

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**

Apresentação

Lívia Freitas Fonseca Borges, José Luiz Villar e Wivian Weller

A presente obra, além de prestigiar os 50 anos do curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) comemorados no ano de 2016, representa um esforço coletivo de professores-pesquisadores desta unidade no sentido de recuperar, sistematizar e analisar diferentes e dispersas fontes históricas sobre a Faculdade de Educação e seu curso de Pedagogia. Trata-se também de um projeto de reconstrução da memória da instituição como um todo, que dá sequência a outros estudos já realizados em comemoração aos 50 anos da UnB no ano de 2012, entre os quais destacamos *Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira*, organizado por José Luiz Villar e Remi Castioni. O objetivo que norteia a elaboração e a publicação deste livro é produzir e disponibilizar uma obra de referência para futuros estudos, mais profundos e sistemáticos, sobre o papel dessa Faculdade na história da educação brasileira.

A criação da Faculdade de Educação está intrinsecamente ligada à fundação da Universidade. A UnB foi inaugurada em um dos primeiros teatros construídos em Brasília – o teatro Dois Candangos –, situado no prédio da FE 5.¹ O discurso de inauguração foi proferido em suas

¹ O teatro Dois Candangos recebeu esse nome em homenagem aos operários Expedito Xavier Gomes e Gedelmar Marques, que faleceram ao trabalhar em sua construção (informações disponíveis em: <<http://cinematecaunb.blogspot.com.br/p/o-auditorio-doiscandangos-foi-erguido.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018).

instalações por Darcy Ribeiro, em 21 de abril de 1962.² Nos prédios construídos nos anos 1960 para abrigar o curso de Pedagogia, também funcionaram a Reitoria e outros cursos de graduação até a construção de novos prédios, como o Instituto Central de Ciências (ICC). O complexo arquitetônico que compõe a Faculdade de Educação – conhecido como FE 1, FE 3 e FE 5 – foi projetado, em 1961, por Alcides Águila da Rocha Miranda, José Manoel Kluff Lopes da Silva e Luis Humberto Miranda Martins Pereira, sendo inaugurado em 1962. Os prédios em questão são os mais antigos da UnB construídos para as atividades de ensino e de pesquisa, uma vez que as construções anteriores, ou seja, as instalações do Oca 1 e do Oca 2, abrigaram atividades administrativas. Esse complexo arquitetônico e artístico formado pelos três prédios, pelo teatro Dois Candangos e pelas esculturas *Bartira*, de Victor Brecheret, e *Monumento à cultura*, de Bruno Giorgi, representa a primazia e a inovação em diversos aspectos.

Sobre os capítulos do livro

A partir do Ato da Direção nº 24/2015, de 10 de abril de 2015, foi instituída uma Comissão para organizar as festividades

² As primeiras fotos do auditório Dois Candangos registram a utilização das poltronas denominadas por seu criador, Sérgio Rodrigues, de “poltrona candango”. Tudo era realizado com celeridade, e o mesmo ocorreu com o mobiliário. Darcy solicitou a criação, confecção e instalação de 250 poltronas para o auditório no prazo de 20 dias, pois tudo deveria ficar pronto para o evento de inauguração da Universidade. Sérgio Rodrigues conseguiu concluir a tarefa em duas semanas (informações disponíveis em: <<https://atom.unb.br/index.php/solenidade-de-inauguracao-do-auditorio-dois-candangos>>; <<https://atom.unb.br/index.php/00100-33>>; <<http://www.institutosergiorodrigues.com.br/Biografia>>. Acesso em: 15 fev. 2018).

de comemoração dos 50 anos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.³ Entre outras tarefas, a comissão foi responsável pela produção de um livro a respeito dos 50 anos do curso de Pedagogia. A elaboração do livro foi realizada por meio de consulta aos colegiados departamentais e de reuniões com os docentes que ficaram responsáveis pela escrita dos capítulos.⁴

O livro conta com um prefácio de autoria da primeira diretora e primeira professora da Faculdade de Educação, Lady Lina Traldi, que participou da comemoração dos 50 anos da FE no dia 12 de abril de 2016.⁵ Seguem-se, então, a apresentação e dez capítulos que abordam aspectos da história dos 50 anos da Faculdade de Educação.

No primeiro capítulo, intitulado “Faculdade de Educação, célula *mater* da Universidade de Brasília”, Maria Zélia Borba Rocha e José Luiz Villar fazem um breve histórico da Faculdade de Educação, inserindo sua criação no contexto mundial e nacional e destacando a missão que essa Faculdade e a UnB deveriam desempenhar no cenário de crise educacional em nosso país.

³ Participaram da comissão, como membros titulares, Wivian Weller (presidente), Antonio Fávero Sobrinho (docente), Maria Zélia Borba Rocha (docente), Leila Chalub Martins (docente), Juliane Emília Pelles Marques (técnico-administrativo), Mariana Pireneus Cardoso (discente) e Cristiano Alberto Muniz (docente); como membros suplentes, Carmenísia Jacobina Aires (docente), José Luiz Villar (docente), Fábio Ferreira de Oliveira (técnico-administrativo) e Emilly Saraiva da Silva (discente).

⁴ Registramos nossos agradecimentos a Alik Rodrigues Alves e Maria de Lourdes Ribeiro pelo auxílio na normatização dos capítulos.

⁵ As conferências da professora Lady Lina Traldi e dos demais palestrantes, por ocasião da realização do *Seminário FE 50 anos - registros e memórias dos 50 anos da Faculdade de Educação da UnB* em 12 de abril de 2016, foram filmadas e disponibilizadas pelo Laboratório de Audiovisual (LAV/FE-UnB) no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/channel/UCuyoG21kCrkaxfOwjwIbmQ>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Os capítulos “Departamento de Métodos e Técnicas (MTC): percursos, memórias e identidade”, de Antônio Fávero Sobrinho, “Departamento de Planejamento e Administração (PAD): sua constituição na história da Faculdade de Educação”, de Ana Maria de Albuquerque Moreira e Carmenísia Jacobina Aires e “Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF): para compreender a dimensão social, política e ética do conhecimento em Educação”, de Leila Chalub Martins, apresentam dados a respeito da história dos respectivos departamentos e de seus professores.

No capítulo “Mudanças curriculares no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”, as autoras Lívya Freitas Fonseca Borges e Liliane Campos Machado analisam os diversos momentos históricos que exigiram reformas curriculares e adequações do curso de Pedagogia às *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que desde 2006 regulam a formação do pedagogo como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como gestor escolar e como profissional da educação para atuar em espaços educativos não escolares e informais.

O desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no âmbito da UnB é narrado nos três capítulos subsequentes. “Origens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação” traz um texto de autoria da professora Regina Vinhaes Gracindo (*in memoriam*), redigido por ocasião das comemorações dos 30 anos do PPGE, no ano de 2004, ao qual foi acrescida uma segunda parte elaborada por Jacques Rocha Velloso, professor emérito da FE. O capítulo “Programa de Pós-Graduação

em Educação: formação, pesquisa e produção do conhecimento”, escrito por Maria Abádia da Silva e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, aborda a história recente do PPGE Acadêmico. Por último, “Mestrado Profissional: uma conquista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação”, de Bernardo Kipnis e Olgamir Francisco de Carvalho, aborda a implementação dessa modalidade, criada com o intuito de fortalecer a formação dos profissionais da Educação que atuam em diversas instâncias educativas das esferas federal e distrital.

O capítulo “Extensão universitária nos 50 anos da Faculdade de Educação”, escrito por Iracilda Pimentel Carvalho e colaboradores, narra o desenvolvimento das ações de extensão e intervenção como parte integrante da pesquisa e do ensino na Faculdade de Educação.

Por último, o capítulo “A Educação a Distância na Faculdade de Educação”, também escrito por vários autores e sob a coordenação dos professores Raquel de Almeida Moraes, Erlando da Silva Rêses e Lucio França Teles, narra a trajetória da institucionalização da modalidade Educação a Distância na FE, desde os primórdios, com Anísio Teixeira, até os principais projetos que foram desenvolvidos, entre outros, pela Cátedra Unesco de Educação a Distância.

Durante as reuniões realizadas pela Comissão FE 50 anos, que sistematizou as contribuições da comunidade FE e discutiu o conteúdo a ser abordado no livro, decidiu-se que este seria um livro voltado, sobretudo, para a reconstrução da memória institucional da FE na UnB.

Os autores não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de escrita, e sim de apresentar uma perspectiva atual da história da primeira Faculdade de Educação criada no Brasil. Desde os primei-

ros anos da República, já se pensava na necessidade de aumentar o número de professores das Escolas Normais e dos ginásios, sobretudo para enfrentar um nível de analfabetismo que, segundo os Censos de 1872 e de 1890, atingia 82% da população brasileira. Assim, a promulgação da Lei Federal nº 88/1892⁶ tratava da ampliação do número de docentes para os referidos níveis. Em São Paulo, a conhecida Reforma Sampaio Dória, de 8 de dezembro de 1920, se iniciou com a Lei nº 1.750 dessa data, que previa no seu artigo 21 a criação de uma Faculdade de Educação. Essa iniciativa, entretanto, limitou-se à sua previsão legal, pois a referida Faculdade de Educação nunca funcionou.⁷ Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.190⁸ estabeleceu o primeiro marco legal para os cursos de Pedagogia no Brasil (BRZEZINSKI, 1996). Segundo essa legislação, o curso de Pedagogia estava ligado como uma seção à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, conhecida hoje como Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Reforma Universitária realizada a partir da Lei nº 5.540/1968⁹ teve impacto na criação de faculdades de Educação em nosso país. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi fundada no ano seguinte à referida reforma, em 16 de dezembro de 1969, porém iniciou seu funcionamento em 1º de janeiro de

⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-88-20-setembro-1892-541336-publicacaooriginal-44829-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

⁷ Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

1970. A partir da referida Reforma, ocorreu também o fechamento da Faculdade Nacional de Filosofia, que abrigava o Departamento de Educação onde funcionavam os cursos de Pedagogia e Didática. Assim, foi criada a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No caso da Universidade de Campinas, a trajetória é semelhante à das Faculdades de Educação que são criadas a partir de seções de Pedagogia que, ao se desagregarem das Faculdades de Filosofia e Letras, necessitavam de uma estrutura própria. Assim, a Universidade de Campinas criou a sua Faculdade de Educação em 5 de outubro de 1966, mas a estrutura da FE/Unicamp só foi determinada em 1969.

Em discurso proferido em simpósio organizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que em outubro de 1961 reuniu 60 intelectuais para debater a organização da Universidade de Brasília, Anísio Teixeira afirmou:

[...] dentro dessa universidade é que vai se criar pela primeira vez, entre nós uma Faculdade de Educação. Não existe Faculdade de Educação no Brasil. Temos apenas departamentos de educação nas Faculdades de Filosofia. E, fora disto, um conjunto de Escolas Normais destinadas a preparar professores primários. (1961, p. 2).

Ao longo de sua trajetória histórica, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi palco da atuação de educadores que desempenharam papel de peso na estruturação do sistema educacional brasileiro. Foram os casos dos professores Raimundo Valnir Cavalcante Chagas e Newton Lins Buarque Sucupira.

Valnir Chagas, a partir de 1970, passou a atuar na FE como professor titular. Nesse período o docente participou como relator do grupo de trabalho que elaborou a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971) e atuou no Conselho Federal de Educação no período de 1962 a 1976.

Newton Lins Buarque Sucupira foi professor da FE e um dos responsáveis pela Reforma Universitária de 1968, que destacou a importância de promover a pesquisa nas universidades e, sobretudo, defender a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Posteriormente, Sucupira atuou como professor na Fundação Getúlio Vargas e na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Merece destaque a importante participação dos estudantes da Faculdade de Educação na resistência à invasão da Universidade de Brasília por tropas militares em agosto de 1977. Para o corpo discente da UnB, a FE sempre foi um espaço de resistência, haja vista que a praça em homenagem ao estudante secundarista Edson Luis está localizada no conjunto arquitetônico da FE 1, ao lado da escultura *Monumento à cultura*, de Bruno Giorgi.

A trajetória do curso de Pedagogia e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi marcada pela inovação, por representar conquistas e propostas de soluções para os problemas socioeducacionais e pela resistência, quando essa significava garantir ou manter os avanços, as instituições e as relações democráticas para o nosso povo.

Referências

TEIXEIRA, Anísio. *Educação*. Seminário sobre a estrutura da Universidade de Brasília. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Arquivo CPDOC, 1961. (Mimeo).

BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. *Valnir Chagas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (Org.). *Diálogos entre Anísio e Darcy*. O projeto da UnB e a educação brasileira. 1. ed. Brasília: Verbena, 2012.

Prefácio

Lady Lina Traldi

Foi num lindo dia 21 de abril de 1957 que criamos, em Brasília, a logomarca da nossa Faculdade: duas mãos estilizadas, voltadas para o alto, pedindo as bênçãos dos céus para a chama do saber... Hoje, 50 anos passados desde a nossa chegada a Brasília – 12 de abril de 1966 - 12 de abril de 2016 –, num outro lindo dia 21 de abril de 2016, agora em São Paulo, encontro-me aqui prefaciando o livro comemorativo dos 50 anos de nossa Faculdade! Realmente, uma honra, um prazer, uma emoção muito grande e indescritível! A nossa Faculdade, bem como a nossa Universidade, passou por muitos altos e baixos e muitas dificuldades e obstáculos. Tudo isso, entretanto, contribuiu para o seu fortalecimento e amadurecimento, chegando altaneira aos seus 50 anos de vida! É um prazer ver o seu desenvolvimento e os caminhos que foi seguindo ao longo dos tempos, sobrevivendo a muitas lutas e crises, algumas de cunho eminentemente político-ideológico.

Fico muito feliz em ver que, apesar das tentativas de interrupção e das diferentes crises, mudanças e evoluções, nossa Faculdade foi capaz de encontrar os seus caminhos e produzir os seus frutos: ela segue o destino que lhe foi traçado, inspirado nos valores pensados por Anísio Teixeira, seu mentor principal, e Darcy Ribeiro, seu grande executor! O nosso planejamento para a Faculdade de Educação em 1966 e 1967 quis ser fiel e respeitar aqueles ideais que, coincidentemente, eram nossos também! Procuramos, então, verificar tudo

o que se havia pensado para ela, e, embora os dados não fossem muitos, revelavam a essência do que se pedia e esperava para a Faculdade, o que procuramos respeitar. Ao apresentar esses dados a Teixeira, em 1967, no Rio de Janeiro, ele nos desejou felicidades para a execução do projeto. Muito embora o reitor da época insistisse na não necessidade de tal visita, dizendo-me que confiava em nosso trabalho, sabia eu que a Faculdade de Educação era a “menina dos olhos de Anísio”. Quando ele me perguntou por que havia insistido na visita, disse-lhe isso e que também era dos meus! Olhando-me firme nos olhos, disse-me: “Eu não teria feito melhor, professora! Felicidades no seu trabalho!”. Ficamos exultantes e mais encorajados para a nossa tarefa, apesar de todas as dificuldades com as quais nos defrontávamos! Gostaríamos também de lembrar que o nosso projeto traça linhas gerais e não pretende ser perfeito, mas posso garantir que levou em conta os ideais científicos e o que pudemos observar de melhor, posto em prática, em Educação, nas muitas andanças que fizemos neste mundo de Deus; e, para completar, tudo feito com muito amor e carinho! O melhor pensado para ela!

Gostaríamos também de lembrar que tivemos a oportunidade de conhecer os professores Joseph Lawerys, Robert Plancke e A. Galino, da missão da Unesco, quando nos visitaram em 1968 em Brasília. Desde a recepção no aeroporto até todas as visitas feitas à nossa Faculdade e aos diferentes setores da Universidade e da cidade de Brasília, levaram com eles o nosso planejamento para a Unesco, em Paris. Posteriormente, fomos informados, via Reitoria, de que o nosso planejamento, bem como as atividades em processamento na FE/UnB, foram apreciados por aquela instituição e havíamos sido

selecionados como “um dentre 10 educadores no Mundo no ano de 1968” e contemplados com uma *fellowship* à Europa. Iniciamos as nossas visitas pela Universidade de Londres (Institute of Education), em cujo departamento de Educação Internacional tivemos a surpresa e a oportunidade de encontrar, colaborar e trabalhar com o professor Joseph Lawerys e outros colaboradores do departamento – como os professores Brian Holmes, Willian Taylor e Robert Cowen. Fomos muito bem recebidos e recepcionados durante todo o período em que lá estivemos. Tivemos também a oportunidade de visitar escolas de diferentes níveis e a Universidade, no Reino Unido. Na continuação de nossas visitas, trabalhos e observações em escolas e universidades, fomos para a Universidade de Bruxelas, na Bélgica, onde nos encontramos com o professor Robert Plancke, que também nos recebeu muito bem. Lembro-me de suas palavras: “era uma retribuição à recepção que havia lhes proporcionado quando de sua visita à FE/UnB”. Tudo muito surpreendente, junto à Marie-Louise van Herreweghe do Departamento de Educação da Universidade. Tudo muito enriquecedor também, até o nosso encontro com o professor Clement Féraud, na Unesco, em Paris, para mais estudos e observações. Mantivemos contato com todas essas pessoas, por longos anos, até os seus lamentáveis falecimentos. Guardamos de tudo e de todos as melhores recordações! As instituições europeias têm muito a oferecer pela cultura e civilização que as permeiam e em que se inserem e, por isso, as compreendemos mais conservadoras do que as americanas. É preciso ver e observar tudo com “olho clínico”, olhos abertos, sem preconceitos, para entender as semelhanças e diferenças, apreender o essencial, enxergando o bom e o ótimo, de

tudo ser capaz de separar o ruim e não aceitar o medíocre, querer sempre melhorar, comparar para encontrar os melhores caminhos, transformar diferentes modos de fazer para encontrar a excelência. De tudo saber tirar partido e proveito... Saber proceder a partir da análise crítica, em bases sólidas, pelo estudo, pela preparação contínua e atualização cuidadosa... Tudo isso é esperado, necessário e desejado.

De toda forma, lemos cuidadosamente um por um dos diferentes capítulos que compõem o nosso livro dos 50 anos da FE/UnB e percebemos nele as análises, as conquistas e as perspectivas para o amanhã. Vemos mais uma vez que, apesar das dificuldades e crises, as esperanças se sobrepõem e cada impacto serviu como mais uma semente para o florescimento do que hoje temos o prazer de ver! Naquele dia 12 de abril de 1966, recém-chegados do nosso mestrado nos Estados Unidos, onde estivemos por um ano, além de termos visitado e conhecido instituições de diferentes níveis até o superior, chegamos à Universidade de Brasília completamente alheios aos problemas de diferentes ordens com que nos defrontávamos e, ainda assim, estávamos cheios de entusiasmo para a implementação da nossa faculdade. Surpreendemo-nos com a dura realidade; não tínhamos sequer local para nos instalar e trabalhar, nem verba, nem pessoal com quem contar, em nós tudo se concentrava: éramos o servente, o contínuo, o datilógrafo, o planejador, a direção. Muito embora tivéssemos três prédios e duas ocas, tudo estava ocupado pela Reitoria e outras unidades da universidade que se apoderaram de nossos espaços e deles não abdicavam. Hoje vemos com alegria que a Faculdade, por direito, ocupa os seus espaços e, ao longo do tempo, amadureceu e foi-se constituindo nas suas diferentes e várias

formas do conhecimento, cada qual e todos perseguindo os ideais precípuos da educação e da formação dos professores/educadores! Somente me cabe desejar que, nos próximos 50 anos (mais 50..., mais 50...), o progresso e as conquistas se façam sempre em benefício da educação como um todo e em benefício de nosso país! Com o melhor agradecimento pelo carinho e oportunidade, desejo a todos da FE/UnB, muitas felicidades e bênçãos para a realização dos seus trabalhos! Que ela seja sempre o “grande centro de excelência em Educação”, conforme foi pensado, a irradiar novas pesquisas, práticas e conquistas em Educação! Muito obrigada!

São Paulo, 21 de abril de 2016

Faculdade de Educação, célula *mater* da Universidade de Brasília

Maria Zélia Borba Rocha e José Luiz Villar

Cenário

Os anos posteriores ao fim da segunda guerra foram marcados pela reorganização de forças no cenário internacional orientada pela Guerra Fria quando se consolidou a hegemonia da tecnologia no planeta. O fim da Segunda Grande Guerra significou o término dos regimes políticos de exceção (nazismo e fascismo) e a vitória da democracia, ainda que um governo totalitário se elevasse na Europa Oriental (o stalinismo na União Soviética). A Europa foi reconstruída com auxílio do Plano Marshall, e a nação que emergia como econômica, política e culturalmente hegemônica após os dois conflitos mundiais (Estados Unidos) voltava seus olhos e seus mecanismos financiadores para o desenvolvimento do chamado terceiro mundo na América Latina.

Essa onda de transformações atingiu também o Brasil e este ingressa em duas décadas – 1946 a 1964 – de intensa fertilidade política e cultural. Esses foram anos efervescentes. Muita coisa acontecendo ao mesmo tempo em termos econômicos, políticos, culturais, intelectuais. Moderno e desenvolvido são as palavras-sínteses desse período. O Brasil queria-se moderno e desenvolvido econômica, política e culturalmente e, para isso, vivenciava um processo de redemocratização com ênfase no desenvolvimento econômico e na modernização da

sociedade. Na ânsia de realizar o tão sonhado desenvolvimento, de alcançar a tão sonhada modernidade, promulga nova constituição,¹ um ano após a deposição de Vargas, que coincide com um ano de término da segunda grande guerra, após oito anos de regime autoritário.

Em termos culturais, os anos também eram dourados. A segunda metade da década de 50 do século XX testemunha o crescimento vertiginoso do *rock and roll*, então uma criança de aproximadamente dez anos de idade, e o nascimento, no Brasil, da bossa-nova. A expansão do cinema hollywoodiano no planeta Terra propiciou a inculcação do *way of life* norte-americano com seu individualismo competitivo, sua calça jeans, as jaquetas de couro, o cigarro, as bebidas alcoólicas, um automóvel por pessoa, uma vida eminentemente urbana, a ideologia da juventude como melhor fase da vida (HOBSBAWM, 2002; SAVAGE, 2009). Todo esse estilo de vida foi possível de ser levado a cada lar brasileiro com a inauguração do primeiro canal de televisão – a TV Tupi, em 1950 –, que possibilita a transmissão da primeira Copa do Mundo de Futebol realizada no Brasil, ainda que pouquíssimos pudessem vê-la, devido ao altíssimo valor monetário do aparelho. Mas, a partir daí, é fato que o rádio perde, gradativamente, sua posição de principal veículo de comunicação de massa (MORAIS, 1994). Nesse período, o Brasil ganha duas Copas do Mundo de futebol – a de 1954 e a de 1962 –, o que lança o Brasil definitivamente no cenário esportivo internacional.

