto de certa forma já na mira do fuzil, e dois outros, apanhados na pura surpresa. Foi uma pancada assassina! Privou a Universidade de pessoas da melhor qualidade e, pior, sacrificou definitivamente a carreira acadêmica de várias delas, uma das quais, por extensão, Zilah Abramo. Entre os injustiçados estava Perseu. Demitido, desempregado, aturdido pela violência e pela incerteza dos desdobramentos daquele terremoto, ainda por cima circunscrito pelas amarras do IPM a permanecer nos estritos limites de Brasília, ele, os companheiros e suas famílias viveram ali, por dois ou três meses, uma situação dramática! A versão oficiosa que ousaram fazer circular foi desabusada e desavergonhada: a Reitoria fora obrigada a sacrificar/imolar aqueles professores para aplacar as pressões do governo, com o que o reitor poderia manter acobertada e protegida a instituição! A história verdadeira é conhecida. Para a ditadura era inconcebível uma Universidade autônoma, pluralista e crítica, assim do feitio da Universidade de Brasília. Importava, pois, silenciá-la, eliminando os que eram espelho dela. (PONTES, 2006).

Hélio Pontes, do TEF, fora mantido como professor da UnB à custa de uma mentira. De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta, em seu livro *As universidades e o regime militar*:

Hélio Pontes era desafeto antigo dos OIs, que haviam obtido sua demissão da UnB em 1965, por progressa militância de esquerda. O reitor foi pressionado para afastar Pontes do cargo, mas conseguiu mantê-lo

usando como argumento a competência do professor e também certa dose de “malandragem”, ao alegar que Pontes fora levado para Brasília por Zeferino Vaz [então reitor da UnB]; uma mentira, pois o convite partira de Darcy Ribeiro. (MOTTA, 2014, p. 327).

No projeto original, a Faculdade está estruturada com sete departamentos, além da proposta da Escola Normal Superior: História e Filosofia da Educação e Educação comparada; Currículo e supervisão educacional; Sociologia educacional e administração escolar; Didática; Estatística aplicada à Educação; Orientação educacional e profissional; e Psicobiologia da Educação. Esses passaram a funcionar, em 1996, sob a direção da professora Lady Lina Traldi.

Durante esse período, a Faculdade de Educação contou com o trabalho do professor Carlos Rodrigues Brandão, inicialmente na área de Filosofia da Educação. De acordo com seu testemunho:

Num belo dia eu resolvi virar professor: pedi o jipe emprestado, vesti meu terno de casamento – era o único que eu tinha –, e me apresentei aqui na Faculdade de Educação (UnB) para a diretora Lady Lina Traldi. Eu tinha um *curriculum vitae* de uma página e meia, era iniciante e disse a ela, de cara, que trabalhava no Incra, que queria ser professor e que eu tinha me especializado em educação comunitária, educação de adultos e, até então, tinha trabalhado com Educação popular. E ela me disse que infelizmente não havia vaga pra professor nessa área, mas estavam precisando de professor de Filosofia da educação. E eu tive então um estalo bendito e disse: isso é comigo mesmo! É que eu também estudei Filosofia, inclusive eu comecei meu curso em Filosofia. Então, em

agosto de 1967, eu comecei minha vida de professor aqui na UnB à sombra de uma árvore, num dia muito quente. Convidei os alunos a sairmos da sala de aula e a minha primeira aula foi à sombra de uma árvore! Nesse tempo eu não conhecia Paulo Freire pessoalmente. O interessante é que ia haver um encontro com Paulo Freire em Goiânia. Inclusive, anos mais tarde eu entreguei a ele, mimeografado, o papel da convocatória: Encontro de Educadores do Centro Oeste com Paulo Freire – Brasília, Goiânia, Goiás e Mato Grosso –, marcado para o dia 31 de março de 1964. E esse encontro não aconteceu por razões óbvias: o golpe militar. Durante algum tempo eu trabalhei aqui na UnB. Minha vida de professor começa nessa casa e na Faculdade de Educação. Depois eu prestei concurso em Goiânia, pois eu queria mesmo era viver em Goiás e gostaria de fazer pesquisas lá, o que de fato aconteceu: em 1968, quando eu era ainda professor aqui ingressei na Universidade Federal de Goiás, na então Faculdade de Filosofia. Então voltei para a UnB em 1972 pra fazer o mestrado. É um caso curioso, porque esta foi uma Universidade onde eu fui primeiro professor e depois estudante. Eu fiz meus estudos de mestrado em Antropologia, na primeira turma, fui orientado pelo Roberto Cardoso de Oliveira. (SILVA, 2012, p. 637).

A divisão da Faculdade de Educação em departamentos foi muito a gosto dos seus idealizadores, que, de acordo com Brzezinski (1997, p. 42), defendiam o departamento como a “unidade acadêmica que se contrapunha à cátedra”. Seria capaz “de instigar o espírito de equipe, promovendo a unidade na diversidade”. Mas o que se verificou logo nos primeiros momentos do funcionamento foi algo muito distante disso: “provocaram um excessivo isolamento físico

em unidades departamentalizadas e estanques, constituindo-se em verdadeiros guetos indicadores da sectarização do conhecimento” (BRZEZINSKI, 1997, p. 42). Talvez essa seja a razão por que tiveram tão curta existência.

Em 1970, quando a Faculdade de Educação, com estatuto e regimento próprios, começa a oferecer o curso de Pedagogia amparado pelas Leis nº 5540/1968 e nº 5692/1971, sua organização acadêmico-administrativa passa a ser composta pelos três departamentos que permanecem até os dias atuais: Planejamento e administração (PAD), Teorias e fundamentos (TEF) e Métodos e técnicas (MTC) (MENEZES, 1989).

Teoria e fundamentos da educação: a construção de um discurso

Evidentemente, aos idealizadores da estrutura da Faculdade de Educação não faltava a compreensão da importância de fundamentos que situem a educação, e dentro dela a educação escolar, para além das suas determinações mais objetivas, decorrentes do próprio fazer educativo e da política educacional. Igualmente, era notória a insuficiência de estudos mais focados sobre política educacional para a compreensão, em profundidade, das especificidades da educação escolar ante os modos de configuração das relações econômicas, políticas e socioculturais em determinado contexto histórico. Havia, na estrutura anterior, a expressão do valor de situar o fenômeno educativo a partir de fundamentos das Ciências Humanas e Sociais, além da Filosofia, motivo pelo qual existiam departamentos voltados para a Filosofia, Sociologia, Estatística e Psicobiologia da educação.

Os estudos do desenvolvimento humano constituem a área do conhecimento da Psicologia e da Genética, cujas proposições respondem ao esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. Foram e são fundamentos indispensáveis à formação do educador e, nesse contexto, considerados hegemônicos quando do projeto original da Faculdade de Educação e na década subsequente,⁵ sobretudo na sua vertente experimental.

Não se pode desconhecer que, em 1970, Louis Althusser publicava em Paris o seu clássico texto *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche)*,⁶ de notáveis repercussões no mundo acadêmico, inclusive no Brasil. Também em 1970 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron escreveram *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Em 1975, já estava disponível, em português, e foi amplamente lido e discutido. Essa literatura provocou grande mudança nos fundamentos da educação estudados nos cursos de Pedagogia. O pensamento hegemônico, nesse sentido, passa a ser da Sociologia.

De acordo com Saes (2007, p. 106),

A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, propõe uma teoria geral do campo pedagógico;

⁵ Em 1973, chega à UnB o psicólogo João Claudio Todorov, responsável pela criação do Laboratório de Análise Experimental do Comportamento, de grande repercussão também nos meios educacionais. Nessa época, os modelos instrucionais, sobretudo de Gagné (*The Conditions of Learning*, 1965), estão em voga.

⁶ Artigo publicado originalmente na revista *La Pensée*, número 151, junho de 1970. In: Ouvrage de Louis Althusser, *POSITIONS (1964-1975)*, p. 67-125. Paris: Les Éditions sociales, 1976.

e, a seguir, apresenta uma análise do sistema de ensino vigente na sociedade francesa contemporânea. Nesse livro os sociólogos da educação encontram à sua disposição todo um sistema concatenado de conceitos (Livro I: “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica”), com os quais podem operar ou refletir criticamente; bem como um vasto elenco de temas (Livro 2: “A manutenção da ordem”) que, por sua pertinência, se tornaram praticamente incontornáveis na análise sociológica do processo educacional típico das sociedades capitalistas da atualidade.

No âmbito local, destaca-se também o livro *Escola, Estado e sociedade* (1977), de Bárbara Freitag, tese de doutorado da autora, bastante lido e discutido na Universidade de Brasília. De acordo com Coelho,

O livro incomodou os militares, porque trazia uma abordagem transformadora da escola. Bárbara mostrou que, se a instituição escolar pode ser vista, segundo Althusser, como uma instância de reprodução da ideologia dominante, é mais do que isso, porque contribui para superar os déficits cognitivos no desenvolvimento psicogenético das crianças de classe baixa. (COELHO, 2005, p. 736).

É interessante notar que nesse mesmo período, década de 1970, a política educacional constitui marcos muito significativos. Mesmo que não fosse intenção do governo militar criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a Lei nº 4.024/1961 foi revogada e foram elaboradas as reformas do ensino superior – Lei nº 5.540/1968 – e dos ensinos primário e médio – Lei nº 5.692/1971, leis de caráter “economicista”, que estabeleciam relação direta entre a produção e a educação.

Como se percebe, o TEF é assim um campo de disputas, no qual a educação se apresenta em suas múltiplas particularidades a partir dos modos como as relações econômicas, políticas e culturais se configuram em um dado contexto histórico. Afinal, são essas relações as responsáveis pelas formas concretas de educação com as quais lidamos. Assim sendo, a pesquisa multidisciplinar dos docentes do TEF são realizadas de modo a apreender a realidade educacional em sua complexidade.

Em 1987, o Departamento de Teoria e Fundamentos era chefiado por Flávio Quixadá Linhares, oficial reformado da marinha brasileira, comandante, como capitão de corveta, do navio de guerra NHi Argus – H 31, de 1959 a 1961. Era professor catedrático de História. No TEF, era professor de História da educação. Ao seu lado, sempre diligente e atento às questões da legislação da educação, Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006), autor da *Didática especial de línguas modernas* (1957) e de *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?*, livro de estrutura e funcionamento do ensino público brasileiro. Valnir Chagas atuou no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, participando da idealização da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tendo lecionado por várias décadas no TEF.

O contraponto feito ao entendimento legal das questões discutidas era assegurado por Jacques Rocha Velloso, também a quem cabiam as explicações da ordem da lógica e da ciência para o entendimento das mais simples questões. Professor titular da UnB, a partir

de 1990, Jacques Velloso foi homenageado com o título de professor emérito da UnB, em 2010. Foi diretor da FE e coordenou o programa de pós-graduação da faculdade. Segundo o professor Bráulio Tarcísio de Matos, que fez o discurso de homenagem, Jacques ficou conhecido na FE pelo zelo que tem com o rigor científico. “Seus alunos aprenderam não só pelos conselhos que ouviram, mas também pelo exemplo de dedicação à pesquisa que presenciaram” (MATOS, 2010). Também dedicado ao estudo do planejamento da educação, Messias Costa completava, juntamente com Geraldo Oliveira Tonaco, da Filosofia, o grupo masculino sempre presente às reuniões do departamento.

Por outro lado, o TEF contava com o vigor e a clareza conceitual do pensamento de Isaura Belloni, precursora da avaliação institucional no país e da defesa da escola pública. É dela a primeira experiência de avaliação institucional na UnB, iniciativa pioneira entre as universidades federais. Ela também defendeu a educação pública junto ao Núcleo de educação, cultura e esporte do PT no Congresso Nacional e à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa. Também acompanhou ativamente o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação durante os nove anos de sua tramitação. As discussões ganhavam peso sociológico com Isaura Belloni e pendiam para a Psicologia, com o grupo de Neuza Zapponi. Era expressiva a participação das orientadoras educacionais, representadas por Clélia Maduro de Abreu.

Encerrava-se, naqueles momentos, o período de gestão pouco participativa característico dos anos de ditadura no Brasil e na UnB. Cristovam Buarque era reitor eleito e marcava sua gestão pelo amplo diálogo com toda a comunidade acadêmica. Na Faculdade, tínhamos

a professora Iria Gehlen Closs como diretora, que imprimiu de forma amorosa e sensível um novo momento democrático na sua gestão. Sua sucessora, Hélène Leblanc, deu prosseguimento ao projeto de ampla democracia na Faculdade de Educação e permitiu expressiva expansão do seu quadro docente, mediante convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (1988/1989) e realização de novos concursos públicos (1988/1993).

Assim, o TEF chegou, em fins de 1988, data de aprovação da reformulação do curso de Pedagogia, contando com 31 docentes:⁷ titulares – Hélio Pontes e Raimundo Valnir C. Chagas; adjuntos – Flávio Quixadá Linhares, Geraldo de Oliveira Tonaco, Iria Gehlen Kloss, Isaura Beloni, Jacques Rocha Velloso, Jerusa Maria Figueiredo de M. R. Neto, Kleide Maria Barbosa Alves, Messias Costa e Neuza Zapponi; assistentes – Clélia Maduro de Abreu, Daisy Costa Leninger, Ivone Maria de Lima, Leda Breitenbach Barreiro, Leila Chalub Martins, Maria da Conceição Dianeze, Maria do Céu Jurema Garrido (requisitada) e Marlene Cabreira da Silva; titular visitante – Oscar Armando Serafini Trulls; visitantes adjuntos – Bernardo Kipnis e Cândido Alberto da C. Gomes; e visitantes assistentes – Erasto Fortes Mendonça, Eva Waisros Pereira, Erenice Natalia de S. Carvalho, Lais Maria Borges Mourão Sá, Leda Maria R. Fiorentini, Luiz Basílio Rossi, Maria Inês S. M. S. Mello, Míriam Gauch Gomes e Sumeire Aparecida Brandão. Foram 11 professores visitantes, 35% do seu corpo docente,

⁷ Considerando as áreas de atuação, eram oito da Psicologia; seis da Orientação educacional; cinco da Sociologia; três da Economia e Pesquisa educacional; três da História da educação; dois da Antropologia; dois da Filosofia; um da Legislação educacional e um da Avaliação educacional.

que chegaram ao TEF com a perspectiva de implementar o curso de Pedagogia e de reforçar a sua área de fundamentos da educação.

Alterada a sua composição habitual, o TEF advogou pela expansão do acesso dos estudantes ao curso de Pedagogia, aprovando a ampliação de 30 para cem vagas de acesso pelo vestibular semestral. Mais tarde, com a instalação do curso noturno, suas vagas chegaram a 125 por semestre.

Mas, como a composição do Colegiado do TEF à época sugere, o campo intelectual em disputa era a tônica de todas as suas reuniões. O grupo da Psicologia associava-se ao da Orientação Educacional e o da Sociologia somava-se ao da Economia e Pesquisa e ao de História e de Filosofia. Com a chegada de professores da Antropologia Social, as disputas por maior espaço no currículo ficaram mais equilibradas, permitindo, pouco a pouco, certa hegemonia do pensamento sociológico baseado no materialismo histórico e dialético.