A bossa-nova, considerada estilo musical da classe média alta urbana, opunha-se, em estilo e em comportamento, aos considerados

¹ A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946.

rebeldes do *rock*. Ao embalo desses ritmos, os meios urbanos fervilhavam de cultura: os museus de Arte Moderna (MAM) e o de Arte de São Paulo (Masp) eram *teenagers* de apenas 15 anos de idade, mas conseguiram realizar o evento da década: a I Bienal Internacional de Arte de São Paulo. Nos círculos universitários fervilhava a criação de cineclubes, de debates e de grupos de estudos e os meios artísticos criaram o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Sem esquecer que, nesse caldeirão de cultura, o rádio levava a seresta, o samba, o *rock* e a bossa-nova para todos os rincões do país e a televisão principiava sua trajetória de domínio sobre todos os lares brasileiros, transmitindo novos valores, novos modos de falar, de vestir, novos comportamentos.

O Brasil tinha pressa. O projeto de desenvolvimento nacional precisava ser completado, a fim de que saíssemos do secular subdesenvolvimento. Então se elege um projeto que promete levar o Brasil a um desenvolvimento econômico-social equivalente a 50 anos em apenas cinco de governo. Elegemos assim Juscelino Kubitschek (JK) de Oliveira (1956-1961) considerado, em muitos aspectos, sucessor de Vargas: apoiador da “Revolução de 30”; participante da Revolução Constitucionalista de 1932; tinha o mesmo carisma que Vargas; conseguia estabelecer o mesmo tipo de relação carregada de pessoalidade igualitária com o povo; apresentava o mesmo espírito moderno e empreendedor que comprovou como prefeito de Belo Horizonte (1940-1945) e como governador de Minas Gerais (1951-1955). Sua popularidade advinha também de seu espírito festeiro. Conhecido como “pé de valsa”, ou também como “presidente bossa-nova”, porque adorava esse estilo musical, JK consubstanciou-se símbolo político dessa geração e dessa década porque subsume em sua figura, ações e discursos, as

contradições do período: um Brasil desenvolvido no meio urbano e atrasado no meio rural; um país que se intenta democrático, mas não pestaneja em recorrer a golpes de Estado quando as facções da elite não se entendem no revezamento do poder; uma nação moderna na cultura urbana, mas com tradições coloniais no campo; um Brasil que se quer educado, mas de maioria analfabeta; um país que inveja as produções científicas e tecnológicas das nações desenvolvidas, mas com universidades que não produzem pesquisa científica.

Desde a deposição do regime autoritário de Vargas (1945), o Brasil soube aproveitar a onda de financiamento a juros baixos que os chamados anos dourados do capitalismo proporcionavam aos “primos pobres” do centro dinâmico da economia mundial. Em termos políticos nacionais, cobrava-se, a cada eleição presidencial, a construção da nova capital, determinada desde a primeira Constituição republicana (BRASIL, 1891, art. 3º), tema presente também na Carta Magna de 1934 (art. 4º) e na de 1946 (art. 4º). E uma cidade inteira foi construída então no tempo *record* de quatro anos, regada a muito empréstimo internacional, o que acarretou a elevação de nossa dívida externa a níveis estratosféricos, tornando-se esta, a partir daí, camisa de força de nossa economia pelos próximos 50 anos.

Um país moderno, desenvolvido, requeria educação. O Estado brasileiro entende como sua responsabilidade organizar um sistema nacional de educação (BRASIL, 1946, art. 171), que deveria ser regulamentado (BRASIL, 1946, art. 168). Essas eram antigas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Assim, em 1948 inicia-se o processo político de elaboração da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, tarefa concluída 13 anos depois,

em 1961, em virtude dos conflitos ideológicos subsumidos no conteúdo educacional. Conflitos ideológicos esses referentes à relação entre o público e o privado no setor educacional, às possibilidades de acesso às verbas públicas pela iniciativa privada atuante no campo da Educação e ao conflito entre laicidade *versus* ensino religioso.

O resultado final foi que nenhum dos grupos político-ideológicos ficou satisfeito com o conteúdo resultante de tão longo e conflituoso processo. Carlos Lacerda considerou que “[...] foi a lei a que podemos chegar [...]”, enquanto Anísio Teixeira declarou “[...] meia vitória, mas vitória [...]” e Álvaro Vieira Pinto afirmou “É uma lei, com a qual ou sem a qual, tudo continua tal e qual”.

Mas, a despeito das efervescências político-culturais e da ação legisladora do Estado brasileiro, no início década de 50 do século XX, a escolaridade do brasileiro era baixa (menos de quatro anos) e as taxas de analfabetismo elevadas: 50,6% da população acima dos 15 anos de idade (INEP, 2003). Ao início da década de 1960, a taxa de analfabetismo caiu para 39,7% em virtude do esforço hercúleo da sociedade civil e de organismos internacionais, de onde brotaram iniciativas como: os Movimentos de Educação de Base (MEB, 1950-1964), realizados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Movimentos de Cultura Popular (MCP, 1959-1964); a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1950); a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952); e a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964), impulsionada por Paulo Freire. Portanto, a efervescência dos anos 1950-1960 no Brasil também era educacional (FREITAG, 1980; FREIRE, 1989; ROMANELLI, 1991; FREITAS; BICCAS, 2009).

Constata-se assim que o período influenciado pelas ideias nacional-desenvolvimentistas testemunhou vertiginoso aumento do número de matrículas no ensino primário. Em nove anos, o número de matrículas cresceu 179,4% (IBGE, 1984, p. 154), o que demonstra que a tendência de crescimento da oferta de oportunidades educacionais já se verificava antes da ditadura militar. A tabela 1 demonstra a relação entre a população brasileira e a matrícula no ensino primário por décadas. Atente-se que as matrículas sobem gradativa, mas lentamente, o que pode ser explicado pela ausência de uma política nacional de educação pelos governos das décadas de 50 e 60 do século XX. Após a Era Vargas, o Estado brasileiro somente volta a ter uma política nacional de educação no regime militar.

Tabela 1: Relação população-matrícula. Brasil: 1940-1970

Ano	População	Matrícula	%
1940	41.236.315	3.732.878	9,05
1950	51.944.397	6.118.842	11,77
1960	70.070.457	8.733.429	12,46
1970	93.139.037	17.354.236	18,63

Fonte: IBGE/SEEC/MEC, 1984, p. 94.

Já a educação superior deu um salto quantitativo dos anos 50 para a década 60 do século XX. De um total de 44.458 matrículas (HASENBALG, 2006) para uma população de 51,9 milhões (IBGE, 2001), as matrículas mais que duplicaram para 93.202 (HASENBALG, 2006) em uma população de 70 milhões (IBGE, 2001). Todo salto quantitativo promove mudança qualitativa, sendo

essa a terceira lei da dialética (LEFÈBVRE, 1975). A crescente industrialização e urbanização do Brasil elevou o aumento por escolaridade e pela educação superior, ainda que essa demanda representasse a ínfima parcela de 0,133% da população, restrita à classe média alta urbana.

Como saltos quantitativos catapultam mudanças qualitativas, os meios acadêmicos não ficaram isolados desse caldeirão de paixões. O modelo catedrático de universidade, vigente desde eras coloniais quando os “sinhozinhos” iam estudar na metrópole, encontrava-se esgotado. A cátedra, nicho de relações autoritárias, enciclopedistas e clientelistas (CUNHA, 2007a, 2007b, 2007c), não mais atendia à geração que rompe com a estrutura familiar patriarcalista, que criou o *rock'n'roll* e a bossa-nova; que tem o cinema como sua maior expressão artística; que promove a revolução sexual.

A estrutura da universidade em cátedra não dava mais conta do aumento da demanda; não atendia a diversidade de cursos novos que se fazia mister criar por imposição das mudanças sociais; não realizava pesquisa científica nas Ciências Exatas, Físicas, Naturais e Médicas. O mundo ocidental já pesquisara, criara e utilizara a fissura do átomo – não que isso tenha sido bom para a humanidade - o Brasil ainda não realizava pesquisa científica de peso, em quantidade e qualidades significativas nas áreas duras e puras do conhecimento científico.

Essa geração pensou, debateu, propôs, criou e nos legou de herança um novo modelo de universidade, modelo universitário que é apenas cinco anos mais velho que a Faculdade de Educação, estrutura de educação superior que se consubstanciou, pela primeira vez no Brasil, na Universidade de Brasília.

Uma nova universidade para uma capital nova em um Brasil que se pretendia desenvolvido

Uma capital nova, moderna, desenvolvida requeria uma universidade à sua altura. Brasília foi criada com a ideia de facilitar a integração do país, uma vez que o centro dinâmico da economia e a concentração populacional ainda estavam localizados nas cidades litorâneas. A Universidade de Brasília também foi pensada como uma instituição integradora da economia, da ciência e da cultura nacionais, assim como uma universidade capaz de catapultar o desenvolvimento econômico-social brasileiro. Missão ambiciosa, para não dizer megalômana, para uma instituição educacional, mas em sintonia com o otimismo de um Brasil que se queria grande e com o projeto nacional-desenvolvimentista:

O que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que contribua para a integração nacional através da ampliação das oportunidades de educação asseguradas à juventude, trazendo para seus Institutos e Escolas a mocidade de todos os Estados da Federação. É que enriqueça as modalidades de formação superior ministradas no país, contribuindo decisivamente para o preparo dos cientistas e dos técnicos, capazes de empreenderem a exploração racional do imenso patrimônio de recursos de que somos herdeiros, para colocá-lo ao serviço do desenvolvimento nacional. (GOULART, 1962).

Uma universidade de abrangência nacional, com a missão de produzir ciência, de formar quadros altamente qualificados e de

impulsionar o desenvolvimento econômico por meio do conhecimento científico, *não* poderia ter as mesmas estruturas e funções das então existentes no país. A comissão organizada para conceber e implementar uma estrutura universitária nova, para um Brasil que se queria desenvolvido, em uma cidade moderna, foi composta por Pedro Calmon (1902-1985), então reitor da Universidade do Brasil; João Cristóvão Cardoso, presidente do extinto Conselho Nacional de Pesquisa; Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Ernesto Luís de Oliveira Júnior, presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos; Darcy Ribeiro (1922-1997), coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; e Almir Castro, diretor de Programas da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (SALGADO, 1961). Essa comissão projetou um novo modelo de universidade, inspirado nas universidades norte-americanas e inglesas, uma universidade descentralizada em três grandes estruturas internas: os institutos centrais; as faculdades profissionais; e os órgãos complementares.

Os institutos centrais seriam organizados segundo as áreas tradicionais do conhecimento, então em voga no campo científico brasileiro: o Instituto de Ciências Básicas, que compreenderia as chamadas ciências duras e/ou puras, ou seja, as Ciências Exatas; o Instituto de Ciências Biológicas que abarcaria as Ciências da Vida – o *bios*; o Instituto de Ciências Humanas, que, nesse momento, englobaria as ciências que têm o ser humano e o social por objeto de estudo; o Instituto de Letras, com o objetivo de engendrar pesquisas e de formar profissionais que atuariam em todos os ramos da

linguística, da gramática e da literatura; e o Instituto de Artes, cuja missão era fornecer os conhecimentos e a formação aos profissionais que desenvolveriam a pesquisa, o magistério e a produção artística nas plásticas, no cinema, nas cênicas, na música. Os institutos gerais tinham a missão de fornecer os conhecimentos gerais, em todas as áreas do conhecimento, necessários à formação geral do indivíduo, do profissional e do ser humano, por isso forneceriam o chamado ciclo básico do currículo (RIBEIRO, 1991).

As faculdades profissionais seriam destinadas a ministrar a parte profissional dos currículos, por isso foram organizadas segundo as áreas profissionais estabelecidas. Enquanto no projeto original os institutos eram oito, as faculdades eram seis. Os institutos propostos foram: o de Matemática; o de Física; o de Química; o de Geociências; o de Ciências Biológicas; o de Ciências Humanas; o Instituto Central de Letras; e o Instituto Central de Artes. As faculdades pensadas eram: a de Arquitetura e Urbanismo; a de Engenharia; a de Educação; a de Ciências Agrárias; a de Ciências Médicas; e uma que, até a primeira década do século XXI, chamava-se Ciências Sociais Aplicadas,² agrupando os cursos de direito, de economia, de administração, de contabilidade, de ciência política e de relações internacionais – à época, denominava-se diplomacia. É mister enfatizar que a Faculdade de Educação integrava o Instituto Central de Ciências Humanas, mas estava diretamente correlacionada ao Instituto de Letras e também

² A partir da segunda década do século XXI, essa antiga faculdade foi desmembrada, existindo hoje (2015): a Faculdade de Direito (FD); a Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas (Face); o Instituto de Ciência Política (ICP); e o Instituto de Relações Internacionais (Irel).

a todos àqueles cursos que ofereciam a formação licenciada para o exercício do magistério no nível secundário (UnB, 1962).

Integração era o quarto conceito das décadas de 50 e de 60 do século XX. Integrar para desenvolver, integrar para modernizar. Planificar a integração para ser moderno e desenvolvido. Nesse sentido, a estrutura da Universidade de Brasília foi planejada para integrar institutos, faculdades e órgãos complementares. O motor dessa integração era o currículo. Os órgãos complementares foram planejados para prestar serviços à comunidade acadêmica, serviços que perpassariam por todas as atividades universitárias e, portanto, estariam integrados às partes de formação geral e também de formação prática dos currículos. Portanto, toda a estrutura formal da UnB estava integrada entre si, organicamente, por intermédio dos currículos, tanto dos de graduação quanto dos de pós-graduação.

Além da estrutura tripartite e integrada da universidade e do currículo dividido em ciclo básico e profissional, a UnB diferenciava-se das outras universidades públicas até então existentes no país por três outras inovações concebidas à semelhança do modelo norte-americano de educação superior: a não adoção do regime de cátedra como carreira docente; o currículo organizado em créditos; e o departamento como microestrutura do todo tripartite integrado. O departamento foi concebido como núcleo operacional de ensino, pesquisa e extensão no qual os recursos humanos e disciplinares estariam organizados por campos de conhecimento. Na visão dos idealizadores:

O Departamento é, assim, a realização mais elevada dos ideais de comunidade universitária, dada a convivência propiciada entre professores e estudantes,

e de uns e outros entre si, com base no seu interesse comum por um ramo do saber. Na verdade, só através desta convivência continuada dá-se a vinculação mestre-discípulo (forma suprema de transmissão da práxis do cultivo do saber, orientada para a criatividade científica ou cultural) e não apenas professor-aluno. (RIBEIRO, 1991, p. 224).

Nas décadas de 50 e 60 do século XX vigorava no Brasil uma carreira acadêmica estruturada nos anos 1930 e fundamentada na mesma lógica da magistratura:

O professor cathedrático, depois de reconduzido, gosará das garantias de vitaliciedade e inamovibilidade, de que só poderá ser privado por abandono do cargo ou sentença judiciária. (BRASIL, 1931, art. 59, grafia original).

Isso significa dizer que, na prática, o professor catedrático constituía-se quase em um senhor feudal da disciplina que ministrava e dos ingressantes na carreira como assistentes, uma vez que estes eram escolhidos por aqueles.

A Universidade de Brasília implantou uma carreira docente segmentada em três níveis: o professor assistente, o associado e o titular. Mas o mais importante para o desenvolvimento da excelência universitária foi a implementação do regime de dedicação exclusiva de tempo integral para o corpo docente. É mister esclarecer que não foi a UnB que extinguiu o regime de cátedra no país, o regime militar o fez, por intermédio da reforma universitária (BRASIL, 1968, art. 33, § 3º).

O currículo organizado mediante créditos foi outra inovação pensada para a Universidade de Brasília a partir dos moldes

universitários norte-americanos por intermédio dos contatos acadêmicos da comissão organizadora com intelectuais dos Estados Unidos. Depois de três anos sendo implementado na UnB, o regime de créditos tornou-se obrigatório para todas as universidades públicas brasileiras, por intermédio dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (Usaid). O regime militar tornou uma estrutura de educação superior moderna, inovadora, resultado de concepção coletiva planejada, em uma camisa de força que tolheu a organização e a mobilização dos movimentos discente e docente da comunidade universitária.

Figura 1: Construção da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (1961)



Fonte: UnB (Arquivo Central, acervo fotográfico).

Em segundo plano: Frei Mateus Rocha (segundo da esquerda para direita, todo de branco) e Darcy Ribeiro (terceiro da esquerda para a direita).

Passados 55 anos de existência da Universidade de Brasília (1961-2016), a lógica de sua estrutura mantém-se com a organização

tripartite em institutos, faculdades e órgãos complementares. Entretanto, devido ao crescimento quantitativo da universidade e também em virtude das ramificações e especializações das ciências contemporâneas, os institutos, as faculdades e os órgãos complementares se proliferaram no interior desta. Mas o crescimento quantitativo acompanhou o desempenho qualitativo da UnB ao longo dessas cinco décadas e meia de existência. A avaliação das instituições de educação superior, realizada pela *Quacquarelli Symonds Intelligence Unit* (Qsiu, 2015), posicionou-a em décimo lugar no *ranking* das melhores da América Latina, destacando-se por seu corpo docente, com 97,20% com titulação de doutor (PhD); por seu impacto nos meios virtuais, com utilização de tecnologia de ponta no ensino, na pesquisa e na extensão (95,20%); pela reputação acadêmica de seu ensino (90,50%); pela criação de mecanismos inéditos de acesso aos estudantes (81,60%); e pela produção de artigos por faculdades (79,70%). As avaliações realizadas parecem indicar que a Universidade de Brasília atingiu a missão que se almejava para ela quando de sua concepção e criação:

O desafio diante do qual se encontravam os poderes públicos, bem como os intelectuais, os artistas, os professores e estudantes universitários do Brasil, era o de conceber e planejar uma universidade modelada em bases novas que, para tôdas as demais, constituísse um estímulo e um complemento e que fôsse capaz de assegurar à capital da República a categoria cultural que ela precisa ter para o franco convívio e a interação com os outros centros culturais do país. (GOULART, 1961, grafia original).

Uma nova faculdade de educação para uma nova universidade em um país que se queria moderno

As ideias do nacional-desenvolvimentismo manifestaram-se na construção de Brasília e na definição de sua respectiva arquitetura escolar, bem como na criação da Universidade de Brasília e de sua Faculdade de Educação. Essas construções seriam a materialização de monumentos-documentos resultados de diagnósticos e prognósticos sobre a situação brasileira que deveria ser resolvida pela educação e suas inovações aplicadas desde os primeiros momentos da construção de Brasília e suas escolas pioneiras.

Anísio Teixeira destacava a importância da educação para o desenvolvimento nacional e o papel que a Faculdade de Educação teria nesse processo e correlacionava a complexidade da missão da escola à sua localização e arquitetura. A formulação – trabalho intelectual – e a construção – trabalho braçal – fundiam-se não só nas ideias deweynianas que, teoricamente, defendia, mas, sobretudo, na sua prática como formulador, executor e administrador de projetos:

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidades para a capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de

objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 195-199).

A complexidade dessa nova escola, necessária para executar a tarefa de contribuir na construção do desenvolvimento nacional e da democracia, somente poderia ser alcançada pela superação das escolas convencionais por Centros Educacionais tal qual foi a experiência de Anísio Teixeira na Bahia com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a difusão dessa experiência pela cidade de Brasília como eixo vertebralizador ou estruturador da educação nesta cidade.

A grande vantagem de Brasília, que não poderia deixar de ser aproveitada, era a oportunidade de construir, a partir da formação de educadores na FE, um sistema educacional nesta cidade sem tanta resistência das escolas tradicionais, como acontecia no restante do país. A construção dos prédios da Faculdade de Educação e a criação do curso de Pedagogia não se limitavam a uma materialidade arquitetônica, transcendendo a questão estética e/ou funcional. Tratava-se de uma construção que entrelaçava o produto do trabalho braçal e o trabalho intelectual. Nesse contexto, o discurso mais relevante para todo o país era a experiência educacional que também se construía com a criação do curso de pedagogia e o conjunto arquitetônico histórico-ambiental que o abrigava.

Na 13ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1961, Anísio Teixeira apresentou o modelo da futura Faculdade de Educação a ser criada na vindoura Universidade de Brasília:

[...] dentro dessa universidade é que vai se criar pela primeira vez, entre nós, uma Faculdade de Educação. Não existe Faculdade de Educação no Brasil. Temos apenas Departamentos de Educação nas Faculdades de Filosofia. E, fora disto, um conjunto de Escolas Normais destinadas a preparar professores primários. (TEIXEIRA, 1961, p. 2).

No projeto original, a Faculdade de Educação constituiria a unidade acadêmica capaz de “[...] conferir ao conjunto universitário o sentido integrativo necessário” (RIBEIRO, 1991, p. 218), com três funções centrais: “[...] a criação de modelos de escolas de nível primário e médio [...]”; a “[...] produção de material didático e de recursos audiovisuais [sic] [...]”; e a “[...] realização de programas intensivos de aperfeiçoamento do magistério primário e médio” (RIBEIRO, 1991, p. 219).

Figura 2: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (1962)



Fonte: UnB (Arquivo Central, acervo fotográfico).

Em primeiro plano, Carlos Augusto Falcão (primeiro à direita).

A fim de dar conta de suas funções, a Faculdade de Educação foi pensada com uma estrutura composta por cinco setores: a Escola Normal Superior; a Escola de professores; a Biblioteca Educacional; o Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional; e o Centro Universitário de Orientação Educacional.

Nesse modelo organizacional, a Escola Normal Superior (ENS) tinha a missão de “[...] formar professores para as Escolas Normais [...]” (RIBEIRO, 1991, p. 220), como também de preparar os professores que iriam atuar nos ensinos primários e secundários, hoje duas etapas da educação básica: o fundamental e o médio. Atente-se que a educação infantil não constituía tema, problema e/ou demanda da época, portanto, a proposta silencia sobre a educação do zero aos seis anos de idade.³ Como órgão interno da ENS, a proposta inicial previa a existência de centro destinado a formar profissionais da educação habilitados a ensinar “[...] alunos excepcionais e deficientes [...]” (RIBEIRO, 1991, p. 220) e também a promover a “[...] recuperação cultural de adultos” (RIBEIRO, 1991, p. 220). Além de formar professores que atuariam na educação básica da época, nas Escolas Normais – então destinadas à formação de professores de ensino primário – e na Educação especial-inclusiva, a ENS teria a atribuição de manter cursos contínuos de aperfeiçoamento destinados a essas três categorias de magistério, como também de propor novos modelos de escolas primárias e secundárias rurais e urbanas

³ Muito embora fosse prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, ainda que não fosse obrigatória. Já o ensino primário obrigatório constituía dever do Estado brasileiro e, como direito do cidadão, tinha início aos sete anos de idade e contemplava quatro anos de escolaridade (BRASIL, 1961, art. 23, 24, 26 e 27).

e de atuar em campanhas de alfabetização, no sentido de reduzir o analfabetismo no país. A Escola de Professores (EP) não era vista como duplicidade organizacional e funcional porque se destinava a formar quadros para a educação profissional de nível médio e a criar novos modelos institucionais do ensino médio técnico.

A Biblioteca Educacional (BE) compunha a estrutura conceitual da Faculdade de Educação (FE) com o objetivo de constituir acervo de material didático nacional e internacional, em todas as áreas do conhecimento, e de organizar um Serviço de Documentação (SD) que facilitasse as funções da FE de formação de profissionais da educação, de conceptualização de novos modelos de instituições escolares e de elaboração de material didático para ser utilizado em todo o país nos ensinos primário, secundário e técnico.

O Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional (CPPE) tinha a função de pensar o sistema educacional brasileiro em suas estruturas e dinâmicas macros, com vistas à permanente atualização deste. Para isso, a função de pesquisa científica era inerente às funções do centro. A proposta estava completamente sintonizada com os temas das décadas de 50 e 60 do século XX: os estudos de planificação social constituíam o *hit* do momento no mundo ocidental capitalista, ao ponto de direcionar a organização dos Estados nacionais⁴ e de tematizar as pesquisas e publicações científicas, muito embora no Brasil a década da planificação tenha sido a de 1970, com o regime militar.

⁴ O Brasil, por exemplo, teve três Ministérios do Planejamento e uma Secretaria Federal no período de 1962 a 1985, estruturas até hoje presentes no Estado brasileiro com nomenclaturas diferentes. Ver: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Disponível em: <<https://goo.gl/bi9tcM>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

O Centro Universitário de Orientação Educacional (CUOE) teria a função de produzir pesquisas na área de Psicologia Educacional e de realizar toda a orientação educacional dos discentes da Universidade de Brasília e também de formar os profissionais da educação básica que atuariam na área de orientação educacional nos níveis primário e secundário da época.

A Faculdade de Educação foi concebida para se estabelecer no coração da Universidade de Brasília porque se constituiria como o órgão responsável por irradiar para toda a universidade, Estado e sociedade as pesquisas relativas ao sistema educacional brasileiro; a unidade acadêmica com a atribuição de produzir materiais didáticos em todas as áreas de conhecimento; a faculdade com a responsabilidade de promover a orientação educacional de todos os estudantes da Instituição; e a unidade que efetivaria a guarda de todo o acervo educacional do país. Esse acervo se constituiria como fonte de estudos e de pesquisas científicas. Na concepção idealizada de Anísio Teixeira (1900-1971):

[...] a Faculdade de Educação seria um Grande Centro de Educação e de Excelência em Educação [e] em Pós-Graduação, era seu sonho! Para aqui viriam professores de universidades de todo o Brasil para se aperfeiçoar, estudar, pesquisar, debater ideias, trocar experiências [...] e/ou, também, fazer os seus mestrados e doutorados e pós-doutorados [...] Aqui viriam professores de universidades brasileiras e do exterior, grandes mestres, de reconhecido valor, para trabalhar e passar os seus conhecimentos a outros! [...] A Faculdade de Educação seria “*O grande centro da universidade*”! (TRALDI, 2007, p. 3, grifos da autora).

No projeto anisiano e darcyniano, a Faculdade de Educação foi pensada como o cérebro pensante capaz de realizar o mapeamento e a análise de todo o sistema educacional brasileiro; o córtex cerebral da Universidade capacitado a realizar pesquisas, proposituras e novos modelos institucionais em planejamento educacional; a instituição irradiadora de novos paradigmas de formação de profissionais da educação em todos os níveis de ensino e modalidades. As missões da Unesco no Brasil, realizadas no âmbito dos acordos MEC-Usaid nos anos de 1966, 1967 e 1968, claramente cortaram as asas desse projeto inicial.

Entretanto, no processo de nascimento da Faculdade de Educação constatou-se a existência de quatro paradoxos: 1º) a existência do espaço físico antes da instituição; 2º) a criação de disciplinas de licenciaturas antes do curso de Pedagogia; 3º) o deslocamento de equipamentos da FE para outros cursos e departamentos; e 4º) a inexistência de espaços físicos para o funcionamento da Faculdade de Educação.

O primeiro paradoxo se refere à existência do espaço físico antes da instituição, pois a Universidade de Brasília foi inaugurada, em 1962, no prédio destinado à Faculdade de Educação. A Faculdade, como instituição, somente veio a existir quatro anos depois, mas o primeiro prédio construído da Universidade de Brasília foi destinado para abrigar um curso e uma faculdade inexistentes. Assim, a primeira distorção que se pode destacar na história da Faculdade de Educação é que, embora esta tenha sido considerada uma unidade acadêmica fundamental para a UnB, seu prédio só foi ocupado pelo curso de Pedagogia no ano de 1967.

O segundo paradoxo consistiu na oferta de disciplinas de licenciaturas antes da criação do curso de Pedagogia. Algumas disciplinas

foram criadas para atender, inicial e emergencialmente, ao pleito e às reivindicações de estudantes como os dos cursos de Letras (que já existiam desde 1962), os quais precisavam cursar as disciplinas de licenciatura para se formar.

A terceira distorção sofrida pela Faculdade de Educação foi o deslocamento, para outros cursos da UnB, de equipamentos, de material audiovisual e de viaturas doados à Faculdade de Educação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A quarta e última distorção vivenciada nesse período de criação do curso de Pedagogia é a mais absurda. A Faculdade de Educação possuía três prédios, mas não tinha uma sala de aula disponível para ministrar as aulas e para iniciar o curso de Pedagogia.

O ideal em ação: 1966-1968

Do ideal ao real existe um longo caminho. Caminho cheio de pedras, curvas, obstáculos de toda sorte. Real que somente se concretiza com muito trabalho, dedicação, esforço. Milenar ditado chinês afirma que “O caminho de mil milhas começa com o primeiro passo”. E o primeiro passo é o mais lento, pois é preciso quebrar a inércia da imobilidade; é o mais doloroso, pois é necessário superar as dores que o movimento pode provocar; é também o mais difícil, pois é mister criar os recursos indispensáveis à realização da tarefa; é ainda o mais penoso, pois é imprescindível adaptar-se ao ritmo que a tarefa impõe.

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 9 de abril de 1962 no auditório Dois Candangos, entretanto, o Ato da Reitoria nº 163, de 12 de abril de 1966, é considerado o atestado de nascimento da

Faculdade de Educação, portanto, quatro anos mais tarde. Nesses quatro anos, se não existiam os cursos e os serviços da FE, existia a ideia de uma Faculdade de Educação de forma muito nítida na mentalidade dos construtores da UnB, tanto é que “Os primeiros prédios em alvenaria foram construídos por Rocha Miranda: três destinados à Faculdade de Educação, designados por FE1, FE3 e FE5 [...]” (SALMERON, 1999, p. 92). O fato de a construção material da Universidade de Brasília ter-se iniciado pela Faculdade de Educação é mais uma comprovação de que, no projeto original, esta se constituiria como o núcleo irradiador de formação, pesquisa conhecimentos sobre educação em todos os níveis, modalidades e aspectos que englobam o fazer educacional.

Entretanto, entre 1962 e 1966, a Universidade de Brasília já havia sido invadida duas vezes por tropas militares: em abril de 1964 e em outubro de 1965, sendo que a última invasão levou ao “[...] pedido de demissão coletiva de 223 docentes [...]” (SALMERON, 1999, p. 178). Assim, quando a FE nasceu, a UnB estava desfalcada de seu quadro docente original e tinha como reitor o segundo interventor nomeado pelo regime militar.

O atestado de nascimento da FE foi assinado pelo reitor-interventor Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972),⁵ nomeando a professora Lady Lina Traldi “[...] para cuidar da implementação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília [...]” (TRALDI, 2007, p. 1). Atente-se para o fato de que *não* foi nomeada uma equipe para organizar a FE, mas esse trabalho hercúleo foi atribuído a uma

⁵ Sexto reitor da Universidade de Brasília, nomeado em 25 de agosto de 1965, administrou a UnB até 3 de novembro de 1967. Nomeado e deposto pelo regime militar.

única pessoa. Porém, os registros históricos mostram que essa era a prática: nomeações individuais para organizar outras unidades acadêmicas que começaram por cursos e que, portanto, tinham coordenadores de cursos à frente das unidades que nasceram em decorrência da estruturação desses cursos.

A coordenadora nomeada teve, então, que contar com o pessoal existente na casa e, pouco a pouco, conseguir atrair novos recursos intelectuais em um contexto institucional no qual não havia estatuto e/ou regimento; onde não havia órgãos colegiados; em que o critério de contratação de pessoal era político – por parte do regime em vigor; e em relações institucionais nas quais a autonomia universitária era apenas um princípio legal expresso na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁶ sem aplicação prática. Em um contexto histórico-institucional no qual a “[...] liberdade fundamental, elementar, de julgar e escolher professores por critérios profissionais [...]” (SALMERON, 1999, p. 176) não existia, pois a escolha e nomeação dos quadros docentes da Universidade de Brasília eram decididas na presidência da República, nem mesmo os reitores-interventores tinham tal autonomia. Portanto, os quadros docentes que vieram para a UnB, nesse período, eram alinhados com o regime militar: seja por opção político-ideológica; seja por receio das represálias; seja por uma pretensa neutralidade. E, mesmo assim, nem mesmo esses quadros tinham liberdade de ação.

A Faculdade de Educação nasceu a partir de membros já constituídos na estrutura da Universidade, previstos no projeto original da

⁶ Art. 80 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Faculdade de Educação de Teixeira e Ribeiro: o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que atendia aos então alunos da UnB; o Centro Integrado do Ensino Médio (Ciem), cujo objetivo era propiciar integração entre teoria e prática na formação de professores para o ensino secundário; o Centro de Estudos e Laboratório Experimental e de Prática de Ensino, com a função de propiciar formação pedagógica e empírica aos licenciados; a Escolinha de Arte, destinada aos filhos dos funcionários e professores da UnB; e o setor de Audiovisual, que atendia a toda a UnB e que foi transformado no Serviço de Recursos Audiovisuais da Faculdade de Educação. Na visão de Traldi (2007, p. 4), “[...] o filho [...] havia nascido antes da Mãe [...]”.

Nesse momento, toda a Universidade funcionava nos três prédios que hoje compõem a Faculdade de Educação: na FE1 funcionavam a Reitoria, a Faculdade de Comunicação, o Serviço de Orientação Educacional e a Diretoria de Esportes; na FE3 estavam situados o Instituto de Letras e o de Matemática; e na FE5 localizavam-se os primórdios da Biblioteca Central (BCE) e o Auditório Dois Candangos, onde a UnB foi inaugurada e, até hoje, de uso coletivo de toda a Universidade.

À Faculdade de Educação foi destinada uma pequena sala no prédio da FE1. Ali nasceram o Plano da Faculdade de Educação (1967) e o seu Regimento. Mas, apesar de concebidos e escritos, jamais foram aprovados e implementados. Pouco a pouco, por instrução da Reitoria, os membros da FE já criados passaram a ser subordinados à direção da Faculdade de Educação, cuja primeira tarefa foi apresentar-se aos diretores das unidades acadêmicas então existentes, solicitar ajuda e colocar-se à disposição.

Antes mesmo de seu nascimento, a Faculdade de Educação já dispunha de patrimônio doado pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Esse patrimônio foi espalhado e utilizado pelas outras unidades acadêmicas: máquinas fotográficas de última geração à época, filmadoras, projetores de filmes, gravadores, retroprojetores⁷ e diapositivos,⁸ alocados no Instituto Central de Artes e na Faculdade de Comunicação; ônibus, caminhonetes e peruas⁹ situados no setor de Transporte e já em utilização por toda a Universidade; e instrumentos necessários à manutenção dos equipamentos localizados na então Faculdade de Mecânica, hoje Faculdade de Tecnologia. O trabalho primevo foi localizar esse

[...] material que estava esparramado por toda a Universidade e, ainda que compreendendo as dificuldades, mostrando também a correspondência e tentando acomodar as situações! (TRALDI, 2007, p. 5).

Mãos à obra, a equipe executora era composta por docentes e técnicos que já estavam trabalhando na UnB e por outros que foram a ela incorporados. As primeiras medidas desse grupo foram: implementar as disciplinas pedagógicas necessárias para as licenciaturas

⁷ Tecnologia criada nos anos 30 do século XX, nos Estados Unidos, destinada a projetar imagens fixas, com fins pedagógicos, elaboradas manualmente e que se chamavam transparências.

⁸ Diapositivo é o filme fotográfico positivo, confeccionado por intermédio de fotografia, para projetar imagens coloridas. Constitui outro nome dado a eslaide (*slide*, em inglês).

⁹ Denominação dada a automóveis que consistem em um misto de carro de passeio e caminhonete, geralmente com cinco portas e bagageiro no teto. Por possuir portamalas grandes e mais o bagageiro superior, constitui automóvel de viagem familiar.

que já existiam há cinco anos; elaborar o Plano da Faculdade de Educação; redigir seu regimento interno; conceber o selo da Faculdade de Educação; criar o Centro de Pesquisa e Planejamento em Educação (CPPE); e produzir a *Revista de Assuntos Educacionais*. Esta teve vida curta, apenas três números, sendo que o terceiro chegou a ser escrito e organizado, mas não publicado. Tempos de regime militar...

A equipe, organizada aos poucos por Lady Lina Traldi, foi sendo composta pelos professores: Maria Nazareth de Moura Veronese, diretora do Serviço de Orientação Educacional; José Aloísio Aragão e padre Montezuma, diretor e vice-diretor, respectivamente, do Centro Integrado do Ensino Médio; Lúcia Alencastro Valentim, que assumiu a Escolinha de Arte da Faculdade de Educação; Adilson Aniceto, que assumiu o Serviço de Recursos Audiovisuais junto com o servidor técnico-administrativo Carlos Alberto de Andrade Veras; Redusina Teresa D. J. Aniceto, que auxiliou na elaboração do plano da FE e no seu regimento interno; e pelo senhor Agostinho dos Santos, técnico aposentado do Ministério da Educação e Cultura que assumiu o serviço de manutenção dos equipamentos voluntariamente, sem qualquer tipo de remuneração.¹⁰

O Plano de criação da Faculdade de Educação e o Regimento Interno a instituíram com oito órgãos internos: a Direção; o Conselho Departamental, que hoje corresponde ao Conselho da Faculdade de Educação; sete departamentos; seis centros; dois serviços; três setores; o plenário da FE, que corresponderia ao conjunto de todos

¹⁰ É possível que tenhamos cometido alguma injustiça, deixando de identificar alguns nomes. Entretanto, se isso aconteceu, deve-se à escassez dos documentos consultados e à precariedade dos mesmos.

os professores do quadro efetivo da instituição (UnB, 1967a, p. 8-18; 1967b, art. 73); e a secretaria Administrativa. A ambição para a nova instituição era elevada: “Esta Faculdade será essência da Universidade de Brasília, de onde novos rumos para a educação nacional terão centro e irradiação.” (UnB, 1967a, p. 6).

Dos seis centros de criação, todos foram projetados por Teixeira e Ribeiro, sendo que apenas dois não tinham o nome de centro no projeto original: o Centro de Currículos e Programas (CPP), denominado originalmente de Departamento de Currículos e Programas e o Centro de Recursos e Materiais Audiovisuais (Crav), concebido no projeto original apenas como um setor da Unidade Acadêmica (RIBEIRO, 1991, p. 220-221). O Centro Integrado do Ensino Médio (Ciem), concebido na proposta anisiana e darcyniana, e já existente em 1967, antes mesmo da criação da FE, contava com 400 alunos, 63 professores e 35 servidores técnico-administrativos e ministrava serviços, orientação ou formação em: Língua Portuguesa; Matemática, História, Física, Química, Biologia, Filosofia, Inglês, Latim, Geografia, Desenho Artístico, Educação Física, Datilografia, Taquiografia, Práticas Educativas Vocacionais, Orientação Educacional, Recreação, Biblioteca e Audiovisual (UnB, 1967a, p. 131-132).

A criação do Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem) constitui, talvez, a experiência mais importante da FE/UnB, porque por intermédio deste se daria a formação de professores com bagagem cultural e científica diferenciada da época, a fim de superar o ensino tradicional nas escolas convencionais.

Infelizmente abortado, o Ciem funcionou de 1964 a 1971. Concebido graças à iniciativa de Darcy Ribeiro, José Aloísio Aragão,

Lauro de Oliveira Lima (1921-2013) e Marconi Freire Montezuma, tinha preocupação com a formação intelectual do aluno sem desconsiderar o lado emocional. Com abordagem teórico-metodológica inovadora, funcionava em tempo integral e seu método de ensino baseava-se na autonomia do aluno, cuja estrutura curricular e fundamentos filosófico-pedagógicos permitiam que cada estudante participasse na construção de seu próprio currículo e trajetória escolar.

Os dois serviços eram o Serviço de Assistência e Orientação Educacional (SOE), já criado pela Universidade antes mesmo da criação da Faculdade de Educação, e o Serviço de Assistência Técnica e Supervisão Educacional (Sase). Os três setores previstos no plano de criação eram a Biblioteca da Faculdade de Educação, inexistente até hoje; o Museu Infante-Juvenil, também inexistente até os dias de hoje; e o Planetário, igualmente inexistente até a presente data (UnB, 1967a, p. 9-18).

Os departamentos, sete segundo o plano de trabalho e o regimento interno da FE, eram: Departamento de História e Filosofia da Educação Comparada; Departamento de Currículo e Supervisão Educacional; Departamento de Sociologia Educacional e Administração Escolar; Departamento de Didática; Departamento de Estatística Aplicada à Educação; Departamento de Orientação Educacional e Profissional; e Departamento de Psicobiologia Educacional (UnB, 1967a, p. 8-18; e 1967b, art. 42-50).

A Escola de professores, considerada o núcleo motriz da Faculdade de Educação no ideal anisiano e darcyniano, foi composta pela Escola Normal Superior e pela Escola de Educação. Esta se destinava à formação “[...] do docente de nível médio: ginásial, colegial

e normal.” (UnB, 1967a, p. 9) e ofertava o curso de Pedagogia, a formação pedagógica para as licenciaturas e os cursos de pós-graduação em Educação. Aquela se dedicava à formação universitária do professor primário. O Curso Normal Superior tinha equivalência com o curso de Pedagogia das faculdades. Tratava-se da qualificação do professorado que atuaria na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental de hoje, à época denominadas de jardim de infância, pré-primário e primário.

É mister enfatizar que o Plano da Faculdade de Educação (1967) não pensou apenas o currículo do curso de Pedagogia e do mestrado em Educação, mas também o currículo pedagógico de todas as licenciaturas da UnB: as licenciaturas plenas, que formariam para magistério no ensino médio, e também as licenciaturas curtas – jamais implementadas na UnB –, para a docência no ensino primário, adotando-se a terminologia da época. Já em seus primórdios, a FE/UnB estava-se constituindo como centro irradiador de formação de professores, como unidade propositiva de novos modelos educacionais, como concebera seus idealizadores originais, Anísio e Darcy. Nesse sentido, a formação pedagógica para as licenciaturas proposta pela FE era densa, com nove disciplinas, em cinco subáreas que compõem a grande área de conhecimento da educação:

Quadro 1: Formação pedagógica para as licenciaturas da UnB¹¹

	Docência de ensino primário	UA	Docência de ensino secundário	UA
1	Didática geral – 2 semestres	FE	Didática geral – 2 semestres	FE
2	Didática especial – 2 semestres	FE	Didática especial – 2 semestres	FE
3	Psicologia da aprendizagem – 1 semestre	ICP	Psicologia da adolescência – 1 semestre	ICP
4	Estágio supervisionado – 2 semestres	FE	Estágio supervisionado – 2 semestres	FE
5	Psicologia da personalidade – 1 semestre	ICP	Psicologia da Aprendizagem – 1 semestre	ICP
6	Antropologia Cultural – 1 semestre	ICCH	Psicologia da Personalidade – 1 semestre	ICP
7	Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional – 1 semestre	FE	Sociologia Educacional – 1 semestre	ICCH
8	Introdução à Orientação Educacional – 1 semestre	FE	Antropologia Cultural – 1 semestre	ICCH
9	Currículos e Programas – 1 semestre	FE	Cultura Brasileira – 1 semestre	ICCH

¹¹ A ordem da listagem das disciplinas não indica o fluxo no currículo, mas a ordem exposta no Plano da Faculdade de Educação (1967).

	Docência de ensino primário	UA	Docência de ensino secundário	UA
10	Técnicas e Recursos Audiovisuais – 1 semestre	FE	Elementos de Estatística Educacional – 1 semestre	FE
11	Supervisão Educacional – 1 semestre	FE	Biologia Educacional – 1 semestre	FE
12	Relações Públicas e Humanas – 1 semestre	ICP	Filosofia da Educação – 1 semestre	FE
13	Problemas da Escola Primária	FE	Introdução à Orientação Educacional – 1 semestre	FE
14	-	-	Currículos e Programas – 1 semestre	FE
15	-	-	Supervisão Educacional – 1 semestre	FE
16	-	-	Técnicas e Recursos Audiovisuais – 1 semestre	FE
17	-	-	Elementos de Administração Escolar – 1 semestre	FE

Fonte: Dados coletados em UnB (1967a).

Todo esse complexo organizacional, pensado como um “[...] projeto em constante e permanente revisão [...]” (UnB, 1967a, p. 26) deveria ofertar à sociedade: o curso Normal Superior; o curso de Pedagogia; a formação pedagógica das licenciaturas; programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado; e cursos especiais de extensão cultural (UnB, 1967b, art. 13-24). Minudente, o plano da FE/UnB (1967a) previa a oferta de cursos de especialização em Administração Escolar, Filosofia (ou História) da Educação ou Educação Comparada (p. 56); Orientação Educacional e Assistência Social (p. 57); e Supervisão Educacional (p. 59-60). Dois programas de mestrado foram pensados: o mestrado em Pedagogia (p. 62-63) e o mestrado em Educação (p. 65-67). Os dois cursos basilares da Faculdade de Educação – o Normal Superior e a Pedagogia – tiveram início no segundo semestre de 1967.