Mas o que se pode chamar de um consenso entre os docentes nesse momento histórico é a superação da estrutura do curso de Pedagogia, gestada ainda nos anos 1930, cuja concepção respondeu ao apelo dos Pioneiros da Escola Nova de “elevar a formação do professor primário ao grau superior”, mas que, por precariedade das condições econômicas e políticas do país, fez acontecer o curso de Pedagogia como uma solução de transição pouco eficiente e que, em última instância, acabou por dificultar o alcance desse propósito (BARROS, 1988, p. 11).

Além dos outros problemas, estava instalada uma polêmica questão: qual o tipo de profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia? Sem resposta a essa embaraçosa pergunta, a partir de

1960, começam a surgir os especialistas em educação, por meio das habilitações em Administração escolar, Supervisão escolar e Inspeção escolar, orientadores educacionais não muito bem-sucedidos nessa divisão social do trabalho na escola: não deram a esse profissional a condição básica de professor, o que lhe permitiria maior aceitação pela comunidade escolar. Segundo Barros (1988, p. 1), em setembro de 1982, a Faculdade de Educação consultou o então Conselho Federal de Educação a respeito da reestruturação do curso de Pedagogia, propondo “destinar a graduação em Pedagogia às habilitações que lhe caibam com mais propriedade e concentrar na pós-graduação o preparo de especialistas em educação” (BARROS, 1988, p. 2).

Críticas severas ao curso vigente à época também estão contidas nesse consenso entre os docentes: de que o curso de Pedagogia aplicou-se mais à formação geral que à formação específica; de que seu currículo estava defasado em relação à realidade brasileira; e de que apresentava insuficiência de prática e impossibilidade de integração com a extensão e com a pesquisa.

Dessas críticas decorre o entendimento consensual de que cabe ao curso de Pedagogia formar o professor dos anos iniciais e de que cabe ao conjunto dos fundamentos da educação preparar esse educador para a defesa da escola pública, por meio de estudos que o levem a compreender criticamente a necessidade de reafirmar, hoje, os valores fundadores da escola pública, sobretudo diante do difundido pensamento neoliberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa. Esses estudos devem abranger a complexidade dos problemas com que se depara a escola pública numa sociedade cada vez mais

injusta, individualista e mercantilizada, bem como a necessidade de encontrar, na transformação da escola, novas formas e espaços de intervenção pública. Seu propósito é o de que esses educadores, assim formados, sejam capazes de promover a escola pública que assegure a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares, aberta à diversidade dos públicos, mas praticando uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos (BARROSO, 2003).

O novo curso de Pedagogia, de 1988, expressa bem esse campo intelectual em disputa. Vigente por 19 anos, o curso, que naquele ano se modificava, trazia em sua estrutura curricular a preponderância dos estudos da Psicologia. Das 13 disciplinas obrigatórias do ciclo profissional comum, quatro eram desse domínio, enquanto uma era da Sociologia – Sociologia da Educação –, que se somava à Introdução à Sociologia, do ciclo geral. Na estrutura vigente a partir de 1988, as disciplinas da Psicologia passaram a ser duas, porém com seis créditos cada: Fundamentos do desenvolvimento e da aprendizagem e Psicologia da Educação 1 – em termos de horas, correspondem a três disciplinas de quatro créditos. As duas disciplinas da Sociologia permaneceram – Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação, ambas com 60 créditos cada. Foram acrescentadas as disciplinas de Introdução à Filosofia e História social e política do Brasil. No mesmo ano, como optativa, foi criada a disciplina Antropologia e Educação, que mais tarde veio a ser tornar obrigatória.

Além disso, o curso de Pedagogia de 1988 instituiu algumas mudanças significativas: cria-se a habilitação em Magistério para o início da escolarização; cria-se, no TEF, a habilitação em Magistério

para a Educação especial: deficiência mental; mantém-se, também no TEF, a habilitação em Orientação educacional; e desativam-se as demais habilitações: Administração escolar, Supervisão escolar, Magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau e Inspeção escolar.

De fato, esse é um tema que historicamente mobiliza os docentes do TEF: a reformulação do curso de Pedagogia. Um novo projeto acadêmico para o curso foi aprovado em junho de 2003. A partir de então, tornam-se obrigatórias, no campo dos fundamentos, as seguintes disciplinas de quatro créditos: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia e Educação e História da Educação brasileira.

Como proposta de currículo para o ensino diurno e noturno, o novo curso de Pedagogia de 2003 apresentava as seguintes inovações: cumprimento de 92 créditos em disciplinas obrigatórias e 54 créditos em projetos (1, 2, 3, 4 e 5). O Projeto 1 pretendia cumprir com a inserção acadêmica do estudantes. Já os projetos 3 e 4 significavam a oportunidade de envolvimento com projetos de pesquisa e extensão dos docentes. Estes são entendidos como atividades orientadas de observação, regência, investigação, extensão e busca bibliográfica, a partir da realidade objetiva das organizações de cunho educativo, e devem ser vivenciados ao longo de oito semestres, culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso, que corresponde ao Projeto 5.

À exceção do Projeto 2, de caráter optativo, os demais projetos são obrigatórios. A ideia de trabalhar com projetos⁸ foi efetivamente

⁸ Assim é que, no primeiro momento, foram oferecidos aos estudantes os seguintes projetos, a serem desenvolvidos durante o ano letivo de 2003: Água como matriz ecopedagógica, de Vera Catalão; Educação e gestão ambiental na bacia do Riacho Fundo,

estimulante, sobretudo para os docentes do TEF. Em 2003, dos 21 projetos oferecidos, 19 eram de docentes do TEF. Além disso, suspendeu-se a habilitação em Orientação educacional, curso que se manteve aberto até 2012.

Esse novo momento do curso de Pedagogia foi assumido pelos docentes do TEF em exercício no período entre 2003 e 2005: Albertina Mitjáns Martínez, Álvaro S. T. Ribeiro, Ana da Costa Polônia, Ângela Anastácio, André de Barros Borges, Armando de Moraes Veloso, Bernardo Kipnis, Bráulio Tarcísio Porto de Matos, Carla Castelar Queiroz de Castro, Claudia Lyra Pato, Dante Diniz Bessa, Esther Mendes Ferreira Moreira, Fausto Calaça, Iracilda Pimentel Carvalho, Jacques Rocha Velloso, Janete Gonçalves Evangelista,

de Laís Mourão; Mulheres das águas: o cerrado de pé, de Leila Chalub; Educação ambiental e ecologia humana, de Claudia Dansa; Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos rurais, de Maria do Socorro Silva; Currículo e diversidade cultural, de Iracilda Pimentel; Origem e consolidação da primeira Escola Normal de Brasília, de Maria Abádia da Silva; Temas filosófico-pedagógicos no cinema, de Luciana Foina; Informática como instrumento de apoio ao ensino e aprendizagem, de Sumeire Brandão e Ana Apolônia; Processos de escolarização, construção do conhecimento e diferentes trajetórias, de Maria Carmem Tacca; Representações sociais da Psicologia da Educação, de Tereza Cristina S. Cerdeira e Ana Apolônia; Gestão do cotidiano nas organizações educativas: uma abordagem transversal e multirreferencial, de Rogério Córdova; A Pedagogia seus significados: o pedagogo e seu campo de atuação, de Rogério Córdova; Multiculturalismo e ensino religioso, de Álvaro Ribeiro e Paulo Coelho; Filosofia na escola, de Álvaro Ribeiro e Juliana Merçon; Escola de pais e filhos, de Álvaro Ribeiro e Armando Veloso; Cultura e mudança global: a eco-história do cerrado e as percepções sociais sobre a degradação na APA das bacias do Gama e Cabeça do Veado, de Rosângela Correa; Atendimento pedagógico em classes hospitalares, de Amaralina de Souza e Carla Castro; Inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na UnB, de Amaralina de Souza e Carla Castro; Formação de professores: dimensão étnico-racial, de Maria da Glória da Veiga Moura; e Economia solidária e cooperativismo popular, de Sônia Marise Salles Carvalho.