O nascimento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi um parto complexo, realizado com poucos recursos materiais, financeiros e de pessoal. Uma equipe se desdobrou e trabalhava em múltiplas frentes: ao mesmo tempo em que concebia o Plano da Faculdade de Educação, redigia seu Regimento Interno; enquanto ministrava aulas, tentava montar as estruturas da nova unidade acadêmica; simultaneamente, organizava as instalações e buscava agrupar os equipamentos dispersos; concomitantemente, buscava novos quadros para a Faculdade e produzia recursos didáticos. No bom e claro português popular, essa equipe era “pau para toda obra” e colocava as mãos na massa de todo e qualquer tipo de trabalho necessário ao nascimento de uma instituição: foram pioneiros que, apesar de alinhados com o regime militar, tentaram implementar o projeto de

Faculdade de Educação concebido por Anísio Teixeira e por Darcy Ribeiro, o que custou o cargo e a função a muitos deles.¹²

Sem dúvida, essa equipe pioneira teve que engendrar uma ginástica que proporcionasse conciliar o projeto original com as determinações dos Decretos-Lei nº 53/1966 e nº 252/1967, que estabeleceram as normas de organização das universidades federais e determinavam: a departamentalização; a proibição da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão: “Cada unidade universitária – Faculdade, Escola ou Instituto – será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.” (BRASIL, 1966, art. 2º, inciso I). Entretanto, esses três princípios não eram incompatíveis com o modelo anisiano-darcyniano, visto que ele tinha se baseado na estrutura funcional das universidades norte-americanas e inglesas. A diferença substancial foi a forma de implementação: enquanto a proposta de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro era fruto de seus estudos e relações acadêmicas no exterior, o modelo universitário implantando no Brasil pelo regime militar era resultado dos convênios com a *United States Agency for International Development* (Usaid), uma agência governamental dos Estados Unidos, cuja missão era ajudar no desenvolvimento econômico-social dos países de terceiro mundo, naturalmente, desde que esse desenvolvimento caminhasse na direção e no sentido que interessavam aos EUA.

¹² Lady Lina Traldi, nomeada coordenadora da FE em 1966, foi exonerada do cargo e da instituição em 1969, para ser novamente recontratada no mesmo ano.

Mediante o trabalho dessa equipe, a Universidade de Brasília conseguiu formar sua primeira turma de licenciatura, com 25 alunos, em dezembro de 1966, pois somente no segundo semestre desse ano se deu a formação pedagógica das licenciaturas pela primeira vez, com as seguintes disciplinas e corpo docente:

Quadro 2: Relação de disciplinas ofertadas às licenciaturas da UnB – 2º/1966

	Disciplinas	Docentes	UA
1	Psicometria e Estatística Educacional	Godeardo Baquero Miguel	FE
2	Biologia Educacional	Antonio Carlos Gabrielli	FE
3	Introdução à Orientação Educacional	Maria Nazareth de Moura Veronese	FE
4	Didática Geral	Pe. Marconi Freire Montezuma	FE
5	Prática de Ensino	Aloísio Aragão	FE
6	Didática Especial	Pe. Marconi Freire Montezuma	FE
7	Administração Escolar	Armando Hildebrand	FE
8	Currículo e Supervisão	Lady Lina Traldi	FE
9	Sociologia Educacional	Bartolomeu João Hess	ICCH
10	Antropologia Cultural	Bartolomeu João Hess	ICCH
11	Psicologia Diferencial e da Personalidade	Elmira Cabral Flores	ICP
12	Psicologia Educacional	Arrigo Angelini	ICP

Fonte: Dados coletados em Traldi (1967).

No primeiro semestre de 1967, foram ofertadas no mestrado em Educação (*in-service-training*) as disciplinas elencadas no quadro 3. Entretanto, esse curso foi pensado exclusivamente para o corpo docente que compunha o já existente Centro Integrado do Ensino Médio (Ciem), sendo que, do total de 63 professores que integravam o centro, apenas 25 realizaram o curso (UnB, 1967a, p. 124-125). Essa experiência não teve continuidade e somente foi retomada em 1972, considerado o ano oficial de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a instituição do mestrado em Educação:

Quadro 3: Relação de disciplinas ofertadas no mestrado em Educação da UnB – 1º/1967

	Disciplinas	Docentes	UA
1	Psicologia Dinâmica da Educação	Adelar Santo Vicenzi	FE
2	Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Profunda	Hugo Veronese	FE
3	Administração Escolar	Armando Hildebrand	FE
4	Currículo e Supervisão	Lady Lina Traldi	FE

Fonte: Dados coletados em Traldi (1967).

Os primórdios da Faculdade de Educação foram anos conturbados nacionalmente. Passou-se de um projeto de modernização desenvolvimentista sob os auspícios de um sistema democrático para um regime militar que implantou um governo autoritário no Brasil. Essa ruptura provou descaminhos do projeto original, tanto da Universidade

de Brasília quanto da Faculdade de Educação. Do ano de 1964 a 1976, ou seja, num período de 12 anos, a Universidade de Brasília teve cinco reitores,¹³ o que equivale a um reitor para cada dois anos e meio. Cada vez que um reitor não atendia às exigências do regime militar, este era exonerado e, em seu lugar, era nomeado outro mais submisso ao regime.

Mas, ainda que em tempos de regime militar, esses pioneiros trabalharam com afinco para realizar o sonho idealizado. Mantiveram-se fiéis ao projeto de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, organizando os órgãos e serviços internos da FE segundo o modelo anisiano e darcyniano. A missão concebida para a Faculdade de Educação em seu plano (UnB, 1967a) centrava-se na formação de pessoal docente para todos os níveis, modalidades e aspectos que envolvem os processos institucionais educacionais; na produção e difusão do conhecimento científico do campo da educação; na confecção de material didático para as práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento; e, no que se refere à concepção de novos modelos institucionais escolares, tinha o objetivo de

[...] contribuir para o alargamento da mente humana pelo cultivo e transmissão do saber e da cultura comum no mesmo tempo que de abrir campo para a pesquisa e dar formação ao profissional dos diferentes tipos e níveis. Para tanto, o estudo, o ensino, a pesquisa e a divulgação serão pontos cardiais em sua obra de renovação educacional. (UnB, 1967a, p. 17).

¹³ Zeferino Vaz (1964-1965), Laerte Ramos (1965-1967), Caio Benjamin Dias (1967-1971), Amadeu Cury (1971-1976) e José Carlos Azevedo, que permaneceu na Reitoria da UnB por nove anos, completamente afinado com a linha dura do regime militar. Informações disponíveis em: <<http://www.unb.br/estrutura-administrativa/reitoria/2-publicacoes/632-ex-reitores>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

No cenário do nacional-desenvolvimentismo, a construção da Faculdade de Educação e a criação do curso de Pedagogia fazem parte de um projeto que pretendia elaborar novas soluções para velhos problemas educacionais. A FE/UnB foi considerada, nesse projeto de desenvolvimento nacional, a célula *mater* formadora de novas mentalidades. O objetivo era a criação de uma política nacional de professores, por intermédio da FE/UnB, comprometidos com a criação e a aplicação de novas teorias e métodos que permitissem superar as escolas convencionais com seu ensino tradicional. A criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília nascia e tinha o compromisso de contribuir para a superação dos problemas da educação tradicional e da prática observada em suas escolas.

Assim, a construção da Faculdade de Educação e a criação do curso de Pedagogia inseriam-se no esforço de ampliar a oferta da educação pública para a população de Brasília e de se apresentar como a materialização de um modelo que poderia ser aplicado em todo o país, num ambiente em que predominava a ideologia nacional desenvolvimentista.

O aborto em pleno parto: 1968-1972

Todo esse trabalho pioneiro e calcado na concretização do projeto anisiano e darcyniano de Faculdade de Educação foi abortado em pleno trabalho de parto e a nascitura jamais chegou a ocorrer. A criança, tão esperada por seu potencial revolucionário, foi morta antes mesmo do nascimento. Nasceu outro ser, filha de outros pais, com a cara das agências internacionais de *intelligentsia* e do regime militar brasileiro.

Enquanto aquele grupo pioneiro tentava implementar a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília nos moldes anisianos e darcynianos, o Estado brasileiro colocava em ação um projeto para todas as universidades públicas, resultante dos acordos entre MEC e Usaid, que culminou na reforma universitária por intermédio da lei nº 5.540/1968. A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília passa a ser apenas um pontinho dentro do sistema de educação superior brasileiro e perde-se a intenção original de projetá-la como centro de excelência irradiador de conhecimentos, pesquisa científica, formação docente, elaboração de material didático, planejamento educacional e criação de novos modelos institucionais escolares para todo o país.

A equipe primeira equilibrava-se na corda bamba para elaborar e implementar um projeto inovador para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que conciliasse, ao mesmo tempo: a concepção original de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro; as orientações dos acordos MEC-Usaid; e as sugestões de três missões¹⁴ da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que percorreram o Brasil nos anos de 1966, 1967 e 1968. Essas missões realizaram o mapeamento da educação brasileira, propondo reformas de reorganização escolar e curricular para os ensinos primário, secundário, técnico e superior; para as secretarias estaduais de educação; para os conselhos estaduais de educação; para os planos

¹⁴ Essas missões foram: 1ª) *Planification de l'éducation*, em 1966, 1967 e 1968, subdividida em dois grupos, um liderado por Jacques Torfs e outro por Michel Lebrun; 2ª) *National Centre for Research and Development in Science Teaching*, em 1968, organizado por Albert V. Baez, P. C. Bandyopadhyay e Joel Nahum; 3ª) *Etablissement et développement de facultés d'éducation*, também em 1968, encabeçado por A. Galino, J. A. Lauwerys e R. L. Plancke.

municipais, estaduais e federal de educação; para o Ministério da Educação e Cultura; para o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep);¹⁵ para o Sistema S¹⁶ de educação profissional; para as universidades federais; e, especificamente, para as faculdades de Educação.

Após esses estudos nas estruturas educacionais brasileiras, a última missão sugeriu, especificamente para as faculdades de Educação do Brasil, que essas deveriam ter por missão: *i*) a formação didática dos professores de segundo grau e de técnicos educacionais; *ii*) cursos de especialização destinados aos técnicos em educação; e *iii*) a formação de docentes de nível superior por meio de cursos de mestrado e de doutorado. A fim de cumprir essas missões, as faculdades de Educação brasileiras deveriam ser compostas por uma escola ou instituto pedagógico; por uma escola de experimentação e aplicação; por um serviço de relações escolares; por um centro de serviços auxiliares; por três departamentos; e por um conselho, seu órgão deliberativo máximo. A escola ou instituto pedagógico deveria chamar-se Escola Normal Superior e ocupar-se da formação científica dos professores das matérias pedagógicas das Escolas Normais e da formação dos técnicos de educação. A escola de experimentação e

¹⁵ O Instituto Nacional de Pedagogia passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 1972 e em 1997 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mas a sigla permaneceu a mesma desde 1937, quando foi criado.

¹⁶ O Sistema S de educação é composto por instituições de aprendizagem profissional como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A partir de 1991 novos estabelecimentos foram criados, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop).

aplicação seria o *locus* onde os professores realizariam suas pesquisas e os estudantes desenvolveriam práticas de ensino voltadas para o magistério. Para tanto, essa escola deveria abranger a educação infantil, o ensino primário e o secundário. O serviço de relações escolares deveria ocupar-se da formação continuada dos professores em exercício na docência de nível primário e secundário – terminologia da época. Já o centro de serviços auxiliares deveria conter núcleos específicos, como: de meios audiovisuais; de pesquisas pedagógicas; e de ensino das Ciências Naturais. Os três departamentos seriam Teoria e Prática do Ensino, Ciências de Base da Educação, Administração Escolar¹⁷ e poderiam subdividir-se de acordo com sua esfera de atuação. O Departamento de Teoria e Prática do Ensino deveria apresentar tantas subdivisões quantas fossem as disciplinas a ministrar no ensino secundário. O Departamento de Ciências de Base da Educação deveria ter subdivisões correspondentes às ciências que forneceriam os fundamentos teóricos para a educação: Psicologia, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação, Educação Comparada, Estatística Escolar e Higiene Escolar. E o Departamento de Administração Escolar deveria ser composto de: planejamento educacional, orientação escolar e administração escolar.

Portanto, a proposta era claramente redutora das funções e abrangência das faculdades de Educação. Mas essas orientações deram continuidade às sugestões da missão *National Centre for Research and Development in Science Teaching*, que propôs a criação de um

¹⁷ A proposta de organograma da estrutura das Faculdades de Educação consta na página 31 do relatório da missão *Etablissement et développement de facultés d'éducation*.

Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Ensino de Ciências, ao qual as universidades seriam subordinadas¹⁸ e que jamais teve existência no Brasil. Sugestões tão específicas e pontuais para as faculdades de Educação brasileiras, propostas pela missão da Unesco, subsumem uma crítica à proposta anisiana e darcyana. Como se intentava implementar essa proposta na Universidade de Brasília, se objetivava, de antemão, evitar que ela se alastrasse para as outras faculdades de Educação.

Os planos propostos para o desenvolvimento das faculdades de Educação nas universidades do Brasil são muito amplos. Eles compreendem a formação inicial do professor para todos os tipos de escolas: escolas primárias, secundárias, técnicas, normais e agrícolas; a formação complementar e o aperfeiçoamento do professor em serviço; a formação especializada, por exemplo, de professores para o ensino infantil; a formação de técnicos de educação, tanto quanto de psicólogos e administradores escolares; os estudos avançados nos domínios especializados tais como psicologia da educação; os trabalhos de pesquisa pertinentes aos diplomas superiores; os projetos de pesquisa e de seus centros. Esses são elementos importantes de um programa completo. No entanto, não é possível, no momento atual, realizar tal projeto. Os custos envolvidos na realização de uma empreitada que fornecesse todos os recursos necessários seriam consideráveis. Além disso, o pessoal qualificado e bem equipado que esses planos requerem simplesmente não existe no Brasil. Muitos anos

¹⁸ Sugestão de organograma da estrutura do Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento em Ensino de Ciências consta na página 23 do relatório da missão *National Centre for Research and Development in Science Teaching*.

decorreriam antes que se pudesse dispor de tal pessoal.¹⁹ (GALINO; LAUWERYS; PLANCKE, 1968, p. 8-9, tradução nossa).

Em virtude da constatação da realidade, que se constituiu em embasamento para a crítica, a missão propôs que as faculdades de Educação deveriam adotar quatro prioridades: a formação inicial dos professores; o aperfeiçoamento dos docentes em serviço; o fornecimento dos conhecimentos necessários à formação dos futuros professores de Pedagogia nas Escolas Normais e nos Institutos de Pedagogia; e os cursos avançados de planejamento escolar, administração escolar e orientação escolar. A recomendação da missão era de que os projetos mais ambiciosos fossem deixados para o futuro, quando se dispusesse de pessoal qualificado em quantidade suficiente para desenvolvê-las.

A crítica continua atacando a proposta de currículo prevista para a Pedagogia e para as licenciaturas, considerando que: os programas

¹⁹ No original: “*Les plans proposés pour le développement des Facultés d’Education dans les universités du Brésil sont très larges et compréhensifs. Ils comprennent la formation initiale d’enseignants pour tous les types d’écoles – écoles primaires, secondaires, techniques, normales, et d’agriculture; la formation complémentaire et le perfectionnement des enseignants en service; la formation spécialisée, par exemple, de professeurs pour l’enseignement aux enfants handicapés; la formation de techniciens de l’éducation tels que des psychologues et administrateurs scolaires; des études avancées dans des domaines spécialisés tels que la philosophie de l’éducation; des travaux de recherche menant aux diplômes supérieurs; des projets de recherche et des centres. Ce sont là des éléments précieux et importants d’un programme complète. Il n’est cependant pas du tout possible à l’heure actuelle de réaliser de tels projets. Les frais qu’entraînerait la réalisation d’une entreprise qui fournirait tout ce qui est désirable seraient considérables. D’ailleurs, le personnel qualifié et bien équipé que ces plans requièrent n’existe tout simplement pas au Brésil. Beaucoup d’années s’écoloueront encore avant qu’on puisse disposer d’un tel personnel*”. (GALINO; LAUWERYS; PLANCKE, 1968, p. 8-9).

são muito oratórios e abstratos, com pouca relação entre os conhecimentos teóricos e os problemas reais das escolas; os cursos de Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação são muito gerais, totalmente distantes das preocupações dos docentes; a disciplina Didática Geral é inútil aos professores de ensino secundário; a disciplina Didática Especial é ministrada por docentes do ensino secundário que não têm qualquer conhecimento de métodos modernos de ensino; e o tempo destinado à prática da docência é insuficiente. A fim de superar essas fragilidades dos currículos da Pedagogia e das licenciaturas, a missão propôs que os estudos compreendessem 20% de teoria, 40% de metodologia e 40% de prática de ensino.

Dentro dessa subdivisão curricular, os estudos teóricos deveriam contemplar: 30 horas consagradas ao estudo de problemas gerais da educação; 30 horas aos estudos de Psicologia da Educação; 15 horas aos estudos de higiene escolar, incluindo a dietética; 15 horas aos estudos da organização e administração do ensino no Brasil; e 30 horas de estudos facultativos, que os alunos escolheriam para prosseguir ao nível de pós-graduação como especialização. As disciplinas relativas aos métodos e técnicas de ensino deveriam concentrar-se nos estudos teóricos e práticos dos meios modernos, tais como a televisão, o rádio, o cinema, a fotografia, os laboratórios de línguas e os laboratórios das Ciências Exatas. A partir dessas orientações gerais, a missão apresenta propostas curriculares específicas para a formação do professor de nível médio; para a formação dos professores das Escolas Normais; para a formação dos técnicos de educação; e para os três níveis da pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado.

A crítica final do documento ataca a existência de um setor específico, destinado a pesquisas pedagógicas. Na visão dos consultores:

A separação entre a pesquisa e o ensino contraria o espírito universitário porque toda disciplina ensinada na universidade é ou pode ser objeto de pesquisa, mas igualmente porque o conhecimento deve ser continuamente alimentado pelo método científico.²⁰ (GALINO; LAUWERYS; PLANCKE, 1968, p. 28, tradução nossa).

O modelo adotado pelos consultores era o modelo humboldtiano²¹ de universidade, o mesmo proposto por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Com pequenas diferenças, o modelo proposto pela missão da Unesco *Etablissement et développement de facultés d'éducation* foi implantado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os três departamentos existem até hoje, com nomes diferentes, mas seguindo a mesma lógica: Departamento de Teorias e Fundamentos; Departamento de Métodos e Técnicas; e Departamento de Planejamento e Administração. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em seus 50 anos de existência,

²⁰ No original: “*La séparation organique de la recherche et de l'enseignement semble tout à fait contraire à l'esprit de l'enseignement universitaire, parce que non seulement toute matière enseignée à l'université est ou peut être matière de recherche mais également parce que l'esprit de l'enseignement doit être imbu continuellement de la méthode scientifique.*” (GALINO; LAUWERYS; PLANCKE, 1968, p. 28).

²¹ O modelo humboldtiano de universidade calca-se no princípio da autonomia universitária, da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e da objetividade do conhecimento científico (HUMBOLDT, 1997).

apresenta ainda a estrutura implementada pelo regime militar em decorrência dos convênios de consultoria internacional. A estrutura da Faculdade de Educação que hoje existe na Universidade de Brasília não é, pois, o resultado da equipe pioneira que tentou implementar o modelo anisiano e darcyniano, tampouco consiste no projeto concebido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; ao contrário, essa estrutura é fruto do regime que instaurou o terror no país, com mortes, perseguições, torturas, exílios. É a estrutura de um tempo de mordação e de medo na sociedade civil e nos meios estudantis e intelectuais.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação: meio século de existência

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília iniciou suas atividades em 1966 com, aproximadamente, 11 professores, não necessariamente contratados pela Fundação Universidade de Brasília. Esses docentes ofereceram oito disciplinas para 25 alunos de licenciaturas diversas e uma pós-graduação para 20 professores da nascente rede escolar pública do Distrito Federal e 20 alunos do curso de Pedagogia, totalizando cerca de 65 alunos.²² O curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB foi reconhecido em 1972. No ano de 1994 a FE/UnB criou o curso noturno de graduação em Pedagogia, que foi o primeiro curso de graduação noturno da UnB.

²² Não podemos oferecer os dados da década de 60 do século XX com precisão, uma vez que os documentos primários não são suficientemente detalhados.

Hoje a FE/UnB apresenta um corpo docente 18 vezes maior; um quadro docente oito vezes maior em quantidade e qualitativamente superior em formação, tendo em vista que na equipe pioneira havia somente dois doutores; e um corpo técnico próprio, o que nos idos anos 60 do século XX não existia. Todo esse pessoal encontra-se sufocado na mesma estrutura organizacional de 50 anos atrás. A tabela a seguir mostra os dados atuais:

Tabela 2: Quadro de pessoal docente da FE/UnB 2015

Departamentos	Docentes		Titulação (efetivos)		Sexo (efetivos)		Subtotal (docentes)
	Quadro efetivo	Substitutos	Mestrado	Doutorado	Feminino	Masculino	
Métodos e Técnicas (MTC)	30	5	4	26	24	6	35
Planejamento e Administração (PAD)	18	1	0	18	14	5	19
Teorias e Fundamentos (TEF)	33	5	0	33	24	9	38
Total	81	11	4	77	62	20	92

Fonte: Dados coletados junto à direção da Faculdade de Educação.

Cabe destacar que esse quadro docente ministra duas licenciaturas presenciais em Pedagogia, sendo um curso diurno e outro noturno, e ainda uma licenciatura a distância. Esse conjunto de professores oferta também um programa de pós-graduação *stricto sensu* com mestrado e doutorado em Educação e oferece ainda um programa de pós-graduação *lato sensu* com mestrado profissional em Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais (GPSE). Esses lentes debruçam-se

igualmente sobre diversos cursos temáticos de especialização a distância, como: Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGER); Especialização em Políticas Públicas de Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação; e Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Esses são os cursos de especialização a distância ofertados de maneira contínua. Ademais, esse mesmo quadro professoral desenvolve atividades de pesquisa, extensão e representação nos diversos colegiados da Universidade, de gestão da própria Faculdade de Educação e, usualmente, em cargos de gestão da UnB e de coordenação em programas educacionais de caráter nacional. Portanto, se a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem em 2015 um quadro docente permanente oito vezes maior do que em 1967, o volume de atividades da FE/UnB é também, aproximadamente, cinco vezes maior em relação aos idos anos da década de 60 do século XX.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília iniciou suas atividades no ano de 1966, ofertando apenas oito disciplinas para as licenciaturas e um curso de mestrado para os professores do Centro Integrado do Ensino Médio (Ciem), com um quadro técnico funcional inexistente – ou melhor, com um voluntário. Hoje, o quadro é composto pelo seguinte quantitativo:

Tabela 3: Quadro de pessoal técnico-administrativo da FE/UnB 2015

Quadro efetivo	39
Estagiários	12
Técnicos de projetos	15
Total	66

Fonte: Dados coletados junto à direção da Faculdade de Educação.

Entretanto, o fato de esse quadro técnico-administrativo ser maior não significa que ele seja suficiente para o atendimento das demandas atendidas na contemporaneidade pela FE/UnB. Com uma oferta de graduação, de pós-graduação e de extensão diversificadas, tanto o quadro docente quanto o técnico-administrativo da Faculdade de Educação precisa ser ampliado. Essa relação fica mais explícita quando se visualizam os dados dos discentes, a seguir:

Tabela 4: Corpo discente de graduação da FE/UnB (1º/2015)

Cursos de Pedagogia	Total	Feminino		Masculino	
		f	%	f	%
Diurno	588	525	89,3	63	10,7
Noturno	371	298	80,3	73	19,7
Total presencial	959	823	85,8	136	14,2
A distância	252	220	87,3	32	12,6
Total geral	1.211	1.043	86,1	168	13,9

Fonte: Dados coletados no Sistema de Graduação da Universidade de Brasília (Sigra).

A tabela 4 demonstra apenas o quantitativo de alunos de graduação das licenciaturas em Pedagogia que a FE/UnB oferta semestralmente. Ela comprova o crescimento, em 50 anos, do quadro discente de graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação; quando iniciou suas atividades, a FE não ofertou curso de Pedagogia, mas apenas disciplinas pedagógicas para 25 alunos de graduação das licenciaturas existentes em 1966. A Faculdade de Educação cresceu quantitativamente, sem dúvida, com a oferta do curso de graduação noturno a partir de 1994; com o aumento das vagas para graduação matutina e vespertina; e com a criação do curso de Pedagogia a distância em 2007. Esse aumento quantitativo de vagas tornou a FE/UnB a unidade acadêmica que mais oferta vagas de graduação em cada semestre letivo. A tabela a seguir comprova:

Tabela 5: Vagas das Licenciaturas no Campus Darcy Ribeiro (UnB) – 2015

	Cursos	Presencial		Subtotal	Distância	Total
		D	N			
1	Artes Cênicas	23	19	42	90	132
2	Artes Plásticas	30	34	-	-	64
3	Ciência da Computação	-	46	46	-	46
4	Ciências Biológicas	40	40	80	40	120
5	Ciências Sociais	60	-	-	-	60
6	Educação Artística	16	-	16	-	16
7	Educação Física	40	-	40	-	40
8	Enfermagem	40	-	40	-	40
9	Filosofia	40	40	80	-	80
10	Física	26	30	56	-	56
11	Geografia	15	-	15	-	15
12	História	40	30	70	-	70
13	Letras-Espanhol	-	43	43	-	43
14	Letras-Francês	26	-	26	-	26
15	Letras-Inglês	22	-	22	-	22
16	Letras-Japonês	-	42	42	-	42
17	Letras-Libras	59	-	59	-	59
18	Letras-Português	30	40	70	-	70
19	Letras-Português-Literatura	-	92	92	-	92
20	Matemática	18	18	36	-	36
21	Música	26	26	52	-	52
22	Pedagogia	78	40	118	320*	438
23	Português como 2ª língua	30	-	30	-	30
24	Psicologia	15	-	15	-	15
25	Química	-	35	35	-	35

Fonte: Dados coletados no Sistema de Graduação da Universidade de Brasília (Sigra).

*A FE oferta 40 vagas por polos. São oito distribuídos no Acre, Bahia e Goiás, embora essas vagas não sejam semestrais, tampouco anuais. A oferta de vagas nos cursos a distância atende aos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A gestão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é tema que não pode ficar ausente deste capítulo. Nesses 50 anos, tivemos 20 diretores/as, sendo 11 do gênero feminino e nove do gênero masculino, o que perfaz 55% e 45%, respectivamente. O percentual fecha em 100% porque consideramos o gênero por mandato, independentemente do nome do ocupante do cargo. Esse detalhe faz-se mister explicar porque um mesmo gestor exerceu a direção da FE/UnB em três mandatos diferentes.

No que tange à lotação departamental, constatamos que nestes 50 anos o Departamento de Planejamento e Administração (PAD) contribuiu para a gestão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com dez diretores/as, o que perfaz 52,63% do total. Já o Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) colaborou com a gestão da FE/UnB elegendo cinco diretores/as, representando 26,31% do conjunto. O Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) participou da gestão da Unidade Acadêmica com a nomeação de quatro diretores/as, o que perfaz 21,05% do total. O percentual fecha em 100% porque foram contabilizados os mandatos, e não os nomes dos titulares.

Em relação à lotação departamental dos/as vice-diretores/as, os dados demonstram que, nessas bodas de ouro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o PAD contribuiu com a gestão da FE/UnB elegendo cinco vice-diretores/as, o que perfaz 33,33% do total. Já o TEF colaborou com a gestão da Faculdade de Educação elegendo quatro vice-diretores/as, o que representa 26,66% do todo, enquanto o MTC elegeu seis vice-diretores/as, o que contabiliza 40%. Mais uma vez, o somatório é arredondado em 100% pelo fato de termos desconsiderado a repetição de nomes em mandatos diferentes.

(continua)

Mandato		Diretor/a	Departamento	Vice-diretor/a	Departamento	Mandato	
Início	Fim					Início	Fim
1966	1970	Lady Lina Traldi	-	-	-	-	-
11/10/1970	11/10/1974	Paulo Vicente Guimarães	PAD	Altair Macedo Lahud	PAD	11/10/1970	11/10/1974
16/12/1974	16/06/1976	Paulo Vicente Guimarães	PAD	Altair Macedo Lahud	PAD	16/12/1974	16/06/1976
16/06/1976	10/11/1978	Flávio Quixadá Linhares	TEF	Jacques Rocha Velloso	TEF	16/06/1976	19/06/1978
10/11/1978	18/09/1980	Ediruald de Mello	PAD	Eurides Brito Silva	PAD	04/09/1978	10/11/1978
18/09/1980	18/09/1980	Neuza Zapponi Lindahl	TEF	Theodolino Augusto Cerdeira [#]	PAD	18/09/1980	18/09/1980
18/09/1980	02/12/1982	Theodolino Augusto Cerdeira	PAD	-	-	-	-
<i>Pro tempore</i>		Altair Macedo Lahud	PAD	-	-	-	-
02/12/1982	09/05/1983						
09/05/1983	1986	Iria Gehlen Closs	MTC	Maria Lucília Neves Aires de Alencar	MTC	09/05/1982	1986

Quadro 4: Diretores e vice-diretores da Faculdade de Educação da UnB (1966-2018)

(continuação)

Mandato		Diretor/a	Departamento	Vice-diretor/a	Departamento	Mandato	
Início	Fim					Início	Fim
1986	1988	Hélène Marie L. Leblanc Barros ⁱⁱⁱ	PAD	Maria Lucília Neves Aires de Alencar	MTC	1986	1988
1988	1990	Maria Lucília Neves Aires de Alencar	MTC	-	-	-	-
<i>Pro tempore</i>		Stella dos Cherubins Guimarães Três	PAD	-	-	-	-
1990	1991						
1991	1994	Maria de Fátima Guerra de Sousa	MTC	Leda Breitenbach Barreiro	TEF	1991	1994
1994	13/02/1998	Paulo Vicente Guimarães	PAD	Leda Maria Rangeloro Fiorentini	MTC	1994	13/02/1998
14/02/1998	28/02/2002	Genuíno Bordignon	PAD	Rogério de Andrade Córdoba	PAD	14/02/1998	28/02/2002

Quadro 4: Diretores e vice-diretores da Faculdade de Educação da UnB (1966-2018)

(conclusão)

Mandato		Diretor/a	Departamento	Vice-diretor/a	Departamento	Mandato	
Início	Fim					Início	Fim
28/02/2002	23/03/2006	Erasto Fortes Mendonça	TEF	Inês Maria Zanforlim Pires Almeida	TEF	28/02/2002	23/03/2006
23/03/2006	19/07/2010	Inês Maria Zanforlim Pires Almeida	TEF	Laura Maria Coutinho	MTC	23/03/2006	19/07/2010
<i>Pro tempore</i>		Antônio Fávero Sobrinho	MTC	-	-	-	-
20/07/2010	01/09/2010						
02/09/2010	20/10/2014	Carmenísia Jacobina Aires	PAD	Cristiano Alberto Muniz	MTC	02/09/2010	19/11/2012
21/10/2014	21/10/2018 ^{iv}	Livia Freitas Fonseca Borges	TEF	Antônio Fávero Sobrinho	MTC	20/11/2012	16/10/2014
				Wivian Weller	TEF	17/10/2014	16/10/2018 ^v

Fonte: Dados coletados nas atas do Conselho da Faculdade de Educação – UnB.

ⁱEleita, não assumiu o mandato.

ⁱⁱEleito para o cargo de vice-diretor; assumiu como diretor.

ⁱⁱⁱEleita para o mandato de quatro anos, de 1986 a 1990, cumpriu apenas dois anos.

^{iv}Data de previsão de término do mandato.

No cômputo geral, o Departamento de Planejamento e Administração apresenta-se como protagonista da gestão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, elegendo 15 gestores (diretores/as e vices), o que pode ser explicado pelo fato de os temas da gestão, da administração, do planejamento e do financiamento educacional serem objetos de estudo da subárea de conhecimento na qual o PAD atua, ministrando atividades de ensino, pesquisa e extensão e produzindo publicações nessas temáticas.

O Departamento de Teoria e Fundamentos também constitui importante protagonista na gestão da FE/UnB, pois elegeu nove gestores (diretores/as e vices). Esse protagonismo pode ser explicado pelo fato de as teorias que fundamentam todas e quaisquer atividades educacionais e pedagógicas constituírem objeto de estudo do TEF, em várias disciplinas, como: Antropologia, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

O Departamento de Métodos e Técnicas, entretanto, não fica atrás do protagonismo na gestão da FE/UnB, pois elegeu também dez gestores, entre diretores/as e vices. Talvez o *modus operandi* que constitui seu objeto de estudo dê-lhe a *expertise* para a gestão. Em suma, a representação departamental está bem distribuída, ao longo das décadas, na direção da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Mas o mais importante não é o gênero ou a origem departamental dos/as diretores/as e vices, mas a forma como ascenderam aos cargos. A pesquisa histórica delineou a existência de três tipos: escolha pela Reitoria da UnB; eleição indireta; e eleição direta. A primeira gestora, Lady Lina Traldi, foi escolhida com a missão

de criar a FE por seu *curriculum vitae*: mestre em educação pela Vanderbilt University (Nashville, Tennessee, EUA), com especialidade em currículo. Tratava-se de criar um curso novo, o curso de Pedagogia ou Educação, por isso a escolha recaiu sobre uma profissional da área de Educação com especialização em Currículo. Lady Lina Traldi dirigiu a Faculdade de Educação sem um/a vice que a ajudasse e pelo tempo que interessou à Reitoria da Universidade de Brasília, por isso ela não teve mandato definido.

No período compreendido entre 1970 e 1986, correspondente à linha dura do regime militar e à transição tutelada, a forma de escolha dos reitores das universidades públicas brasileiras e dos diretores das unidades acadêmicas dava-se via eleição indireta pelos conselhos superiores da universidade, para reitor, e pelos conselhos das unidades acadêmicas, para os diretores, em analogia ao estabelecido no artigo 16 da lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), então em vigor, que determinava a elaboração de listas²³ com indicação de nomes de docentes ao cargo de direção. É mister lembrar que a representação discente, com direito a voz e voto, estava garantida nos colegiados e conselhos da universidade, conforme o artigo 38 da mesma lei, entretanto, o mesmo não se dava para os funcionários administrativos.

A partir de 1986, com a democratização da sociedade e do Estado brasileiros, iniciou-se o processo de eleição direta para reitores das universidades públicas e diretores de unidades acadêmicas com a participação de professores, alunos e servidores técnico-administrativos,

²³ A Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) não estabeleceu o quantitativo de nomes; foi o Decreto nº 80.536, de 11 de outubro de 1977, que definiu as listas sêxtuplas (art. 1º e 10).

na proporção 70-15-15, ou seja, o voto dos docentes com peso de 70% em relação às outras duas categorias. Essa definição deu-se nos conselhos superiores de várias universidades públicas brasileiras, a partir da compreensão do princípio da autonomia universitária, referendada por decisão do Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 1983).²⁴ Outra importante modificação desse período é que os mandatos passaram a ser de quatro anos (antes eram de dois anos).

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília seguiu essa fórmula do ano de 1971 ao ano de 2002. A partir de 2006, o conselho da FE/UnB deliberou por desconsiderar a tradição universitária ocidental, a legislação federal e a legislação interna da UnB. Adotou a fórmula de paridade 50-50, que significa 50% do peso dos votos para os docentes e 50% do peso dos votos para discentes e servidores técnico-administrativos, como se esses últimos fossem uma única categoria, posto que votaram na mesma urna, sem distinção de votos.²⁵

A fórmula 50-50 constitui, na verdade, uma armadilha para discentes e técnico-administrativos, pois institui aparente igualdade, dividindo a comunidade acadêmica em duas categorias: docentes e servidores técnico-administrativos/discentes, o que na prática significa 25% do peso dos votos para estudantes e 25% do peso dos votos para servidores técnico-administrativos.

²⁴ Essa decisão dos conselhos superiores de várias universidades públicas brasileiras consubstanciou-se posteriormente na Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.

²⁵ Por intermédio da Resolução do Conselho da Faculdade de Educação nº 1/2006, de 23 de janeiro, art. 7º e 25, e também da Resolução do Conselho da Faculdade de Educação nº 2/2006, de 6 de fevereiro, art. 9º e 25.

Concluindo, por enquanto...

Para os próximos 50 anos, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília tem grandes desafios a enfrentar: construção de um prédio novo; reformulação curricular; reorganização da estrutura administrativo-acadêmica; alinhamento entre graduação e pós-graduação; profissionalização do corpo técnico-administrativo; efetiva integração com outras unidades acadêmicas; e liderança no que tange à formação de docentes de todas as áreas do conhecimento, tanto para a educação básica quanto para a educação superior.

Os autores têm clareza de que esse primeiro esboço não esgota a história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ao contrário, têm consciência de suas limitações. Mas esperam que este capítulo sirva de inspiração a pesquisas futuras e mais aprofundadas que deem conta da complexidade e da dinâmica do objeto de estudo – a FE/UnB –, o qual se constitui, em realidade, um ente vivo, dinâmico, e em processo permanente de construção.

Encerramos este capítulo com pelo menos uma certeza: a existência de lacunas em dois períodos históricos importantes. Os anos de 1972 a 1985, quando a FE/UnB cresceu e consolidou-se ao silêncio do Regime Militar e, inclusive, abrigava em seu seio um núcleo de intelectuais orgânicos que concebeu a política de reforma do ensino médio profissionalizante desse regime. E os anos de 1985 a 2015, quando a redemocratização do país e da Universidade e também as políticas educacionais dos seis últimos governos federais alavancaram diversas mudanças na Faculdade de Educação. Esses dois períodos precisam ser analisados sob o microscópio da

microsociologia, da micro-história e da micropolítica. Mas essa tarefa deixamos às gerações vindouras, pois a história é sempre passível de ser reescrita.

Referências citadas

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. rev. São Paulo: Edunesp, 2007b.

_____. *A Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Edunesp, 2007c.

_____. *A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas*. 3. ed. rev. São Paulo: Edunesp, 2007a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos (1534-1930)*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

HASENBALG, Carlos. Estatísticas do Século XX: educação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE; Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006. p. 89-110.

HOBSBAWM, Eric [1917-2012]. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. 5. reimp. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. 1. reimp. Tradução: S. Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUMBOLDT, Wilhelm Von [1767-1835]. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm Von. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

LEFÈBVRE, Henri [1901-1991]. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MENEZES, Thereza Maria Cysneiros Cavalcanti. *A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: história de um isolamento*. 1989. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.

MORAIS, Fernando. *Chatô: o rei do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RIBEIRO, Darcy [1922-1997]. *A universidade necessária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira [?-1978]. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SAVAGE, Jon. *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Tradução: Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

TEIXEIRA, Anísio [1900-1971]. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, Inep, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

Referências sobre a Faculdade de Educação consultadas

BOMENY, Helena. *A Universidade de Brasília*. In: O BRASIL DE JK. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/UNB>>. Acesso em: 1º out. 2015.

_____. *Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950*. In: O BRASIL DE JK. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 1º out. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. *Caderno Linhas Críticas*, Revista Semestral da Faculdade de Educação, Brasília, n. 3-4, p. 31-47, jun./jul. 1997.

FONSECA, Dirce Mendes da. A ideia da Universidade de Brasília: uma análise do discurso. *Caderno Linhas Críticas*, Revista Semestral da Faculdade de Educação, Brasília, n. 3-4, p. 15-29, jun./jul. 1997.

PONTES, Elicio. Lucília Alencar, educadora (1945-2003). *Linhas Críticas*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 319, jul./dez. 2003.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. O legado de Anísio Teixeira em relação à Faculdade de Educação da UnB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2002.

SILVA, Maria Abádia. A política de formação de professores: da Escola de Magistério à Faculdade de Educação. In: CUNHA, Célida; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. *Faculdades de Educação e Políticas de Formação Docente*. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 49-66.

TEIXEIRA, Anísio [1900-1971]. Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Rio de Janeiro: FGV, 1961. (Mimeo). Arquivo CPDOC.

Referências documentais

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Acórdão de Ação Direta de Inconstitucionalidade*. Representação nº 1.170. Relator Djaci Falcão. Brasília: STF, 15 de dezembro de 1983.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (Universidade de Brasília). *Atas de Reuniões do conselho Departamental de números 1 a 50, realizadas no período de 16/016/1976 a 30/08/1983*. Brasília: UnB/FE. (Documentos históricos, manuscritos e datilografados).

_____. *Atas do da Faculdade de Educação, de setembro de 1983 a dezembro 1999*. Brasília: UnB/FE. (Documentos de arquivos datilografados).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (Universidade de Brasília). *Atas da Faculdade de Educação, de 9/02/2000 a 5/03/2015*. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/institucional/conselho/atas?showall=&limitstart=>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. *Resolução do Conselho da Faculdade de Educação nº 1/2006*. Brasília: UnB/FE, 23 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/institucional/resolucoes-conselho/resolucao-001-2006.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

_____. *Resolução do Conselho da Faculdade de Educação nº 2/2006*. Brasília: UnB/FE, 06 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/institucional/resolucoes-conselho/resolucao-002-2006.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

GOULART, João [1919-1976]. Discurso proferido em 15 de dezembro de 1961, quando da sanção da Lei nº 3.398. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962. p. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DOZE ANOS DEPOIS. *Anais...* Brasília: IBGE; SEEC; Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 1984.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: Inep, 2003.

LEBRUN, Michel. *Planification de l'éducation du Brésil*. Paris: Unesco, 1968. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001589/158918mb.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

QUACQUARELLI SYMONDS INTELLIGENCE UNIT. *QS University Ranking: Latin America*. London: QSIU, 2015. Disponível em: <

SALGADO, Clóvis [1906-1978]. *Exposição de Motivos nº 492*, de 16 de abril de 1961. In: RIBEIRO, Darcy [1922-1997]. *Carta falas, reflexões, memórias: a invenção da Universidade de Brasília (1961-1995)*. Brasília: Senado Federal, 1995.

TORFS, Jacques. *Planification de l'éducation du Brésil*. Paris: Unesco, 1968. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001589/158916mb.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

TRALDI, Lady Lina. *Os inícios da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília*. Conferência ministrada em 2007. (Digitalizado). 7 p.

_____. *Relatório de Atividades da Faculdade de Educação: primeiro semestre de 1967*. Brasília: UnB, 1967. (Mimeo).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. *Construção da Faculdade de Educação*. Brasília: UnB, Arquivo Central, Acervo Fotográfico, 1960.

_____. *Finalização da Faculdade de Educação*. Brasília: UnB, Arquivo Central, Acervo Fotográfico, 1962.

_____. *Plano da Faculdade de Educação*. Brasília: UnB, 1967a.

_____. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

_____. *Regimento da Faculdade de Educação*. Brasília: UnB, 1967b.

Referências de documentos legais

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário (grafia original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. *Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967*. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. *Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966*. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 70.728, de 19 de junho de 1972*. Reconhece o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=70728&tipo_norma=DEC&data=19720619&link=s>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. *Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13998.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 29 maio 2015.

Referências em meio eletrônico

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Legislação brasileira*. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

UNESCO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *National Centre for Research and Development in Science Teaching*. Paris: Unesco, 1968. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000151/015193eb.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. *Etablissement et développement de facultes d'éducation*. Paris: Unesco, 1968. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000087/008737fb.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT. Disponível em: <<http://www.usaid.gov>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Departamento de métodos e técnicas (MTC): percursos, memórias e identidade

Antonio Fávero Sobrinho

*As escolas são “celeiros de memórias”, espaços nos quais se tece parte da memória social.
(Clarisse Nunes, 2003)*

A Escola da Mestra Silvina

*Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
Distribuídos
alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a Mestra
era boa, velha, cansada,
aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.
A gente chegava “– Bença, Mestra.”
Sentava em bancos compridos,
escorridos, sem encosto.
Lia alto lições de rotina:
o velho abecedário,
lição salteada.*

*Aprendia a soletrar.
Não se usava quadro-negro.
As contas se faziam
em pequenas lousas
individuais.
Não havia chamada
e sim o ritual
de entradas, compassadas.
“– Bença, Mestra...”
Banco dos meninos.
Banco das meninas.
Tudo muito sério.
Não se brincava.
Muito respeito.
Leitura alta.
Soletrava-se.
Cobria-se o debuxo.
Dava-se a lição.
Tinha dia certo de argumento
com a palmatória pedagógica
em cena.
Cantava-se em coro a velha tabuada
(Cora Coralina, 1965)*

Cora Coralina rememora a sua experiência de ter sido aluna em uma escola tradicional do interior do Brasil. Muito mais que uma “memoração” pessoal, a tradução poética que a aluna-poeta faz do cotidiano escolar do início do século XX é uma verdadeira aula de “memória” e de “história” da educação brasileira.

Assim como Cora fez uma rememoração poética de tempos, espaços, sujeitos, conhecimentos e práticas escolares, o Departamento de Métodos e Técnicas, por ser também um “celeiro de

memórias”, se apropria do cinquentenário da criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para “comemorar” e também “rememorar” as vivências e experiências das várias gerações de docentes que contribuíram e lutaram pedagógica, acadêmica e politicamente para que a educação tradicional deixasse de ser uma realidade.

Este artigo-memória, tendo como referência os diferentes momentos históricos da construção da identidade institucional do MTC, resgata a participação de várias gerações de professores do MTC que marcaram sua presença nesses 50 anos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, formando outras gerações de pedagogos que contribuíram de forma decisiva para que a “escola da Mestra Silvina” ficasse apenas na memória poética de Cora.

A história/memória do MTC será reconstruída em três momentos. No primeiro define-se conceitualmente o Departamento de Métodos e Técnicas como um “lugar de memória” no qual se privilegia o processo de construção da identidade institucional centrado na formação do pedagogo docente. No segundo momento, contextualizam-se as origens históricas e identitárias do MTC, articulando-as organicamente ao projeto histórico e conceitual da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação.

Por fim, no terceiro momento, abre-se espaço às “múltiplas vozes” de várias gerações de docentes que participaram da construção/reconstrução da identidade institucional do MTC, percorrendo trilhas-memórias constituídas pelas múltiplas atuações acadêmicas individuais/coletivas – reuniões departamentais, produções acadêmicas, projetos de ensino/pesquisa/extensão.