Juliana Merçon, Laís Maria B. Mourão Sá, Leila Chalub Martins, Lena Tatiana Tosta, Lívia Freitas Fonseca Borges, Lucia Maria Gonçalves Resende, Maria Abádia da Silva, Maria Carmen Vilella Rosa Tacca, Maria da Gloria Veiga Moura, Maria do Socorro Silva, Maria Lisabete S. Póvoa, Olgamir Francisco de Carvalho, Patrícia Lima Torres, Patrícia Neves Raposo, Paulo Ramos Coelho Filho, Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, Sônia Amaral, Sônia Marise Salles Carvalho, Tadeu Queiroz Maia, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Vera Margaria Lessa Catalão, Walter Omar Kohan e Wivian Weller.

Cinco significativas circunstâncias foram sentidas com intensidade na organização e na dinâmica interna do departamento, no período compreendido entre 1988 e 2003. São elas: o término da habilitação em Orientação educacional; a instituição da habilitação em Magistério para a Educação especial: deficiência mental, que por sua natureza estruturou uma área específica dentro do TEF – a área de Educação especial; o advento da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992 – também conhecida como Cúpula da Terra e, popularmente, como Rio 92, que impulsionou a criação da área de Educação ambiental no TEF; a criação, na área da Educação ambiental, das disciplinas relativas à Educação do campo, fruto do potente movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela Escola do Campo, cujo marco inicial foi, em 1997, o Primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras do Campo, na Universidade de Brasília; e a criação, em 2002, da disciplina optativa Tópicos especiais em Educação e diversidade cultural, fruto de demanda específica do representante discente na

Câmara setorial de graduação, Werner M. Ward de Oliveira, instado pela discussão acadêmica instalada à época que resultou na adoção da política de cotas, em 2004, para negros no vestibular da UnB. Vejamos cada uma delas detalhadamente.

A habilitação em Orientação educacional, suas origens, sua curta história na UnB

A Orientação educacional é, antes de tudo, uma prática social ampla, a serviço da escola pública. Muito da sua essência se obtém com o resgate histórico da função do orientador educacional. Historicamente, é o curso de Pedagogia o responsável pela formação do orientador educacional. De fato, a Pedagogia especializou-se em formar profissionais para o exercício de funções ligadas à gestão educacional: administradores escolares, orientadores educacionais e supervisores de ensino.

A existência e a permanência do orientador educacional na rede escolar foram sempre bastante questionadas e o enfoque dado às atividades que caracterizam o exercício profissional, ao longo do tempo, passa por modificações, a partir das diferentes regulamentações.

A postura que prevaleceu na Faculdade de Educação desde o seu início, em 1966, foi a de preparar o profissional para atuar numa perspectiva crítica e emancipatória. Enfatizava-se o papel do orientador educacional como mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais. Mas nem sempre foi assim. Conforme Pimenta (1988) esclarece, a orientação educacional teve início provavelmente em 1930, com os serviços de orientação profissional norte-americanos. No caso brasileiro, a

orientação educacional aconteceu na década de 1940 e incluía a ajuda aos jovens em suas escolhas profissionais.

As Leis Orgânicas do Ensino do período de 1942 a 1946 referem-se à Orientação educacional. Naquela época, não havia cursos especiais de orientação educacional, o que levou ao preenchimento dos cargos pelos chamados “técnicos de educação” (PASCOAL, 2008). A LDB nº 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da orientação educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade. Na opinião de Pimenta (1981), essa lei sugere que a orientação educacional se ocupe de aconselhamento vocacional. “Assim, o que era apenas uma área da orientação educacional passa a ser confundida com a própria” (PIMENTA, 1981, p. 99).

Para Pascoal (2008), a partir dos instrumentos legais e dos contextos sociais em que foram promulgados, tem-se claro entendimento de que a orientação educacional no Brasil tem cumprido os papéis que dela eram esperados, muitas vezes a favor do sistema excludente e poucas vezes carregada de ousadia, no sentido de emancipar as camadas populares. Isso se deve, principalmente, ao fato de estar atrelada às políticas educacionais vigentes nos diferentes momentos históricos. O autor continua:

Os referenciais teóricos confusos e obscuros têm contribuído para a colocação da função do orientador no “baú” do esquecimento. Esteve ligada às relações de poder dentro da escola, às funções de comando, contribuindo para a divisão social do trabalho reproduzida dentro da escola. [...] Pode-se dizer que o campo de atuação do orientador educacional era, inicialmente, apenas e tão somente focalizar o atendimento ao

aluno, aos seus “problemas”, à sua família, aos seus “desajustes” escolares, etc., pouco ou quase nada voltado à autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão. Depois, voltou-se à prestação de serviços, mas sempre com o objetivo de ajustamento ou prevenção. (PASCOAL et al., 2008, p. 104-105).

Esse quadro começa a se reverter, por volta de 1980, com a instalação da discussão sobre a orientação educacional em todo o país.

O orientador começa a participar de todos os momentos da escola, discutindo questões curriculares, como objetivos, procedimentos, critérios de avaliação, metodologias de ensino, demonstrando sua preocupação com os alunos e o processo de aprendizagem. Os cursos de reciclagem que foram oferecidos aos orientadores contribuíram para que a discussão fosse mais ampla, envolvendo as práticas, os valores que a norteavam, a realidade dos alunos, assim como o mundo do trabalho. (PASCOAL et al., 2008, p. 105).

O caso específico da orientação educacional no Departamento de Teoria e Fundamentos corresponde ao movimento da profissão no país.

Barros (1988, p. 7) esclarece que, em setembro de 1982, a Faculdade de Educação consultou o então Conselho Federal de Educação sobre a conveniência de reestruturar o curso de Pedagogia, vigente desde 1972, e a pertinência de “destinar a graduação em Pedagogia às habilitações que lhe caibam com mais propriedade e concentrar na pós-graduação o preparo dos especialistas em educação.” O Parecer CFE nº 604/1982, decorrente dessa consulta, viabilizou que diferentes Instituições de Ensino Superior reestruturassem seus cursos de

Pedagogia. Porém, curiosamente, a UnB não conseguiu internamente adesão à proposta de mudança.

Na reformulação de 1988, portanto, a primeira desde a sua criação, o curso de Pedagogia reafirmou seu compromisso de formar orientadores educacionais, adotando nova abordagem, focada na construção de cidadãos comprometidos com seu tempo, seu lugar, sua gente. Ressalta-se, nesse sentido, o trabalho com os alunos no desenvolvimento do seu processo de cidadania, com ênfase na questão da subjetividade e da intersubjetividade, por meio do diálogo permanente. Suas principais referências no TEF assim se manifestaram, salientando o trabalho integrado com o sistema de ensino público do Distrito Federal:

A orientação educacional no Brasil, a partir da década de 1970, através dos encontros e congressos da categoria, tem desenvolvido um trabalho de análise crítica de sua prática com vistas à formulação de propostas de atuação do profissional, que estejam em sintonia com as necessidades da escola pública brasileira. Os orientadores educacionais que trabalham na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e na Faculdade de Educação (FE) do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Universidade de Brasília (UnB) vêm desenvolvendo um trabalho conjunto através de estágio supervisionado em orientação educacional e atividades de extensão promovidas pelo TEF desde 1988. (ALVES et al., 1992, p. 185).