Educação como lugar de memória

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através de ferramentas próprias de seu ofício.
(Antonio Nóvoa, 1995)

Para o historiador francês, Pierre Nora (1993), os *lugares de memória* são espaços nos quais as lembranças de determinados grupos sociais sobrevivem ao tempo. Clarisse Nunes (2003), historiadora da Educação, estende este conceito à educação. Para ela, as escolas também são “celeiros” de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social. As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo.

Nessa perspectiva histórica, para reconstrução da memória do MTC, recorre-se à corrente historiográfica contemporânea, história cultural, cujos princípios conceituais e metodológicos são fundamentais para que se possa decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo (HALBWACHS, 1990).

No entanto, o historiador Pierre Nora (1993, p. 14) pondera que:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico.

A reconstrução das memórias do MTC tem como suporte estruturante as narrativas históricas relacionadas à história da educação brasileira, da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação, a partir das quais os docentes, com suas “múltiplas vozes”, compartilham suas vivências e experiências em relação à construção da identidade institucional do MTC. Nessas múltiplas vozes estão presentes narrativas que expressam imaginários educacionais pedagógicos, políticos e ideológicos diversos, revelando a pluralidade e diversidade das várias gerações de docentes que viveram cotidianamente a experiência construir a identidade e a história do MTC.

Para vivificar as memórias MTC, recorreremos à guarda dos documentos oficiais junto ao Centro de Documentação da Biblioteca Central, ao Arquivo Central da UnB e à Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) e ao resgate das lembranças e memórias de vários professores que atuaram no MTC, por considerarmos que todos aqueles que viveram e trabalharam no MTC têm contribuições a dar para a história da instituição; e suas formas diferenciadas de apropriação indicam o quanto a história das instituições escolares pode beneficiar-se da consideração dessas visões em seu processo narrativo (WERLE, 2004).

MTC – 1966 a 2016: criação e reformas curriculares

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar sua ação nas continuidades e nas mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da pedagogia e da escola.
(Antonio Nóvoa, 1995)

A criação da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação está impregnada de ideias pedagógicas que remontam aos anos 30 do século XX, momento em que os Pioneiros da Educação, contrapondo-se à educação tradicional, propunham a realização de uma ampla modernização do sistema educacional brasileiro.

As ideias e propostas dos pioneiros da educação, gradativamente, foram apropriadas e incorporadas às diferentes políticas públicas estaduais e do governo federal. Em 1939 ocorreu um marco fundamental para viabilizar mudanças na educação brasileira e, particularmente, em relação à formação do educador e do pedagogo.

Nesse ano, junto à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, criou-se o curso de Pedagogia, cujo objetivo maior visava a preparação de docentes para a escola secundária. Para sua formação adotou-se o modelo curricular que ficou conhecido como “3 + 1”, ou seja, nos três primeiros anos, seriam formados os bacharéis e, no último ano, os licenciados. Esse modelo se consolidou ao longo dos anos junto aos cursos de formação de professores e, até hoje, continua arraigado em várias matrizes curriculares.

Ao final da década de 1950, começa-se a interrogar o modelo universitário dos anos 1930 e as discussões sobre a formação do magistério fortaleciam e amadureciam a emergência de elaborar uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e, por consequência, realizar uma reforma universitária.

Em 1961, após vários anos de discussão no Congresso Nacional, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou em uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia. Essa nova legislação, aprovada pelo Conselho Federal de Educação

em 1962, manteve a formação do bacharel em Pedagogia (Parecer CFE nº 251/62) e aboliu a separação entre licenciatura e bacharelado.

Esse cenário histórico coincide com a construção e inauguração da capital da República. A “ideia” da criação de uma universidade em cujo projeto previa-se modernização do ensino superior para atender às necessidades do desenvolvimento do país contou com a participação ativa de Darcy Ribeiro, antropólogo e educador, que defendia a criação de uma instituição universitária moderna que rompesse com os padrões estabelecidos para o ensino superior no Brasil.

Darcy Ribeiro, que ocupava posto estratégico no poder central, concebeu, conceitualmente, um novo modelo de universidade na capital de República. Para viabilizar esse projeto de universidade, Darcy convidou Anísio Teixeira, que, além de compartilhar do mesmo imaginário político pedagógico de caráter modernizante e democrático, exercia de forma cumulativa a direção do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a estruturação do sistema público de educação no Distrito Federal. Sem contar que Anísio, desde os anos 30 do século XX, acumulava vasta experiência na concepção e realização de projetos inovadores na educação brasileira.

Juntos, Darcy Ribeiro e Anísio integraram a Comissão para criar a Universidade de Brasília. Para esse projeto foi de extrema importância a influência das ideias que Anísio desenvolvera visando à criação da Universidade de Distrito Federal (UDF), em 1935, na qual a Escola de Educação ocupava papel primordial na formação do magistério.

A Comissão, criada pelo Ministro Clóvis Salgado, delineou não só a identidade institucional da UnB, mas também os traços institucionais da Faculdade de Educação. No projeto orgânico proposto

pela Comissão, a UnB, como instituição universitária, deveria ter uma estrutura unificada, cujo elemento básico se corporificava nos institutos centrais, para ministrar o ensino e realizar a pesquisa fundamental, e em um conjunto de faculdades destinadas à formação profissional. De acordo com a Comissão:

[...] um aluno aprovado após três anos de estudos básicos no Instituto de Química terá diante de si as seguintes alternativas: poderá continuar estudando dois anos no mesmo Instituto para especializar-se como pesquisador, em campo particular da Química; 2) ingressar na Faculdade de Educação para licenciar-se como professor de Química; 3) encaminhar-se à Faculdade de Tecnologia para graduar-se como químico industrial ou à Faculdade de Farmácia para especializar-se em Química Farmacêutica [...] (TEIXEIRA, 1960, p. 6).

Nessa concepção de universidade incluía-se a presença de uma proposta inovadora de formação do magistério, por meio da qual se buscava integrar os docentes do quadro da universidade aos professores primários e das escolas secundárias. Para Anísio Teixeira (1961, p. 2):

[...] dentro dessa universidade é que vai se criar pela primeira vez, entre nós uma Faculdade de Educação. Não existe Faculdade de Educação no Brasil. Temos apenas departamentos de Educação nas Faculdades de Filosofia. E, fora disto, um conjunto de Escolas Normais destinadas a preparar professores primários.

E essa Faculdade de Educação

não deveria sozinha incumbir-se do preparo do professor, mas utilizar-se de toda a universidade. Propunha que cabia aos cursos dos institutos e departamentos especializados dar ao professor sua cultura básica e especial conforme o campo de seus estudos, e à Faculdade de Educação “prepará-lo para ensinar”. (TEIXEIRA, 1961, p. 4).

Para tanto, a Faculdade de Educação deveria estruturar-se organicamente em três eixos principais: o ensino, o aluno e a escola. Preocupava-se, inicialmente, com o currículo e o programa a ser desenvolvido; em seguida, procurava conhecer o aluno em suas fases de crescimento e aprendizagem, com auxílio da psicologia e, por fim, definir os objetivos da educação, estabelecendo uma distinção entre educação para o fazer e educação para compreender e saber os múltiplos aspectos do ensino (TEIXEIRA, 1961).

O Plano de Operação para o Projeto de Formação de Magistério que traduzia as ideias de Anísio Teixeira, em sua introdução, propunha que a Universidade de Brasília,

[...] em lugar de reproduzir o modelo das Faculdades de Filosofia, empreendia a criação de um padrão novo, capaz de atender de forma integrada a todo problema da formação de magistério, da especialização e do aperfeiçoamento das várias modalidades de profissionais exigidas para o desenvolvimento educacional do país. (PLANO..., 1964, p. 2).

No contexto da realidade local da capital da República, Anísio defendia que a Faculdade de Educação deveria ter vínculos com a escola pública em seus diversos níveis. Terezinha Rosa Cruz, que participou ativamente dos momentos iniciais da criação da Faculdade de Educação, relata que ela foi estruturada em duas grandes áreas formativas: a Escola Normal Superior e a Escola de Educação. A Escola Normal Superior seria destinada a:

[...] ministrar cursos de formação para o magistério primário em nível primário. Receberá alunos com curso médio completo para ministrar-lhes três anos mais de curso e treinamento em serviço, a fim de formá-los como professores primários especializados ou administradores escolares. (ROSA CRUZ, 2001, p. 50).

Para tanto, previa-se que a Faculdade, de acordo com Rosa Cruz (2001), deveria contar com um conjunto de centros experimentais e escolas de demonstração de nível pré-primário, primário e complementar, nos quais o aluno-mestre teria a oportunidade de estagiar como interno, praticando a sua arte, estudando os aspectos teóricos, práticos e de conteúdo. Esses centros deveriam atender cerca de 300 crianças nos jardins de infância, 1.200 em escolas classe de quatro séries primárias e 500 alunos em cursos complementares equivalentes ao ensino médio.

A Faculdade de Educação, internamente, seria constituída de forma integrada pelo Departamento de Currículos e Programas, que se desdobraria em dois setores: um voltado para o ensino elementar e outro para o ensino médio. O setor de ensino elementar contaria com núcleos de estudo sobre ensino da Linguagem, da Aritmética, das Ciências, dos Estudos Sociais, do Desenho e da Arte, além de haver

um setor encarregado da produção de material didático e audiovisual. O setor de nível médio teria núcleos de estudo, de planejamento e controle, com o objetivo de orientar o ensino de Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Língua e Literatura.

Em fevereiro de 1964, ocorreu a assinatura de um convênio entre a Unesco, representada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Fisi), e a Universidade de Brasília, representada por seu reitor, Anísio Teixeira, com o objetivo de implementar o Plano de Operação para o Projeto de Formação de Magistério na Faculdade de Educação da UnB. Contudo, esse convênio não foi executado, pois em abril de 1964, com a deposição de João Goulart, Anísio Teixeira foi afastado da Universidade de Brasília e não pôde concretizar a sua utopia – a implementação da Faculdade de Educação nos moldes de sua concepção original.

Nesse contexto histórico pós-64, no qual se aliava o regime militar autoritário e centralizador a um processo de expansão industrial brasileira, as preocupações com a formação de professores se caracterizavam por uma inflexão voltada para os “meios” destinados a modernizar a prática docente, para os métodos e as técnicas de avaliação, para a utilização de novas tecnologias do ensino, dentre outros aspectos.

A Faculdade de Educação da UnB começou a ser efetivamente implantada com a criação do curso de Pedagogia em 1966 em um cenário de profundas mudanças da política educacional. A professora Lady Lina Traldi, como primeira diretora da FE, assume a tarefa de providenciar a estrutura mínima para iniciar as atividades acadêmicas. E uma das suas tarefas mais urgentes era providenciar a elaboração do Regimento da Faculdade de Educação que ficou pronto em 1967.

O primeiro Regimento da Faculdade de Educação (1967) apresentava significativas mudanças em relação à proposta original de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Enquanto o capítulo I definia três modalidades de cursos – Licenciatura, Pedagogia e Escola Normal Superior –, o capítulo IV delineava a Faculdade de Educação estruturada em sete departamentos: *i*) Departamento de História e Filosofia da Educação e Educação Comparada; *ii*) Departamento de Currículo e Supervisão Escolar; *iii*) Departamento de Sociologia Educacional e Administração Escolar; *iv*) Departamento de Didática; *v*) Departamento de Estatística Aplicada à Educação; *vi*) Departamento de Orientação Educacional e Profissional; e *vii*) Departamento de Psicobiologia Educacional.

Na estrutura da FE, previa-se também a criação de seis Centros: Ceep – Centro de Experimentação de Educação Primária; Ciem – Centro Integrado de Educação Média; Ceae – Centro de Recursos e Materiais Audiovisuais; Crav – Centro Experimental de Artes Visuais; CPPE – Centro de Pesquisa e Planejamento Educacional; e CCP – Centro de Currículos e Programas.¹

No entanto, mais uma vez e em um curto espaço de tempo, a Faculdade de Educação viveria momentos críticos em sua institucionalização. O golpe empresarial-militar de 1964, em seus desdobramentos no campo educacional, particularmente a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), introduziu modificações no sistema educacional brasileiro.

No que diz respeito à Faculdade de Educação, essa legislação modificava sobremaneira a concepção de formação de professores e

¹ Conforme Regimento da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (1967).

do pedagogo, ou seja, extinguiu as Escolas Normais e instituiu a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Em 6 de abril de 1972, foi aprovado o Parecer nº 349/1972 (BRASIL, 1972) que instituiu a habilitação específica do Magistério, dividida em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos e que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Com esse suporte legal, a Faculdade de Educação iniciava as suas atividades acadêmicas ofertando as habilitações de Magistério do 2º Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e, a partir de 1975, Tecnologia Educacional.

Para atender a essas modalidades formativas do curso de Pedagogia, mais uma vez, a Faculdade de Educação teve que recompor o seu modelo organizacional ao adotar a estrutura tripartite, ou seja, os sete departamentos previstos pelo primeiro Regimento Interno da FE foram reduzidos a três: *i*) Métodos e Técnicas (MTC), que incorporou os Departamentos de Currículo e Supervisão Escolar e de Didática; *ii*) Teorias e Fundamentos (TEF), que incorporou os Departamentos de História e Filosofia da Educação e Educação Comparada, Estatística aplicada à Educação, Orientação Educacional e Profissional e Psicologia Educacional; e *iii*) Planejamento e Administração (PAD), que absorveu apenas a parte relativa à Administração Escolar, uma vez que a de Sociologia Educacional ficou vinculada ao TEF.

Com essas mudanças institucionais, coube ao recém-instituído Departamento de Métodos e Técnicas assumir a responsabilidade pela oferta das habilitações de Magistério do 2º grau. Para atender a essa demanda formativa, o quadro docente do MTC foi constituído

por docentes responsáveis pela oferta de disciplinas fundamentais às licenciaturas e às habilitações de Magistério de 2º grau e, mais tarde à habilitação em Tecnologia Educacional.

A constituição efetiva do MTC ocorreu a partir de 1978, com o ingresso dos primeiros professores – Aloylson Toledo Pinto, José Eudes, Gianetti Olivatti Menegazzi, Lucília Maria Aires Neves e Jacira Câmara –, que assumiram a responsabilidade pela oferta das disciplinas Didática I e II, Metodologias de Ensino de 1º Grau I e II, Prática de Ensino de 1º Grau com Estágio, Currículos e Programas 1 e 2 e Ensino Supletivo.²

Nesses momentos iniciais de sua implementação, o MTC viveria momentos turbulentos e de instabilidade em decorrência das lutas políticas dos professores e estudantes contra o projeto autoritário e repressivo do reitor-interventor. O professor José Luís Braga, primeiro chefe do Departamento de Métodos e Técnicas e professor da habilitação em Tecnologia Educacional, relatou:

O momento mais crítico ocorreu em 1977, quando houve a greve contra a expulsão de um grupo de seus colegas, em documento que teve o apoio da totalidade dos docentes do MTC, à época. Em decorrência dessa ação (e de participação em abaixo-assinado, também apoiado por todos os professores do MTC, contra a ocupação do *campus* pela polícia militar), o professor, juntamente com outros professores da Universidade, fui demitido no início de 1978, pelo então reitor e reintegrado, em 1987, no Departamento de Comunicação da UnB.³

² Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

³ Depoimento do professor José Luis Braga.

No âmbito específico do MTC, os embates ideológicos e as divergências teóricas em relação às propostas curriculares também se aprofundaram:

[...] os professores do campo formativo de Magistério de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau e de Supervisão Escolar [ambos de responsabilidade do MTC] articulavam, em clima de conflito, formas integradas de ministrar a formação do pedagogo à luz da concepção da educação como prática social. Justiça seja feita às nossas lutas de resistência, entre polêmicas e construções interdisciplinares, com colegas como, além de mim mesma, Lucília Alencar, Nazaré Pedroza, Aloylson Toledo, Teresinha Rosa Cruz, Gianetti Menegazzi, Jacira Câmara [...]⁴

No início da década dos anos 1980, diante do crescente desgaste do regime autoritário, emergem no cenário nacional mobilizações sociais que aspiravam a uma ampla reforma social e política centrada na redemocratização. Desde 1978, vários movimentos de educadores se mobilizavam em defesa de reformas educacionais e, entre eles, destacou-se o movimento denominado Mobilização Nacional pela Qualidade e Valorização da Educação Básica, que assumiu a liderança para organizar as Conferências Estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CNE) e cujos manifestos desencadearam a Política Nacional de Formação e Valorização de Trabalhadores em Educação.

Nesse contexto, a Faculdade de Educação da UnB também se mobilizou internamente em torno de um movimento renovador do

⁴ Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

seu projeto curricular que se deu por meio da realização de vários eventos e pela organização de grupos de trabalho. Entre esses eventos, destacam-se o Seminário sobre Qualificação Profissional e Mercado de Trabalho, realizado de 22 a 24 de abril de 1981, que contou com a participação da comunidade interna e externa; o Seminário A Faculdade Educação na UnB e a Formação de Profissionais da Educação, realizado de 19 a 22 de março de 1984; e duas semanas de estudo, realizadas em 1986, ocasião em que se definiam políticas de ensino, pesquisa extensão para a Faculdade de Educação e que culminou com o documento *Princípios e Compromissos Básicos da Instituição*.⁵

Paralelamente à mobilização, visando à reforma curricular do curso de Pedagogia, diversos grupos de professores, por meio de projetos experimentais, nos quais se articulavam o ensino, a pesquisa e a extensão, ensaiavam e antecipavam vários formatos acadêmicos que, posteriormente, foram incorporados à proposta curricular de 1988.

A professora Sandra Vivacqua, que participou intensamente de todo esse processo, afirma que desde 1984 havia uma ampla participação de professores e alunos na transformação estrutural do modelo pedagógico dos estágios supervisionados:

O ponto de ruptura revolucionária na condução dos estágios curriculares supervisionados de Magistério para início de escolarização está relacionado ao projeto idealizado pela professora Marialice Pitaguary no âmbito da Alfabetização de Jovens e Adultos,

⁵ Essas informações constam da *Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia* (1988).

que contava com quatro estudantes – Norma Lúcia, Valéria, Shelma e Sirlei –, que ousaram praticar e exercitar sua formação em docência no Centro Comunitário do que, à época, ainda era considerada *invasão* do Paranoá. Além de transformar estruturalmente os modelos pedagógicos de estágios curriculares supervisionados, foi este grupo que, em reuniões junto ao reitor Cristovam e ao decano de Graduação Ibañez, iniciou, em 1985, o movimento que hoje culminou com a existência do Campus avançado da UnB no Paranoá. Nesse período de construção curricular, vários projetos de parceria interdisciplinar foram realizados no contexto desta particular experiência de Alfabetização idealizada pela professora Marialice. Lembro-me, por exemplo, de oficinas de tecnologias da imagem para esses alfabetizando, incluindo práticas de manejo de câmera e construção de maquetes, curso ministrado pela estudante Goretti em 1988 e orientado e idealizado pela professora Regina Calazans em seus grupos de pesquisa em leitura da imagem.⁶

Todo esse processo coletivo de construção de novas ideias e experiências acadêmicas que se acumularam na década de 1980 balizou, conceitual e metodologicamente, a *Proposta de Reformulação da Licenciatura em Pedagogia* (UnB, 1988), que foi encaminhada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB (Cepe) em 2 de setembro de 1988, após sua aprovação pela Congregação de Carreira Docente da FE.

⁶ Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

Em relação ao MTC, esse documento propunha a extinção da habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, tendo como justificativa o fato de que esta,

como o próprio nome indica, destina-se à formação de professor para o exercício do magistério da Escola Normal, a quem caberia também o direito de exercer o magistério nas séries iniciais do 1ª grau, direito esse não reconhecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. (UnB, 1988, p. 8).

O novo documento curricular também chamava a atenção para o fato de que a habilitação em Magistério de 2º grau apresentava “[...] um currículo precário, com um mínimo de 24 créditos, que não possibilitam aos seus egressos a devida formação acadêmica.” (UnB, 1988, p. 9). E concluía que tanto a Secretaria de Educação do Distrito Federal quanto o Sindicato dos professores do DF reivindicavam a criação da “área de formação de professores para os anos iniciais de escolarização, englobando a pré-escola e as quatro séries iniciais do 1º grau, enfatizando a questão da alfabetização”. (UnB, 1988, p. 9).

Para o MTC, a criação da habilitação em Magistério para início de escolarização significou uma profunda revisão conceitual em relação à formação do pedagogo. Mesmo mantendo a nomeação institucional de “Métodos e Técnicas”, o departamento assumiu, coletivamente, a docência centrada nos sujeitos educativos – o infantil e o adulto. A criação de um bloco orgânico de novos campos curriculares – Princípios da psicogênese aplicados à educação, Processos de alfabetização, Educação pré-escolar I, Educação infantil e Educação de adultos –, fundamentada em correntes socioconstrutivas

de educação, contribuiu para que se deslocasse a centralidade do processo formativo aos sujeitos e seus processos cognitivos e de aprendizagem mediados pelas linguagens em seus diferentes contextos socioculturais.

Essa mesma perspectiva também se estendeu aos demais campos curriculares – Linguagem para início de escolarização, Matemática para início de escolarização, Artes para início de escolarização, História para início de escolarização, Geografia para início de escolarização, Ciências para início de escolarização –, que também foram ressignificados tanto em seus fundamentos epistêmicos como em suas abordagens metodológicas, sem perder de vista as destinações aos diferentes sujeitos educativos.

A Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia (1988), visando a uma ruptura mais ampla em relação à formação do pedagogo, incorporou em sua estrutura curricular a interdisciplinaridade. Juntamente com os campos disciplinares, houve a criação de um bloco de campos interdisciplinares denominados de Seminários Interdisciplinares em Início de Escolarização, que visavam articular as disciplinas específicas a atividades e integrar a teoria à prática. O Seminário I pretendia integrar os temas e experiências nas áreas de pré-escola, da alfabetização e das séries iniciais do 1º grau a partir da relação dialética que se estabelece em teoria e prática; o Seminário II, por sua vez, previa em sua ementa, o estudo dos fins e objetivos comuns das linguagens (Língua, Artes e Matemática); o Seminário III articulava a integração entre as disciplinas de História e Geografia com vistas à compreensão do papel de cada indivíduo no processo de construção do seu meio geográfico e histórico; e, por fim, o Seminário

IV propunha a integração do ensino de Ciências (Físicas e Biológicas) no contexto do pré-escolar e séries iniciais.