Merece destaque o projeto de pesquisa de cooperação mútua entre a FEDF e UnB, que visou: o desenvolvimento de pesquisa-ação com vistas à definição teórico-prática e ao fortalecimento da orientação educacional na rede pública de ensino do Distrito

Federal; a otimização das ações de orientação educacional nas escolas públicas do Distrito Federal; a reformulação do curso de graduação de Pedagogia na FE/UnB, a partir da integração ensino-pesquisa-extensão, com vistas à formação do pedagogo/orientador educacional atualizado e comprometido com a transformação da educação no Brasil e especificamente no Distrito Federal; a efetiva interação Universidade/Fundação Educacional num esforço coletivo para a melhoria do ensino da educação básica e superior. O projeto foi executado de 1990 a 1993 (ALVES et.al., 1992).

Em 2003, porém, a habilitação em Orientação educacional no currículo do curso de Pedagogia deixou de ser ofertada e suas matrículas foram definitivamente encerradas em 2012. Em seu lugar, disciplinas optativas passaram a ser ofertadas, como Orientação vocacional/profissional, Pesquisa e prática em orientação vocacional e, principalmente, Educação e trabalho. A temática Educação e trabalho passou a constituir mais um grupo de docentes do TEF que foi composto, em grande parte, pelos docentes da habilitação em Orientação educacional.

O trabalho é considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários à vida humana. Além disso, o trabalho é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, se constrói a si próprio. A análise do trabalho nos permite perceber que o homem se constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre. (TONET, 2007, p. 58).

A habilitação em Magistério para a Educação especial: deficiência mental e a estruturação da área de Educação especial

A estrutura curricular de uma nova habilitação – em Magistério para a Educação especial: deficiência mental – passou a exigir quadro docente mais amplo para a sua oferta regular. Configurada no contexto das políticas de atenção aos estudantes com deficiência que tinham a sua escolarização organizada nas escolas públicas de ensino especial, a nova habilitação implicava novos perfis docentes e não havia outra alternativa senão buscar esses profissionais na rede de ensino pública local. Assim foi feito. Com vasta experiência no campo da Educação especial, vieram compor o quadro docente do TEF as professoras Erenice Natalia de S. Carvalho e Míriam Gauch Gomes. Logo em seguida, em 1991, esse pequeno grupo foi ampliado com a chegada da professora Amaralina Miranda de Souza. Evidentemente, a demanda por novas contratações, por meio de concurso público, transformou-se na principal reivindicação desse grupo no Colegiado do TEF. Esse passava a ser pressionado sempre em duas direções, além dos fundamentos, no sentido da composição de seu quadro docente: Orientação educacional e Educação especial. À medida que eram ampliados os compromissos com a graduação, com a implementação do curso de Pedagogia noturno, por exemplo, em 1992, mais tenso e complexo ficava para o Colegiado do TEF administrar suas poucas vagas para provimento de professores. Isso somado ao desconforto de ser “uma parte de um todo” quando se trata da formação do pedagogo “como em uma linha de montagem” e, mais ainda, à ideia de que cabia à Faculdade de Educação, e mais diretamente ao Departamento de

Fundamentos, abordar a educação para além da escola, chamando a atenção para os espaços da educação não formal.

Mesmo com um quadro docente muito reduzido, a habilitação foi incansável no sentido de viabilizar novos docentes para o curso. Assim, em 1995, chegou-se ao entendimento de que o TEF deveria ser desdobrado em dois departamentos: um de Teoria e Fundamentos e outro de Educação Especial e Orientação Educacional (UnB, 1995). Assim, um grupo de trabalho, composto pelos professores em exercício nas áreas envolvidas, foi constituído para elaborar o projeto de criação do novo departamento: Amaralina Miranda de Souza, Jocélia Moreira Moysés, Miriam Gauch Gomes, Maria Ângela Monteiro Correa, Clelia Maduro de Abreu, Esther Mendes Ferreira Moreira, Iria Brzezinski, Jerusa Figueiredo Netto, Nadir Maria do Socorro e Patrícia Lima Torres. O trabalho foi feito e encaminhado às instâncias devidas. Porém, sem um motivo aparente, deixou de tramitar. Ficava assim abortado o novo departamento da Faculdade de Educação.

Atualmente o enfoque da área é a Educação inclusiva, consenso mundial, garantida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, que preconiza o respeito às diversidades, e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. É enfatizada também na Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, quando explicita que todo professor de educação básica deverá ter conhecimentos sobre crianças jovens e adultos, considerando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos.

Coerente com essa nova ordem, o *Projeto acadêmico do curso de Pedagogia* da Universidade de Brasília implantado em 2003 integra ao seu fluxo regular três disciplinas obrigatórias, com quatro créditos

cada, que tratam das questões básicas sobre a comunicação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, e oferece várias disciplinas optativas e projetos acadêmicos de caráter teórico-prático, que somam 40 créditos, para os quais se destinam espaços de conhecimento da realidade educativa que aproximem os alunos da prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Busca-se com isso formar professores/educadores capazes de identificar as necessidades educacionais dos seus alunos e de intervir na realidade, por meio de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva, comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática, respeitando o princípio básico da igualdade de direitos e de não discriminação sob quaisquer formas (UnB, 2002, p. 11).

A área considera também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Assim,

Neste contexto, o TEF pretende preparar o pedagogo para essa finalidade, proporcionando-lhe conhecimentos e vivências, relacionados ao trabalho em conjunto com equipe multidisciplinar, por meio de

cursos de extensão e projetos de pesquisa que promovem o estudo mais amplo e aprofundado sobre as questões relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas. (UnB, 2008, p. 14).

Uma das consequências mais claras desse trabalho no TEF foi, sem dúvida, o reconhecimento acadêmico dessa habilitação e a sua relevância social também para os cursos oferecidos pela UnB. Desse modo, a UnB constituiu grupo de trabalho em 1999, por meio da Resolução da Reitoria nº 74/1999, para implementar e acompanhar o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE), com o objetivo de definir e implementar uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB. Atualmente, em mapeamento dos alunos com deficiência no Campus Darcy Ribeiro,⁹ foram identificados 169 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da UnB.

Pode-se dizer também que a habilitação e o seu desenvolvimento no TEF provocou a reorientação do seu quadro docente, agora organizado em áreas específicas. São elas atualmente: Educação especial e inclusiva, coordenada por Fátima Lucília Vidal Rodrigues; Educação, sociedade e cultura, sob a coordenação de Iracilda Pimentel Carvalho; Educação, multiculturalismo e saberes, coordenada por José Luiz Villar; Educação ambiental e ecologia humana, coordenada por Claudia Valéria de Assis Dansa; Educação e trabalho, que tem como

⁹ Estudo Pibic 2014/2015 realizado pela estudante Samara Surhama Alencar Barbosa, orientado pela professora Amaralina Miranda de Souza, com o propósito de compreender a atual sistemática de apoio ofertado aos estudantes com deficiência da UnB.

coordenadora Maria da Conceição da Silva Freitas; e Psicologia da Educação, sob a coordenação de Silmara Carina Dornelas Munhoz.

Em 2014/2015, são professores do TEF por área: *Educação especial e inclusiva* – Amaralina Miranda de Sousa, Ana Catarina Zema Resende, Cintia Caldeira da Silva, Cristina Massot Madeira Coelho, Edeílce Aparecida Santos Buzar, Eduardo Olívio Ravagni Nicolini, Fátima Lucília Vidal Rodrigues e Liège Gemelli Kuchenbecher; *Educação, sociedade e cultura* – Bernado Kipnis, Bráulio Tarcisio Porto de Matos, Iracilda Pimentel Carvalho, José Luiz Villar, Maria Abádia da Silva e Wivian Weller; *Educação e trabalho* – Erlando da Silva Rêses, Livia Freitas Fonseca Borges, Luciana de Mello Gomide Foina, Luzia Costa de Sousa, Maria da Conceição da Silva Freitas, Olgamir Francisco de Carvalho e Patrícia Lima Torres; *Educação, multiculturalismo e saberes* – Carlos Alberto Lopes de Sousa, Cátia Piccolo Viero Devechi, José Zuchiwschi, Sônia Marise Salles Carvalho e Paulo Sérgio de Andrade Bareicha; *Educação ambiental e ecologia humana* – Ana Teresa Reis da Silva, Claudia Márcia Lyra Pato, Claudia Valéria de Assis Dansa, Leila Chalub Martins e Rosângela Azevedo Correa; *Psicologia da Educação* – Juliana Crespo Lopes, Leda Breitenbach Barreiro, Maria do Amparo de Souza, Marly de Jesus Silveira, Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, Silmara Carina Dornelas Munhoz, Simone Aparecia Lisniowski, Taísa Resende Sousa, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Viviane Neves Legnani.

É o cotidiano das áreas que permite a realização de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e que atualizam a identidade cultural do TEF: o pensamento interdisciplinar.

Rio 92 – TEF 93: a presença da Educação ambiental no âmbito da Faculdade de Educação e do Campus Darcy Ribeiro

A década de 1990 foi marcada pela súbita tomada de consciência de que a vida no planeta estava sob ameaça, principalmente desencadeada pelo modelo de desenvolvimento hegemônico. É verdade que, desde 1977, outros setores da sociedade, para além dos educadores, já cobravam mudanças na educação formal e propunham processos de educação não formal de modo a contemplar a complexidade da ação humana sobre o planeta e sobre a vida em sentido amplo. A Convocação de Tbilisi (1977):

- Convoca os Estados-membros a incluírem, em suas políticas de educação, medidas visando incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, com base nos objetivos e características mencionadas anteriormente;
- Convida as autoridades educacionais a intensificarem seu trabalho de reflexão, pesquisa e inovação no que tange à Educação ambiental;
- Incentiva os Estados-membros a colaborar nessa área, principalmente através do intercâmbio de experiências, pesquisas, documentação e materiais, colocando, além disso, os serviços de formação à disposição do corpo docente e dos especialistas de outros países;
- Estimula, finalmente, a comunidade internacional a dar uma generosa ajuda para fortalecer essa colaboração numa área de atuação que simboliza a necessária solidariedade de todos os povos, e que pode considerar-se como particularmente alentadora na promoção do entendimento internacional e da causa da paz. (TBILISI, 1977).

Uma década depois, poucas eram as evidências de mudança no modo de ser e de viver dominante no mundo. Era preciso então reforçar o apelo e acentuar as críticas ao padrão de desenvolvimento e consumo que consagravam os graves desgastes ambientais. Assim, na Conferência do Meio Ambiente de 1992 construiu-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

O apelo foi fortemente sentido por docentes do TEF, envolvidos em suas diferentes áreas, porém desejosos de expressar academicamente seu compromisso com a superação dos problemas sociais e ambientais coletivamente vivenciados em todas as esferas da vida. Era imperioso não apenas “falar sobre”, mas “fazer”, do discurso à ação. Por essa razão, em 1993, foi elaborado o programa de ensino, pesquisa e extensão, denominado Programa Educação, meio ambiente e desenvolvimento.¹⁰ Uma de suas primeiras ações foi a instalação de um fórum de debates:

Em 1993, portanto, realizamos na Faculdade de Educação um Fórum de Debates que foi programado com sugestivo nome “Abra a janela; o sol já nasceu...”.

¹⁰ Criado por Leila Chalub Martins e Maria Inês Sarment Moreira Smiderle Mello.

Expressamos naquele momento o desejo de agregação de pessoas em torno das questões relacionadas à Educação Ambiental. Mas também, e principalmente, expressamos o desejo de que cada participante fosse provocado para se abrir à necessidade de olhar para fora de si mesmo e buscar, também na natureza, ânimo para agir conscientemente. Aquele Fórum se realizou, então, com a perspectiva de que é necessário “tecer um novo olhar”. Um olhar cuidadoso, atento, competente e comprometido com a busca da transformação que se faz necessária. (MELLO; CHALUB-MARTINS, 1994, p. 13).

Desse programa resultou a criação e a oferta regular da disciplina optativa Fundamentos da Educação ambiental e do projeto de extensão de ação contínua Educação ambiental: o lixo como ponto de partida, que implementou a coleta seletiva de papel na Faculdade de Educação e, em seguida, na Prefeitura da UnB. A partir desse projeto de extensão, inúmeros trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado foram produzidos.

Desse movimento inicial resultou outra perspectiva de Educação ambiental na Faculdade e no TEF, desta feita, centrada na ecologia humana. As professoras Laís Mourão, Vera Catalão, Claudia Pato e Claudia Dansa foram suas articuladoras. Dessa perspectiva surgiu a disciplina optativa Educação ambiental e práticas comunitárias e de diferentes projetos de extensão, dentro e fora do *campus*, com força agregadora de estudantes das mais diferentes áreas da UnB. O encontro desses dois grupos permitiu a estruturação da área, no TEF, de Educação ambiental e ecologia humana.

PET Educação e Educação do campo: um encontro

Em 1996, no auge desse processo, a Faculdade de Educação teve a oportunidade de aprovar, com a coordenação¹¹ desta professora do TEF, o Grupo PET Educação. Esse foi um trabalho essencialmente inovador, sobretudo por ter permitido mudanças substantivas no trabalho acadêmico da Faculdade de Educação. A primeira mudança foi no sentido de reorganização da grade horária do curso. Com a tradição de disciplinas desenvolvidas em duas horas/aula, duas vezes por semana, para disciplinas de quatro créditos era impossível para o grupo PET sair do *campus*, durante a semana letiva, sem prejuízo de faltas para seus componentes. Assim, para atender aos interesses de deslocamentos mais demorados, algumas disciplinas tiveram sua oferta condensada em uma vez por semana, com quatro horas/aula. Outra mudança, muito mais significativa, foi a instalação, no ambiente acadêmico do TEF e da Faculdade, da discussão sobre a Educação do campo.

De fato, a história do Grupo PET Educação e da Educação do Campo parecem se confundir no início. O primeiro trabalho de campo feito pelo grupo PET aconteceu no Assentamento da Reforma Agrária Terra Conquistada, em Água Fria, Goiás. Ali, as quatro primeiras integrantes do PET, Deise Sampaio Silva, Clarissa Cassab Danna, Marcela Souto de Oliveira Cabral Tavares e Maria Alessandra Silva Lima, viveram suas primeiras experiências como educadoras, cuidando da alfabetização dos adultos, preparando mães e irmãos dos pequenos

¹¹ A instalação do grupo PET Educação na UnB foi possível porque, depois de cerca de 20 anos, no ano de 1997, novo edital foi lançado. Criado e implantado em 1979 pela Capes, o PET é um programa acadêmico direcionado a alunos regularmente

como suas professoras, discutindo sustentabilidade no meio agrícola com agricultores familiares, preparando mulheres para a vida doméstica, com seus filhos, e para o apoio à atividade produtiva dos seus maridos.