No entanto, a viabilização desses projetos mostrou-se complexa e problemática em sua dinâmica integradora, também em decorrência da sobrecarga de trabalho docente que essa experiência requeria. Em memorando encaminhado ao Decanato de Ensino de Graduação, a chefia do MTC solicitava a sua conversão em componente optativo, por considerar que:

[...] essa obrigatoriedade curricular foi, gradativamente, adquirindo cunho determinista – não só em relação à conjuntura de carência de vagas para profissionais qualificados como também pelo próprio ritmo da oferta – e esta sequência de disciplinas se tornou mais um complemento àquelas diferentes metodologias do que um fator de diversificação dos processos de aprendizagem, inerente ao desenvolvimento dos projetos integradores. (UnB, 1988).

Antes mesmo que o curso de Pedagogia estivesse plenamente implantado, a FE deparava-se com um novo desafio: criar o curso de Pedagogia noturno, como parte integrante do *Projeto Acadêmico Orgânico para os Cursos Noturnos de Licenciatura*, no qual constava a seguinte justificativa:

Uma instituição educacional que não toma conhecimento dos caracteres e condições dos seus estudantes começa por negar a sua própria identidade e trair sua missão. Não há como sustentar a indiferenciação do corpo discente dos dois turnos. E o reconhecimento das diferenças, para ser consequente, não pode deixar de admitir distinções que vão do ritmo dos cursos à

sua duração; da reconstrução das grades curriculares à metodologia dos inter-relacionamentos intersubjetivos. Não se trata, todavia, de minimizar os componentes curriculares e sim de compatibilizá-los às condições dos estudantes, atribuindo-lhes eficácia e propriedade.

A criação do curso noturno de Pedagogia, em 1993, seguia, com poucas diferenças, a estrutura curricular e conceitual do curso de Pedagogia diurno, considerando as singularidades da realidade social inerente a esse público acadêmico. No entanto, o desafio maior dessa proposta coube à área de Didática, uma vez que o *Projeto Acadêmico Orgânico para os Cursos Noturnos de Licenciatura* concebia uma formação pedagógica orgânica, articulada e processual, que visava romper com o “modelo 3 + 1”. Para tanto, criou-se o Grupo de Estudos e Pesquisas das Licenciaturas (Gepal), constituído pelos coordenadores pedagógicos das licenciaturas e por docentes do MTC e do PAD, que implementaram um modelo de coordenação integrada e coletiva dos cursos de licenciatura.

No final dos anos 90 do século passado, as propostas curriculares do diurno e do noturno davam sinais de esgotamento teórico-conceitual e organizacional. Nas várias instâncias acadêmicas – reuniões departamentais e nos demais colegiados –, eram frequentes as manifestações de mal-estar entre os vários segmentos da comunidade acadêmica.

Em relação à habilitação em Magistério das séries iniciais, sob responsabilidade do MTC, as críticas diziam respeito ao formato dos estágios supervisionados, cuja oferta era excessivamente concentrada ao final do curso, uma dissociação em relação às metodologias de

ensino. E questionava-se, também, sob o ponto de vista organizacional, a ausência de uma estrutura de coordenação e articulação com o sistema educacional do Distrito Federal, sobretudo para os alunos do noturno.

Esse quadro de insatisfação interligava-se a um processo mais amplo de mudanças na política educacional brasileira. Em 1996, é promulgada a LDB nº 9.394, que eleva a formação de professores ao nível superior, exigindo sua aplicação no prazo máximo de dez anos. Cabe ressaltar que essa lei preserva o direito das universidades de organizarem a formação de professores, conforme os seus projetos institucionais, desde que sejam oferecidos em licenciatura plena.

Em 1999, discutia-se o documento denominado *Proposta de Diretrizes Curriculares*, que estabelecia a docência como base obrigatória da formação e identidade dos cursos de Pedagogia. A docência, compreendida como eixo central da formação do pedagogo e de constituição de sua identidade, causou grande impacto no meio educacional, mobilizando vários debates com posições favoráveis e desfavoráveis. As posições desfavoráveis se fundamentam no entendimento de que a Pedagogia, ao longo de sua história, já havia conquistado espaços de atuação que foram eliminados pelas diretrizes e de que o curso forma, prioritariamente, o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (LIBÂNEO, 1999, 2000, 2001, 2006; PIMENTA, 2001). As posições favoráveis argumentam que a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é por meio dela que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores (AGUIAR, 2006; SÁ, 2000).

Paralelamente a esse debate em nível nacional, a reforma curricular da Faculdade de Educação teve início a partir da 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 contabilização dos créditos tal como estabelecido pelo Cepe.

Ponderou-se naquele momento que uma revisão ampla se justificava também em função das exigências postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) em matéria de formação de profissionais da educação, bem como dos parâmetros curriculares adotados para o ensino básico e das diretrizes curriculares em fase de elaboração para os cursos de graduação conforme edital do MEC, além das metas fixadas no *Plano Nacional de Educação* que tramitava no Congresso Nacional.

No período de 1998 a 2003, houve uma intensa mobilização da comunidade acadêmica da FE visando à reformulação curricular, que se somou ao debate que ocorria no âmbito do Conselho Nacional de Educação, visando à aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia*.

O *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia* (2003), ao dar centralidade à base docente no processo formativo do pedagogo, consolidou a sua marca identitária que já estava inscrita em suas origens. Em sua concepção, o referido Projeto estabelece esse princípio:

A composição do projeto de formação tem três polos bem demarcados e demarcáveis: 1) o polo da práxis, com a vivência da prática educativa na sua

concretude, alimentada, sobretudo, pelos projetos; 2) o polo da formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o polo das Ciências da Educação, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou gerenciais). Finalmente, a síntese representada pelo Trabalho Final de Curso contribuirá para formar a “base docente” sobre a qual se apoia, humana, científica e tecnicamente, o pedagogo, para o exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.

O *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia* de 2003 propiciou ao MTC a recomposição e fortalecimento das áreas acadêmicas visando torná-las instâncias orgânicas e integradas/integradoras. Os projetos de ensino, extensão e pesquisa, eixo estruturante da formação do pedagogo, representou salto qualitativo ao processo formativo de nossos alunos. A linha de continuidade entre os projetos contribuiu para que as diversas áreas acadêmicas do MTC se fortalecessem com a oferta de projetos criativos, inovadores e profundamente articulados com as diversas realidades da educação no Distrito Federal e Entorno.

A partir de então, a produção acadêmica, que era restrita à pós-graduação, ampliou-se, quantitativa e qualitativamente, considerando que o novo formato curricular possibilitou aos docentes, com a atuação na graduação, a liberdade para ofertar projetos integradores entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Esse formato curricular de projetos, além de possibilitar ao aluno o amadurecimento conceitual e metodológico de seu projeto de pesquisa em sua caminhada ao trabalho final do curso, propiciou aos docentes uma abertura a linhas temáticas plurais e diversas, enriquecendo, sobremaneira, a formação do aluno e a produção acadêmica do MTC e da FE.

Concomitante a essa nova estrutura curricular do *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia*, houve no âmbito da FE e do MTC, como desdobramento da democratização da universidade pública, uma ampliação da oferta de vagas visando suprir as que vinham sendo cobertas por professores substitutos, bem como o atendimento a novas demandas formativas por meio da ampliação de vagas para alunos das licenciaturas ou por meio da oferta de cursos a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com essa política, as áreas de Didática, História, Geografia, Artes, Educação infantil e Educação de adultos, que se encontravam estranguladas em sua composição acadêmica, conseguiram se recompor com a liberação de novas vagas e se fortaleceram. Desde então, no âmbito do MTC, constituíram-se várias áreas acadêmicas como espaços de integração temática de vários campos disciplinares e interdisciplinares, por meio dos quais grupos de docentes se organizam e se articulam para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O MTC e suas múltiplas identidades acadêmicas

Área de currículo, didática e avaliação

A Didática, por ser historicamente uma das disciplinas basilares da formação do pedagogo e das licenciaturas, é sem dúvida a mais longeva da Faculdade de Educação. A partir de 1972, por força da reforma universitária e do novo estatuto do curso de Pedagogia, as disciplinas Currículos e programas e Avaliação da aprendizagem também foram incorporadas ao MTC.

Nos anos 70 do século passado, Aloylson Toledo Pinto, José Eudes, Gianetti Olivatti Menegazzi, Lucília Maria Aires Neves de Alencar e Jacira Câmara foram os primeiros docentes do MTC que se dedicaram ao ensino das disciplinas Didática I e II, Currículos e programas 1 e 2 e Ensino supletivo.⁷

No decorrer dos anos 80 do século XX, essas disciplinas passaram por situações distintas. A Didática, a partir da reformulação curricular de 1988, foi submetida a uma profunda revisão em sua ementa e programas. Para esse processo concorreu a presença de Ilma de Passos de Alencastro Veiga, que em 1989 ingressou no MTC e que na época se destacava pela defesa de uma Didática histórico-crítica.

Já as disciplinas Currículos e programas e Avaliação da aprendizagem só eram ofertadas eventualmente, devido ao bloqueio das habilitações de Inspeção escolar e Supervisão escolar por um certo período, quando essas disciplinas foram convertidas em optativas do

⁷ Informações prestadas pela professora Sandra Vivacqua.

curso de Pedagogia. No entanto, em meados da década de 1990, a disciplina Avaliação da aprendizagem foi retomada e enriquecida com o ingresso da professora Benigna Villas Boas, cuja linha de pesquisa tem como foco a problemática da avaliação escolar.

A partir de 2003, a área de Didática, currículo e avaliação passou por uma recomposição acadêmica. A Didática, não obstante o fato de várias licenciaturas terem retirado a obrigatoriedade de sua oferta, ainda é a disciplina que tem maior peso acadêmico no âmbito do MTC. As disciplinas Avaliação da aprendizagem e Currículo foram revitalizadas e reinseridas no processo formativo do curso de Pedagogia e das licenciaturas. E, com o *Projeto Acadêmico* de 2003, a área assumiu também a oferta do Projeto 2 – cuja temática central é a profissionalidade do pedagogo.

Hoje a área é constituída pelas docentes Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, Liliane Campos Machado, Maria Emília Gonzaga de Souza, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Solange Alves de Oliveira, Edileuza Fernandes e Rita Silvana Santana, que, juntas, articulam as relações entre ensino, pesquisa e extensão por meio da criação de grupos de estudo e pesquisa em Didática que buscam fomentar, realizar e divulgar investigações sobre a didática e a formação e profissionalização docente da educação básica e da educação superior.

Área de Educação, tecnologia e comunicação (Etec)

Embora a habilitação em Tecnologia educacional tenha sido criada em 1975, pode-se afirmar que seu germe já estava presente

no imaginário pedagógico de Anísio Teixeira, o qual, ao longo de sua trajetória como educador e como gestor público, sempre deixara explícito o papel e o impacto das novas tecnologias no processo educativo e na estrutura da educação básica e do ensino superior.

No *Plano Operacional da Faculdade de Educação* (UnB, 1964) constava a criação do Centro de Teledifusão Educativa, que deveria funcionar em estreita vinculação com a Faculdade de Educação. Ambos se destinavam ao aperfeiçoamento do magistério por meio de cursos pelo rádio, pela televisão e por correspondência. O *Regimento da Faculdade de Educação* (UnB, 1967), por sua vez, previa a criação do Centro de Recursos e Materiais Audiovisuais, cujo objetivo era servir como centro de estudo, pesquisa, experimentação, demonstração e assessoramento para professores e técnicos da FE na elaboração, confecção, produção e utilização dos recursos audiovisuais aplicáveis ao ensino e à educação em geral.

A criação da habilitação em Tecnologia educacional ocorreu em 1975, em cujo currículo constavam as disciplinas: Técnicas audiovisuais de educação; Rádio e televisão em educação 1 e 2; Tecnologia educacional; e Ensino programado (UnB, 1974). Os seus primeiros professores foram Anésio Mendonça, José Luis Braga, Elício Bezerra Pontes e Maria Rosa Magalhães, que assumiram o desafio de institucionalizar essa habilitação.

Embora essa área estivesse, em sua gênese como espaço curricular, burocraticamente aprisionada como uma “habilitação”, por força da Reforma de 1968, e que a intenção do Estado ditatorial fosse torná-la *tecnicista*, “na práxis acadêmica do MTC, as coisas eram bem diferentes nos anos 1970, graças a ousadia e o grau de resistência

ideológica de docentes como José Luiz Braga, Anésio Mendonça e Elício Bezerra Pontes”.⁸

Em 1989, no processo de reconceituação das várias habilitações, foram acolhidos os avanços da Pedagogia e da Comunicação, além de incorporadas as dimensões culturais, a perspectiva crítica e as linguagens, com aproximação entre educação e comunicação pelo receptor/aprendiz, sendo recusados, assim, o tecnicismo e as propostas prontas, monolíticas.

A proposta curricular direciona-se à formação de educadores, tendo como eixo a apropriação criativa e crítica dos meios de comunicação e das tecnologias por estudantes da Pedagogia e de licenciaturas, a partir de um conjunto de disciplinas, seminários, oficinas e projetos, todos optativos.

Hoje a área é constituída por três subáreas inter-relacionadas: Comunicação audiovisual, Educação a Distância e Informática educativa/tecnologias. Essas três vertentes estruturam-se em estudos e pesquisas desenvolvidos na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) a partir da criação da área na pós-graduação em 1998, o que possibilitou que se aprofundassem os estudos de Educação a Distância, de educação hipertextual, da informática educativa, das Tecnologias de Informação e Comunicação, das linguagens audiovisuais, das imagens, das mídias e mediações e das artes e convergência. Os desafios atuais são: manter o caráter de variedade e de flexibilidade que permite as constantes atualizações das aproximações educativas em relação às mudanças comunicacionais e tecnológicas; e fortalecer

⁸ Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

a integração entre graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação, de modo a constituirmos uma única área Etec envolvendo colegas que atuam em outros departamentos da FE ou em outro programa.

Área de Alfabetização, língua materna e literatura

Nos primeiros momentos da criação do curso de Pedagogia, essa área era restrita à oferta da disciplina de Metodologia de ensino de 1º grau I, compartilhada com o conteúdo da Matemática. O momento de mudança da área ocorreu no decorrer dos anos 80 do século XX, ocasião em que a deixou de ser centrada apenas na oferta de um componente curricular.

Esse processo está relacionado à presença e participação das professoras Marialice Pitaguary, Maria das Graças Silva e Maria Alexandra Militão Rodrigues, que sistematizaram de forma orgânica a formação de crianças das séries iniciais em Língua materna, incluindo docência em Processos de alfabetização. Essas docentes

lançaram ambas as bases para o letramento, cuja concepção ganhou densidade acadêmica e amplitude de ação formativa com a vinda da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo para a FE, já na vigência da LDB, incluindo-se aí seus vários projetos que realizavam a integração entre estudantes da Graduação e da Pós-Graduação.⁹

Atualmente a área acadêmica de Alfabetização, língua materna e literatura é um campo disciplinar composto por conhecimentos

⁹ Conforme depoimento da professora Sandra Vivacqua.

específicos para os processos de alfabetização, letramento, domínio da leitura e produção de textos orais e escritos nas dimensões teóricas e práticas que caracterizam tais conhecimentos. Esse campo interdisciplinar é constituído por um bloco de disciplinas obrigatórias e optativas – Ensino e aprendizagem da língua materna, Processo de alfabetização – e pelos optativos – Literatura e educação, Oficina do professor leitor e escritor, Oficina de textos acadêmicos e Projetos (3, 4 e 5) – que se relacionem com temas pertinentes às disciplinas elencadas anteriormente e que tenham como objetivo contribuir para a formação de futuros pedagogos que desejam seguir a carreira do magistério para atuar especificamente como professores alfabetizadores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Os campos do conhecimento que contribuem especificamente com os seus saberes para a formação do aluno de Pedagogia e que compõem o perfil da área de Alfabetização, língua materna e literatura são: Linguística, Letras, Psicologia, Literatura e Educação, pois a multiplicidade dos conteúdos que constituem os seus objetivos didáticos exige do corpo docente conhecimentos específicos condizentes com a importante tarefa de formar futuros professores para alfabetizar e letrar com competência crianças de 6 a 8 anos de idade. As especificidades dos conteúdos das disciplinas que estruturam essa área possibilitam ao pedagogo em formação inicial o desenvolvimento de habilidades e competências próprias do fazer desse futuro profissional.

As questões que constituem o eixo central do trabalho didático das disciplinas dessa área envolvem o ensino, a aprendizagem e a compreensão do processo de aquisição da escrita alfabética,

o desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de textos, a oralidade monitorada, o conhecimento da gramática da língua sob a luz da ciência e o domínio dos aspectos psicológicos e práticos envolvidos no processo de alfabetização, que também se valem da contribuição de textos literários, uma vez que a literatura propicia experiências no imaginário da criança que são por ela reelaboradas, transformadas e transferidas para o mundo real em forma de novos conhecimentos.

A área de Alfabetização, língua materna e literatura não se esgota na graduação, tendo linha de continuidade no programa de pós-graduação, contando com a produção de dissertações e teses defendidas dentro da linha de pesquisa Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação – privilegiando temas voltados para o letramento e a formação de professores –, com o objetivo de aprimorar a formação do pedagogo desta Faculdade de Educação.

A área de Alfabetização, língua materna e literatura conta, em seus quadros de professores, com quatro docentes com formação em Psicologia, Linguística e Pedagogia. Essa diversidade de especialidades resulta da exigência das demandas de saberes dessa área para a formação do professor alfabetizador.

Área de Educação de adultos

A história da área de Educação está intimamente ligada ao processo histórico do fortalecimento da área de Alfabetização, língua materna e literatura que ocorreu na década de 1980, momento em que a temática de alfabetização de adultos ganhou presença curricular com a participação, já referida anteriormente, de Maria Alice Pitaguary.

Com a aposentadoria de Maria Alice Pitaguary, os professores Renato Hilário e Maria Luiza, que já possuíam vínculos com os movimentos sociais, ampliaram e fortaleceram a área, tendo como eixo articulador e estruturante os projetos de extensão. O Professor Renato Hilário relata como ocorreu esse processo de construção e ressignificação articulado aos movimentos sociais que defendiam a alfabetização dos adultos:

A sua presença como área de interesse acadêmico vincula-se ao Cedep/UnB, voltado ao desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos, iniciado sob a base da influência de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Vai buscar uma resposta ao desafio colocado pelo movimento social, sob a forma da organização popular do Cedep, vai buscar responder ao desafio estabelecido pelos dirigentes do movimento popular no sentido de que não era suficiente apenas ensinar a ler, escrever e calcular, mas apropriar-se e produzir leitura, escrita e cálculo, como parte de um processo do também aprendizado de participação na melhoria da condição de vida da população, então considerada invasão pelo governo e ocupação pelo Cedep-UnB.¹⁰

Desde então, enquanto Renato Hilário integrava o ensino-pesquisa-extensão junto ao Centro de Desenvolvimento de Educação Popular (Cedep) no Paranoá, a professora Maria Luiza Pereira exercia sua liderança junto aos movimentos sociais no Distrito Federal, tendo como referência o Centro Paulo Freire (Cepafre), na Ceilândia, e o Portal EJA, com amplitude nacional.

¹⁰ Depoimento do professor Renato Hilário Reis.

Área de Educação Matemática

A área de Educação Matemática, em sua origem, vincula-se à professora Nilza Eingeheer Bertoni, então docente do Departamento de Matemática da UnB, que ofertava a disciplina voltada à formação matemática dos futuros pedagogos, mesmo que o Departamento de Matemática não reconhecesse na carga horária da professora essa oferta. O professor Cristiano Muniz relembra que:

Bertoni foi quem trouxe as primeiras contribuições para a Faculdade de Educação acerca da aprendizagem matemática no processo da alfabetização, o desenvolvimento de recursos pedagógicos para sua aprendizagem e, em especial, reflexões sobre a importância da compreensão dos processos de pensamento matemático dos alunos. Com a reformulação do currículo do curso de Pedagogia e com a criação do curso de Pedagogia noturno, houve a necessidade de ampliar o quadro docente para atender às novas demandas acadêmicas. Para tanto, o departamento providenciou a abertura de concursos em todas as áreas. Gradativamente foi se constituindo a área de Matemática. Em janeiro de 1988, assumiu o professor Cristiano Alberto Muniz, procedente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No início dos anos 1990, Antônio Villar Marques de Sá inicia suas atividades no MTC como doutor recém-formado e introduz o campo da aprendizagem lúdica e o ensino do xadrez.¹¹

¹¹ Depoimento do professor Cristiano Alberto Muniz.

O professor Cristiano também esclarece que foi pela mediação da linguagem lúdica que surgiu, junto às disciplinas de Matemática, Linguagem e processos de alfabetização, Artes e Ciências, “a proposta da criação da *Ludoteca* como espaço privilegiado para as atividades de ensino das disciplinas de alfabetização que utilizem de jogos e outros recursos didáticos”. Essa área se consolidou no decorrer da década de 1990 com o ingresso do professor José Damasceno, que nos deixou precocemente em 1997. Nos últimos anos, a professora Solange Amato tem se destacado por sua preocupação em formar o pedagogo articulando os conhecimentos matemáticos com experiências lúdicas e com uso intensivo de materiais didáticos.

A partir do ano 2000, a área de Educação Matemática é criada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) por Cristiano, depois se incorporando a ela Antônio Villar e o professor Cleyton Hércules Gontijo, que, embora lotado no Departamento de Planejamento e Administração, tem formação, atuação, estudos e pesquisa em Educação Matemática.

Área de Educação, Geografia e História

Em seu início, a área era restrita à oferta dos conteúdos de História e Geografia por meio da disciplina Metodologia de ensino de 1º grau II, junto à habilitação em Matérias pedagógicas do 2º grau. Com a reforma curricular de 1998, houve a nucleação da área com a criação das disciplinas História e Geografia para início de escolarização e do Projeto interdisciplinar 4 – História e Geografia.

Os professores Antonio Fávero Sobrinho e João Roberto Vieira, procedentes da Secretaria de Educação e com experiência de coordenação das áreas de História e Geografia no 1º e 2º graus, contribuíram para romper com a concepção herdada do regime militar na qual predominava uma visão patriótica e conservadora em termos de cidadania e visão de mundo. Nesse processo, a participação conjunta na oferta do Seminário Integrador de História e Geografia permitiu estabelecer um diálogo com os professores da rede pública que se mantinham presos à concepção de Estudos Sociais. Ainda na década de 1990, a área contou com a presença do professor Francisco Beleza, que foi reintegrado aos quadros da universidade após sua demissão, nos anos 1960, por ocasião da extinção do Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), logo no início do regime autoritário.

A partir de 2007, a área se fortaleceu com a ampliação de vagas e o ingresso das professoras Maria Lídia Bueno Fernandes, Renísia Cristina Garcia Filice e Maria Cristina Costa Leite, que já desenvolviam atividades no MTC em decorrência do convênio com a Secretaria de Educação do DF. Com esse quadro de docentes, a área recebeu a denominação de Educação, Geografia e História, assumindo plenamente suas atividades em termos de ensino, pesquisa e extensão. No ensino de graduação, a área é responsável pela oferta dos campos curriculares obrigatórios de Ensino de História, Identidade e cidadania e Educação em Geografia, assim como pelos seguintes campos optativos: Oficina de ensino de História: lugares de memória DF; Linguagem – diferentes linguagens para o ensino de Geografia; e Tópicos especiais em prática pedagógica: cartografia escolar.