Com o objetivo de apoiar e colaborar com os trabalhadores rurais acampados na sua luta pela terra, em agosto de 1996, o grupo PET Educação, da Universidade de Brasília, mantido pela Capes, iniciou no acampamento um trabalho voltado para o aperfeiçoamento das estratégias de organização dos produtores e da educação de seus filhos, para o processo de autogestão dos seus interesses e de gestão participativa e sustentável dos recursos naturais da região.

O trabalho, realizado ao longo de dez anos, centrava-se em dois eixos: o primeiro, constituído pela oportunidade de viabilizar aos alunos envolvidos um processo de formação acadêmica de caráter interdisciplinar, baseado na realidade concreta; o segundo, muito mais amplo, caracterizado pela busca de uma consciência coletiva, por parte dos agricultores familiares, em relação à criação e ao desenvolvimento de uma base conceitual e metodológica em Educação ambiental e no que diz respeito à capacitação para a gestão voltada para a conservação e o desenvolvimento do cerrado.

Com o compromisso de lutar por um processo, com qualidade, de educação formal para crianças, adolescentes e adultos que viviam no assentamento e de assumir o esforço para desenvolver a necessária

matriculados em cursos de graduação. Objetiva envolver os estudantes que dele participam num processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos. Até o ano de 1999, o programa foi coordenado pela Capes. A partir de 31 de dezembro de 1999, o PET teve sua gestão transferida para a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC). Estive como tutora do PET Educação no período de 1997 a 2007.

autonomia da população nas decisões em questões significativas para a sua vida, o trabalho ensejou a construção e a discussão de um amplo diagnóstico das condições de vida e trabalho daquelas famílias. Ele permitiu a formação e a socialização de uma massa crítica sobre as contradições nas relações escola-sociedade e o entendimento de como decisões internas à instituição escolar, aparentemente de caráter técnico-pedagógico, relacionam-se com processos políticos e econômicos, que interferem diretamente nas condições de igualdade social e de qualidade de vida, principalmente das classes populares, na cidade e no campo.

O envolvimento de alunos da Faculdade de Educação no projeto de Educação ambiental na construção da reforma agrária se deu no sentido de facilitar o desenvolvimento de uma educação que tivesse por base um modelo didático integrador, cujas referências mais significativas fossem advindas do contexto sociocultural e político mais amplo, comprometido com as peculiaridades regionais e rurais e engajado na luta dos movimentos sociais por uma escola verdadeiramente popular.

Desses anos de trabalho, com todos os fins de semana comprometidos, resultou a publicação *Educação Ambiental no processo da reforma agrária* (UnB/DEX, 1997). Resultou também o compromisso de envolvimento e de apoio à organização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em julho de 1997, em parceria com o Decanato de Extensão – Grupo de Trabalho pela Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (Unicef). Desde então, a questão da educação em escolas do campo passou a fazer parte da pauta acadêmica do TEF, de início sob a forma de Projeto 3 e depois nas disciplinas optativas do currículo do curso de Pedagogia.

Das cotas para negros ao reconhecimento formal das diferenças culturais

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que considerou a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e quaisquer outras formas de discriminação, certamente a sociedade brasileira começou a se reconhecer na sua negritude. Porém, a universidade não mudou de imediato. Não havia mecanismo capaz de provocar essa mudança. A educação superior até 2000 era privilégio dos brancos e dos ricos. E ninguém parecia se importar muito com isso ou, pelo menos, essa não era uma pauta das reuniões acadêmicas. “São as mazelas sociais! Assim é. Não há como mudar!” A ausência negra, também nos quadros docentes, era indiscutível, porém inteiramente invisível. Alguns poucos professores negros, nesse ou naquele departamento, e nada mais.

Até que um incidente acadêmico, em 1999, fez tudo mudar: Arivaldo Lima Alves, primeiro aluno negro a entrar no doutorado do Programa de Pós-Graduação da Antropologia da UnB, após 20 anos de sua existência, fora reprovado em uma disciplina obrigatória ainda no primeiro semestre do curso. As circunstâncias do fato eram inaceitáveis, segundo seu orientador, José Jorge de Carvalho (CARVALHO, 2005), e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Apoiado por seu orientador e pela então coordenadora da pós-graduação, Rita Segato, Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão de sua nota. Submetido a um grande desgaste, conseguiu finalmente que o Cepe da UnB analisasse

seu caso. Assim, houve o reconhecimento da injustiça cometida e o Departamento de Antropologia foi obrigado a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina. Pôde, então, permanecer no programa e terminar seu doutorado. Sua experiência na UnB mereceu a sua reflexão e teorização posterior (ALVES, 2001).

Alvos da hostilidade dos seus pares, os professores Carvalho e Segato resolveram, então, apresentar uma proposta de cotas para negros na UnB em 1999, como resposta ao conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como “Caso Ari”. Muito debate se seguiu a essa proposta e muito desconforto foi provocado. Pela primeira vez, os estudantes não negros perceberam que os estudantes negros poderiam com eles competir e isso foi muito assustador para a grande maioria.

O sistema de cotas para negros na UnB teve início no vestibular do segundo semestre de 2004, sendo o período-limite para revisão da política o primeiro semestre de 2014. A ideia era instaurar, no espaço acadêmico, um mecanismo reparador das perdas infringidas à população negra brasileira. Dois anos antes, porém, à custa da massa crítica que se formava no meio acadêmico e por demanda direta dos estudantes, o TEF passava a oferecer a disciplina optativa *Tópicos especiais em Educação e diversidade cultural*. O documento que provocou a criação dessa disciplina registra:

Há muito que os estudantes andam preocupados com os temas da violência, da injustiça e da desigualdade no Brasil. Por outro viés, a paz, a justiça e a igualdade são termos correlatos, com epistemologia, ontologia e axiologia próprias, que compõem dois lados

da moeda do perverso modelo de distribuição de renda e desenvolvimento nacional, no qual a educação joga como fator de seleção e “filtro”, geralmente desprezando as tradições e modos de ser considerados “inferiores” [...] O Centro Acadêmico de Pedagogia, por meio do seu Conselho de Representantes, tomou a iniciativa de contatar a professora Maria da Glória da Veiga Moura, [...] a fim de abrir uma discussão inicial sobre o assunto. (OLIVEIRA, 2002).

Antes, portanto, da Lei nº 10.639/2003,¹² que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira, o TEF já se abria para preparar professores para o enfrentamento do racismo, que, ao longo dos séculos, desenvolveu mecanismos para manter os negros brasileiros à margem dos seus direitos de cidadãos.

Garantir a todos os brasileiros igualdade de direito à sua história e à sua cultura pressupõe reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – quaisquer que sejam suas raízes culturais – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros, que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade. (GONÇALVES; SILVA, 2012). E esse é o propósito do TEF no que concerne ao estudo da história e cultura afro-brasileira e africana e, mais tarde, da história e cultura dos povos indígenas.

¹² Cinco anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, foi sancionada a Lei nº 11.645/2008, que ratifica a Lei nº 10.639/2003 e torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Em 2007, sensível avanço é obtido com a criação das disciplinas Gênero e educação e Educação das relações étnico-raciais. A partir dessas disciplinas foram criados os Projetos 3, 4 e 5, como cursos de extensão para a formação continuada de professores. A disciplina Gênero e educação, de acordo com Carvalho (2015), pretende discutir a historicidade do conceito de gênero e o uso no ensino e na pesquisa histórica, refletir sobre os rumos da história das mulheres e das relações de gênero na historiografia contemporânea e estudar e discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva “inclusiva”, que aborde as questões de gênero, classe, etnia/raça e geração.

Por outro lado, o TEF, por meio da atuação da professora Iracilda Pimentel Carvalho, tem oferecido regularmente aos professores do Distrito Federal o curso Gênero e diversidade na escola, que visa a atualização de profissionais da educação do ensino fundamental da rede pública nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. A carga horária total prevista para o curso é de 200 horas, sendo 24 delas presenciais e 176 de ensino *on-line* em ambiente colaborativo de aprendizagem adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

As diretrizes educacionais para o curso esclarecem que:

No momento em que os movimentos negro, indígena, de mulheres e LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) têm consolidado suas agendas específicas, o risco que eles correm é o de deixar de olharem uns aos outros. No confronto da discriminação de gênero, muitas vezes descuidamos de observar a discriminação que sofre a população

negra e a indígena. Sabemos da subalternidade a que é submetida a mulher, mesmo nos movimentos sociais libertários como o movimento LGBTT, o movimento negro, entre outros. O curso Gênero e diversidade na escola pretende apresentar aos educadores e às educadoras da rede pública do ensino fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade que conduza ao respeito aos direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados – gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais –, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa e de que é necessária a formação de profissionais de educação preparados para lidar com esta complexidade e com novas formas de confronto. (BRASIL, 2009).

Desse modo, passaram a constituir o discurso acadêmico do TEF as categorias gênero, raça e etnia, e ganhou maior destaque a categoria marxista classe, como recurso ao entendimento de que, na sociedade brasileira – e com fortes implicações educacionais –, as diferenças sociais são estruturadas também por hierarquias raciais. Nesse processo, ganhou força o discurso revolucionário da igualdade (PIERUCCI, 1987), seja a igualdade diante da lei, seja a igualdade de condições econômicas (a conquistar como direito), seja a igualdade primeira de pertencermos todos à mesma condição, a igualdade ao nascer.

Considerações finais

O percurso que fizemos até aqui, no domínio do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação, evidencia a existência de um ideal acadêmico: embora controvérsias e articulações marquem sua trajetória, o conhecimento construído no TEF denuncia o compromisso e a confiança que seus docentes depositam no legado da educação para a transformação social, tendo a razão como suporte para conhecer a realidade. A lógica que rege a construção do seu discurso está centrada na ideia de demonstração e antecipação, a partir do processo de construção dos objetos do estudo e da posição de sujeitos comprometidos com a verdade e com o bem, com um lado claramente definido: o lado do povo brasileiro que anseia por educadores bem formados, comprometidos com o seu fazer, e por uma educação de qualidade. Seu fazer acadêmico, antes de tudo, se estrutura para construir os meios de luta capazes de estabelecer uma nova ordem social, como quer Gramsci (1989).

Fosse outro o relator desses fatos e memórias, certamente a história seria outra... Há que se esclarecer, porém, que um desejo permaneceu latente durante toda a sua feitura: o de homenagear todos aqueles que se dedicaram ao trabalho no Departamento de Teoria e Fundamentos. E lembrar, com Shakespeare, que “somos feitos da mesma matéria de que são feitos os sonhos”.¹³ (SHAKESPEARE, 1999).

¹³ “*We are such stuff as dreams are made on*” (SHAKESPEARE, 1999).

Referências

ACCARDO, Alain; CORCUFF, Philippe. *La sociologie de Pierre Bourdieu*. Textes choisis et commentés. Lormont: Le Mascaret, 1986.

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Notes pour une recherche. Paris: Les Éditions sociales, 1976. 172 p. Artigo publicado originalmente na revista *La Pensée*, Paris, n. 151, p. 67-125, juin 1970. In: Ouvrage de Louis Althusser, *Positions* (1964-1975).

ALVES, Arivaldo Lima A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 25-26, p. 281-312, 2001.

ALVES, Kleide Márcia Barbosa Alves; ABREU, Clélia Maduro de; COSTA, Ormezinda Costa; CANGUSSU, Maria Helena Bernardes; MUNIZ, Maria das Graças de Araújo; SOCORRO, Nadir Maria do; TORRES, Patrícia Lima. Acompanhamento da implementação da proposta de orientação educacional do sistema oficial de ensino do Distrito Federal. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 73, n. 173, p. 185-187, jan./abr. 1992.

BARROS, Hélène. *Proposta de reformulação do curso de Pedagogia ao Consuni*. Brasília: FE/UnB, 1988. (Mimeo).

BARROSO, João. *Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública*. Lisboa, 2003. (Mimeo).

BORDIEU, Pierre. Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 2, n. 1, L'État et les classes sociales, p. 43-86, février 1976.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-55.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1981. p. 59-73.

_____. *La distinction – Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc, 2009; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Declaração de Tbilisi*. 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secadi. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. *Caderno Linhas Críticas*, Brasília, n. 3-4, 1997.

CARVALHO, Iracilda Pimentel. *Ementa do curso Gênero e educação*. Moodle, FE, UnB, 2015.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. Perfil de Barbara Freitag. *Soc. estado*, v. 20, n. 3, p. 735-738, 2005. On-line.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. In: SOUZA, Daiane. *A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. jan. 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=17211>>. Acesso em: 1º out. 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989. p. 27.

JORGE, Thaís de Mendonça (Org.). *UnB 50 anos: história contada: a história da Universidade de Brasília contada por seus personagens: reportagens, depoimentos, entrevistas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 252 p.

MATOS, Bráulio Tarcísio de. *Discurso de homenagem a Jacques Rocha Veloso*. Jacques Rocha Veloso recebe título de professor emérito. Secom/UnB, abr. 2010. Disponível em: <unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3137>. Acesso em: 1º out. 2015.

MELLO, Maria Inês Sarment; CHALUB-MARTINS, Leila. Comunicação. In: CURSO O MEIO AMBIENTE E A COLETA SELETIVA DE LIXO: CAPACITAÇÃO DOS AGENTES DE CONSERVAÇÃO E LIMPEZA DA UNB, Brasília, Auditório Dois Candangos, 26 ago. 1994.

MENEZES, Thereza Maria Cysneiro Cavalcanti. *A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: história de um isolamento*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 1989.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 448 p.

OLIVEIRA, Werner M. Ward. *Carta ao TEF*. Brasília, 2002. (Mimeo).

PASCOAL, Miriam et al. O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

PIERUCCI, Antônio Flávio. As bases da nova direita. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 19, p. 26-45, dez. 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Evolução histórica da orientação educacional no estado de São Paulo. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, n. 18, v. 1/2, p. 96, jan./dez. 1990.

_____. *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1981.

PONTES, Hélio. Memória: Perseu Abramo – Golpe em Brasília. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 31, abr./maio/jun. 1996. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-perseu-abramo-golpe-em-brasilia>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

RIBEIRO, Darcy [1922-1997]. *A universidade necessária*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 305 p.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 16, p. 106-126, jul.-dez. 2007.

SHAKESPEARE, William. *The tempest*. London: Arden Shakespeare, 1999.

SILVA, Ana Teresa Reis da. Roda de conversa: Maria Luíza Angelim e Carlos Brandão rememoram Paulo Freire. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 37, p. 635-649, set./dez. 2012.

SILVA, Jailson; BARBOSA, Jorge Luís; FAUSTINI, Marcus Vinícius. *O novo carioca*. Rio de Janeiro: Morula, 2012. 220 p.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e Fundamentos. TEF. *Atos da Chefia nº 17/1995*. 1995.

_____. Faculdade de Educação. Departamento de Teoria e Fundamentos. *Plano de trabalho da área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008

UnB: A UTOPIA encarnada. História da Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/unb/historia/resumo.php>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

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