No entanto, é no campo curricular dos Projetos de estudos e pesquisas educacionais 3, 4 e 5, destinados à iniciação à pesquisa e à docência, que os docentes articulam a relação ensino-pesquisa-docência tendo como referência eixos temáticos relativos ao ensino de História e de Geografia no Distrito Federal, com enfoque para os sujeitos, suas lutas, demandas e conquistas na perspectiva da história local e individual. O grande eixo articulador da área de Educação, História e Geografia é a linha de pesquisa denominada História e Geografia no Distrito Federal e Entorno, que já acumula uma diversidade de estudos, pesquisas e produções acadêmicas, contando com a participação de alunos.

Na subárea de Ensino de História, enquanto o professor Antonio Fávero Sobrinho nucleia suas atividades acadêmicas articulando as relações entre sujeitos e lugares de memória no DF, a professora Renísia Filice concentra os seus esforços acadêmicos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas, História e Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg), que desenvolve estudos e pesquisas procurando evidenciar a indissociabilidade entre raça, classe e gênero, na proposição, implementação e avaliação de políticas públicas que buscam minimizar a desigualdade social no país.

As professoras de Geografia Maria Lúcia e Maria Cristina articulam o ensino-pesquisa-docência tendo como referência eixos temáticos relativos ao ensino de Geografia, tendo no centro do processo investigativo “o território e a territorialidade” no/do DF e Entorno, buscando trabalhar as múltiplas identidades em sua vinculação com a espacialidade.

Área de Educação infantil

A presença curricular da área de Educação infantil ocorreu com a Reformulação de 1988, no contexto de criação da habilitação em Magistério para início de escolarização. A constituição da área está associada à presença da professora Maria de Fátima Guerra de Souza, que ingressou no MTC em 1982. Inicialmente a sua participação acadêmica se dava junto à habilitação em Tecnologia educacional, responsável pela oferta da disciplina Instrução programada, visto que naquele momento a educação de zero a sete anos ainda não havia sido legitimada no curso de Pedagogia.

Com experiência acumulada na Coordenação da Educação Infantil do Ministério da Educação e indicada como membro da reforma curricular, Fátima Guerra propôs a criação da disciplina Educação infantil. Naquele momento estavam em curso “movimentos nacionais em defesa da valorização da infância, reuniões articuladas pelo Decanato de Assuntos Comunitários, com participação dos professores Vicente Faleiros e Eva Faleiros, que defendiam medidas socioeducativas aos meninos e meninas de rua no Distrito Federal”.

Na década de 1990, com o ingresso de Maria Fernanda Cavaton, a área ampliou o espaço curricular formativo, incluindo um novo campo de prática acadêmica, denominado Formas de expressão da criança de zero a seis. Por fim, em 2010, houve o ingresso de Fernanda Miller, que se destacou pela formação do educador a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

No atual *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia*, a área de Educação infantil objetiva formar pedagogos e pedagogas para

atuarem na educação infantil conhecendo a relação teoria-prática e entendendo os desafios históricos, sociais e culturais contemporâneos relacionados às práticas pedagógicas e educativas voltadas às crianças de até cinco anos atendidas em creches e pré-escolas. Também objetiva abordar os conceitos de infância e de criança e as diretrizes legais voltadas para essa etapa inicial da educação básica.

A área compõe-se a partir de referências inter e multidisciplinares, considerando, além dos campos da Educação, as contribuições advindas de áreas tais como: Psicologia Sociocultural e do Desenvolvimento Humano, Sociologia e Antropologia. Como eixos de pesquisa, a área tem produzido trabalhos sobre as seguintes temáticas: qualidade da educação infantil; formas de expressividade da criança pequena; formação de professores/as de educação infantil e processos interativos de pares.

Área de Arte, pedagogia e cultura

Por vários anos o ensino de Artes esteve fora do âmbito do MTC. Inicialmente era responsabilidade do Instituto de Artes e, posteriormente, do Departamento de Teorias e Fundamentos que ofertava a disciplina Fundamentos da Arte em Educação. Com a reforma curricular de 1988, o MTC incorporou ao seu currículo a disciplina Fundamentos da arte em educação e criou o componente curricular Artes para início de escolarização. A partir de então, a área ganhou visibilidade com o trabalho da professora Maria Isabel Magalhães, cuja presença no MTC foi marcada pela sua ousadia em estabelecer um diálogo interdisciplinar com a psicanálise.

A partir 2003, a área ganhou consistência acadêmica com a presença de Neuza Maria Deconto. Professora de Artes, cedida pela Secretaria de Educação, Neuza Deconto se destacou por imprimir em seu trabalho acadêmico o enfoque da corporeidade como elemento formativo essencial ao pedagogo. Hoje a área conta com Lúcio Telles, que articula, no processo formativo, a relação e interação entre arte e as linguagens tecnológicas; e Patrícia Pederiva, que se destaca pela incorporação da linguagem musical na formação do pedagogo.

Área de Ciências

A área de Ciências inicialmente contou com a participação de Vera Pimenta, que foi mentora da criação do Laboratório de Ciências. Com sua aposentadoria, Maria Helena Carneiro, procedente do Instituto de Biologia, fortaleceu e ampliou as atividades do Laboratório como espaço experimental de ensino de Ciências dialogando com as tecnologias. A área contou também com a participação de Erika Zimmermann, que atuou com foco no ensino de Ciências, mais precisamente discutindo e investigando objetos próprios da didática da Física na escola básica.¹² Mais recentemente, houve o ingresso de Graciela Watanabe.

Atualmente a área é responsável pela oferta das disciplinas Ensino de Ciências e educação não formal e Ensino de Ciências e tecnologia, que, articuladas à pós-graduação, visam à formação em conhecimentos científicos do pedagogo, levando em conta os aspectos históricos e as especificidades epistemológicas do processo

¹² A professora Erika Zimmermann faleceu em 2011.

de disciplinarização dos conhecimentos científicos e tecnológicos; a expressão dos conteúdos disciplinares na prática pedagógica em materiais curriculares (livros didáticos, *software*, documentário, etc.), nos meios de comunicação e em outros espaços de divulgação do conhecimento científico; e a abordagem de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos nos diferentes níveis de escolaridade e contextos de aprendizagem.

Todas essas atividades acadêmicas da área também se caracterizam por sua interlocução com professores da rede pública, com as licenciaturas de Biologia e de Química e com as atividades de ensino e pesquisa no Programa de Pós-Graduação da FE.

O MTC e sua participação em projetos de formação continuada de educadores

A participação dos docentes do MTC transcende aos limites das atividades curriculares inerentes à estrutura acadêmica da universidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao exigir a formação do pedagogo em nível superior, propiciou à Faculdade de Educação – e ao MTC, em particular – a oportunidade de participar de experiências destinadas à formação continuada dos professores.

As principais demandas partiram da rede pública do Distrito Federal, que visava dar formação continuada aos diversos quadros de professores. Em 1998, a Secretaria de Educação do Distrito Federal solicitou à Universidade de Brasília a oferta do curso de Licenciatura plena para professores das Matérias de formação especial do currículo de 2º grau – esquema I, considerando que

existem no sistema oficial de ensino do DF 1.500 professores não habilitados para o Magistério os quais necessitam complementar sua formação para efeito de se posicionarem no Quadro de Carreira do Pessoal de Magistério da Fundação Educacional do DF, como portadores de Licenciatura plena. (SEEDF, 1987, p. 1).

Como desdobramento de tal solicitação, o Conselho Federal de Educação aprovou a criação do referido curso pela Faculdade de Educação da UnB. A relatora Ana Bernardes da Silveira Rocha, em seu parecer, destaca que a criação desse curso:

é uma oportunidade de uma maior e mais próxima articulação no sistema de ensino e um meio imprescindível para que se estabeleça e se mantenha, nas suas funções acadêmicas, a relação teoria-prática. (BRASIL, 1987, p. 2).

A parecerista também ressalta que, para a Universidade de Brasília e para a FE, a abertura do horário noturno propiciou a realização de “uma experiência que vem atender aos anseios da comunidade do Distrito Federal, que há muito solicita o funcionamento desta Universidade” (BRASIL, 1989). Para o MTC, a oferta desse curso propiciou à área de Didática e às disciplinas de Psicologia e Organização da Educação no Brasil experienciar novos formatos curriculares por meio dos quais se buscava a interdisciplinaridade e o planejamento participativo.

Diante dos resultados positivos do curso de Licenciatura plena para professores das Matérias de formação especial do currículo de 2º grau – esquema I, em 2000, a Secretaria de Educação do

Distrito Federal, seguindo a LDB, apresentou um projeto ambicioso, visando estender o curso superior em pedagogia a 5 mil professores da rede pública que eram portadores de diploma em nível médio de normalista.

Essa demanda tornou-se realidade com a oferta do Programa de formação de professores das séries iniciais (PIE), realizada pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal no período de 2000 a 2005, coordenada pela professora do MTC, Stella Maris Bortoni-Ricardo. Diante dessa experiência exitosa, em 2006, a Secretaria de Educação do Estado do Acre (Seac) solicitou à Faculdade de Educação a oferta do curso de Pedagogia a distância (PED-EaD), visando formar 1.400 professores em exercício, que foi coordenado por docentes do MTC, tendo à frente a professora Laura Maria Coutinho e o professor Lúcio Telles.

O PED-EaD destinava-se aos professores de Magistério do estado do Acre que se encontravam em efetivo exercício na educação básica infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e aos que possuíam habilitação em Magistério de nível médio. Essas duas propostas, não obstante suas singularidades, apresentavam estruturas curriculares similares, pois contemplavam no processo educativo três dimensões interligadas: organização do trabalho pedagógico, organização do processo educativo e organização do processo social. O desenvolvimento desses projetos contou com a participação de docentes do MTC, como autores de módulos de ensino e também como coordenadores.

Chamada da saudade

*Velhos colegas daquele tempo,
onde andam vocês?*

[...]

*Velhos colegas daquele tempo.
Quantos de vocês respondem
esta chamada de saudades
e se lembram da velha escola?*

E a Mestra?[...]

Está no Céu.

Tem nas mãos um grande

livro de ouro

e ensina a soletrar aos anjos.

(Cora Coralina)

Ao longo desses 50 anos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, o MTC contou com a participação de várias gerações de educadores que, por meio de seus imaginários, traduzidos em práticas discursivas, reformas curriculares, projetos, pesquisas e publicações, lutaram para uma nova educação e uma nova escola se tornassem realidade.

Tal como Cora Coralina fez “a chamada da saudade” de seus “velhos colegas”, encerramos este artigo-memória com a “chamada de saudade” de todos aqueles que nesses anos marcaram sua presença no MTC, prestando homenagem aos que participaram da construção da história e da memória do MTC:

Aloylson Gregório de Toledo Pinto

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Célio da Cunha

Eda Coutinho Barbosa Machado de Sousa

Francisco de Assis Trindade Beleza

Giannetti Olivatti Menegazzi

Ilma Passos Alencastro Veiga

Jacira da Silva Câmara

José Florêncio Rodrigues Júnior

José Luiz Braga

Laura Maria Coutinho

Margarida Jardim Cavalcante

Maria da Glória O. C. Borges

Maria das Graças da Silva

Maria Luiza Pereira Angelim

Maria Regina Zmith Calazans

Maria Rosa Abreu Magalhães

Maria Teresa Piancastelli de Siqueira

Renato Hilário dos Reis

Rita Carolina Veresa Bruzzi

Sandra Magda von Tiesenhausen de Sousa

Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo

Teresinha Rosa Cruz

Vani Moreira Kenski

Veralúcia Pimenta de Moura

Em vários momentos da história do MTC, para que pudéssemos usufruir nossas licenças médicas, licenças-prêmios, de capacitação e de pós-doutorado e nossas aposentadorias, contamos com a

participação temporária de dezenas de professores substitutos, cujos nomes, infelizmente, não temos condições de lembrar.

A título de agradecimento, deixamos, a esses/as professores/as, o nosso registro coletivo da relevância acadêmica por terem exercido

[...] com competência e originalidade atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, além de contribuírem significativamente como integrantes em várias comissões, especialmente as que subsidiavam a vida acadêmica estudantil. A mim me parece que a referência a esses colegas como soluções paliativas à política econômica dos governos neoliberais pode empalidecer a sua real importância histórica na construção de nossa identidade, e minimiza a qualidade do jogo das interlocuções pedagógicas que, por sua diversidade e complexidade, sempre foi um traço marcante do Colegiado do MTC. Afinal, uma das nossas maiores lutas históricas foi, em alguns momentos, instituir colégios eleitorais em que nenhuma força trabalhadora ou categoria estudantil fosse alijada do seu poder de decisão.¹³

Não podemos nos esquecer de que, no decorrer de um período de 15 anos, os/as docentes Maria do Carmo, Sérgio Waldek, Norma Queiróz, Neuza Deconto, Simone e Kalil marcaram sua presença no MTC por meio de parcerias e que:

O compromisso político e as contribuições acadêmicas da maioria destes professores mudou a fisionomia da formação disponibilizada aos nossos estudantes. As interlocuções pedagógicas sempre foram geradoras de novas estratégias de mudança curricular,

¹³ Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

seja no âmbito do nosso Colegiado, seja em fóruns deliberativos da FE, seja como partícipes de inúmeras Comissões de estudo e trabalho que subsidiaram e nortearam estas mudanças.¹⁴

Estendemos também os nossos agradecimentos aos funcionários Fátima, Bernadete, Luís Alberto, Auberto, Cristina Danick, Maristela, Juliane e Ana Paula, que sempre nos apoiaram administrativa e tecnicamente para que, coletivamente, tivéssemos condições para realizar o nosso compromisso de sermos formadores de educadores.

E, por fim, aos mestres que nos deixaram lembranças e saudades:

Anésio Pereira Mendonça

Elicio Bezerra Pontes

Érica Zimmermann

Maria Isabel Magalhães

José Elias Antonio Damasceno

Lucia Maria da Cruz Susart

Maria Lucília Neves Aires de Alencar

Este artigo-memória, muito mais que

descrever o passado, visa nos colocarmos diante de um patrimônio de ideias, projetos e experiências. A inscrição de nosso percurso pessoal e profissional nesse retrato histórico permite uma compreensão crítica de "quem fomos" e "como somos". (NÓVOA, 2015).

¹⁴ Depoimento da professora Sandra Vivacqua.

Referências

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara Sesu. *Parecer nº 465/1989*. Brasília, 6 jun. 1989. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd004395.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *Parecer CNE/CP Nº 5/2005*. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. *Cadernos Linhas Críticas*, Brasília, v. 3, n. 3, p. 31-48. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6153/5064>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, Goiânia, ano XIII, n. 10, p. 121-132, jul. 2011.

HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Prog. História*, São Paulo, PUC-SP, v. 10, p. 7-29, 1993.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

NUNES, Clarice; PIMENTEL, Marília; PEIXOTO LEAL, Maria Cristina; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta; LINHARES, Célia. *História e Memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Formação de pedagogos: um olhar presente acolhe o passado. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, out. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

_____. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, A. G. de T. (Org.). *Os cursos noturnos de licenciatura: um projeto acadêmico orgânico para a Universidade Brasília*. Brasília: Universidade de Brasília; Decanato de Ensino de Graduação, 1993.

PLANO de Operação para o Projeto de Formação de Magistério. 1964.

RIBEIRO, Darcy. *Carta: falas, reflexões, memórias. A invenção da Universidade de Brasília*. n. 14. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. O legado de Anísio Teixeira em relação à Faculdade de Educação da UnB. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0435.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

STEPHANOU, Maria; BASTOS Maria Helena Câmara (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – Século XX.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *500 anos de educação escolar*. São Paulo: Anped; Autores Associados, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Faculdade de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas. *Memorando nº 120*, encaminhado ao Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, 1988.

_____. Faculdade de Educação. *Proposta de Reformulação da Licenciatura de Pedagogia*. Set. 1988.

_____. *Regimento da Faculdade de Educação*. Brasília, 1967.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. *Regimento da Universidade de Brasília*. 1974.

_____. *Regimento Geral da Universidade de Brasília*. Brasília, 1978.

VIEIRA, Maria Clarisse; SOUZA, Maria Emília Gonzaga de; SILVA, Denise Mota Pereira. Repensando a formação do pedagogo: a experiência do currículo da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Prodocência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., João Pessoa, 31 jul.-3 ago. 2012. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.42.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba: PUC; Palmas: Unics; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 13-35.

Depoimentos

Cristiano Alberto Muniz. Depoimento gerado em 28 out. 2015.

José Luiz Braga. Depoimento gerado em 1º nov. 2015.

Renato Hilário do Reis. Depoimento gerado em 11 out. 2015.

Sandra Vivacqua. Depoimento gerado em 17 nov. 2015.

Departamento de Planejamento e Administração (PAD): sua constituição na história da Faculdade de Educação

Ana Maria de Albuquerque Moreira e Carmenísia Jacobina Aires

É comum, entre nós, pensar que [...] não se precisa de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto [...] Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo.
(Anísio Teixeira, 1961, p. 84)

Primeiras palavras

Neste capítulo, nós, duas ex-alunas de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação (FE), com formação voltada para as áreas de administração, planejamento, magistério e tecnologias educacionais e atuais professoras do Departamento de Planejamento e Administração (PAD), contamos brevemente a história desse departamento. Nessa história, destacamos as finalidades do PAD na Faculdade de Educação e no projeto original da Universidade de Brasília (UnB) e as mudanças pelas quais passou o departamento até os dias atuais.

É uma situação ímpar e privilegiada atender a demanda de responder a esse intento na ocasião em que o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB completa seu meio século de criação. Por estarmos de acordo com Gomes e Fernandes (2013, p. 13), começamos tomando emprestado o que dizem, mencionando Walter Benjamin (1994):

o passado não está encerrado como, a princípio, se pode afirmar. Há futuros no passado que não foram realizados e que podem ser mobilizados, acionados, redimidos e ainda, o presente é capaz de conectar o passado ao futuro.

Para nós, certamente o desafio de contar essa história do PAD, abrir o seu passado e buscar as relações com o presente não se reduz ao cumprimento de uma solicitação institucional, tampouco constitui um mero formalismo entre as atividades de comemoração do cinquentenário do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Acreditamos que os registros buscados nas memórias e nos documentos tornam-se imprescindíveis para contribuir com a compreensão da trajetória histórica do PAD, seu atual momento na Faculdade de Educação e as reflexões para caminhos futuros. Nesse processo é essencial considerar os atores que fizeram parte dessa trajetória, no início, edificando as fundações e, no transcorrer do tempo, garantindo a solidificação do departamento, consubstanciada em sua concepção, em seu “que fazer” e em sua identidade como Unidade Acadêmica no âmbito da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília.

Assim, contar a história do PAD, ou seja, citá-la e reconhecê-la, implica contextualizá-la, buscando seus vínculos com a história da

Faculdade de Educação e da própria UnB, na qual está contida em sua idealização e tessituras.

As energias latentes aqui avocadas para o ato de rememorar a história do departamento indicam que temos de lançar mão de nossas memórias e das memórias dos atores – professores, estudantes e servidores técnico-administrativos. Seguramente foram e continuam sendo basilares suas atitudes solidárias e criativas impregnadas de profissionalismo, gestos e generosidade, fortalecidos com expectativas e otimismo para registrar as marcas do incessante trabalho no departamento. Esse trabalho é realizado em prol da compreensão da importância da ciência da administração e sua evolução histórica e do planejamento como instrumento para viabilizá-la, de modo democrático, em favor da implementação de políticas públicas educacionais emancipatórias.

O resgate dessa história se robustece devido à necessidade de registro da trajetória vivenciada, para que esta seja invariavelmente conhecida pelas novas gerações de atores que a ela se integram – estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. A atenção e o conhecimento da memória institucional é fator primordial para fazê-la viva e reconhecida como fonte impulsionadora do presente e do futuro.

Com essa intenção, além desta introdução, organizamos o presente capítulo nas seguintes seções: a trajetória do PAD, de sua concepção no âmbito do projeto original da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília à atualidade; a importância das áreas abarcadas pelo PAD na formação dos pedagogos e demais licenciados e, por fim, a composição do corpo docente vinculado ao PAD e sua contribuição na gestão da Faculdade de Educação.

Destacamos ainda que as memórias de professores e servidores que atuaram e que atuam no departamento, suas relações, lembranças e vivências constituem parte dessa história aqui contada e, nesse sentido, serão integradas entremeando e compondo o texto, dando-lhe vida e pulsação.

O PAD: sua trajetória do projeto original da FE à atualidade

A Universidade de Brasília foi projetada em um cenário nacional marcado por profundos debates que motivaram a reforma universitária e que discutiram as funções da universidade – de um lado, no contexto do impulso da industrialização do país e, de outro, nos anseios de ampliação do acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva, essa universidade foi idealizada com a missão essencial de promover a integração do ensino universitário aos objetivos do desenvolvimento econômico e social do país e imprimir um modelo institucional de universidade mais moderno e orgânico, em contraposição aos modelos vigentes que consistiam, em sua maioria, em confederações de escolas superiores (ROCHA, 2002).

Do projeto de criação da UnB participaram Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Esse último, em princípio contrário a uma universidade em Brasília, que entendia ser uma cidade unicamente administrativa, reviu sua posição e identificou no projeto de criação da UnB a possibilidade de criação de uma instituição universitária voltada ao desenvolvimento e à modernização do Brasil, com quatro grandes funções. A primeira delas seria a preparação de profissionais para atuar em carreiras de base intelectual, científica e técnica; a segunda, proporcionar aos alunos o

contato com o conhecimento; a terceira, produzir conhecimento; e, por fim, a quarta, transmitir a cultura comum.

A concepção de universidade de Anísio Teixeira, que marcaria fortemente a idealização da Faculdade de Educação, era influenciada pela corrente liberal pragmatista, também presente no movimento escolanovista. Era nessa perspectiva teórica e prática, fundamentada no experimentalismo norte-americano, que ele compreendia a importância da formação para o exercício do magistério. Segundo Anísio, no cenário do nacional-desenvolvimentismo dos anos 1960, traçado pelos movimentos de estímulo à expansão da indústria nacional, a formação na universidade, e em especial a formação para o magistério, deveria ser revestida por um caráter científico e técnico, garantindo a associação entre o saber e a prática. Assim pensava a formação dos professores das escolas primárias e secundárias e, também, a formação dos docentes que integrariam a Universidade de Brasília.

Desse modo, testemunhava-se a exigência da imperiosa modernização do sistema universitário mediante mudanças estruturais que incluía:

[...] a estrutura integrada de Institutos e Faculdades que, associada ao sistema de créditos e disciplinas semestrais e à figura do professor-orientador, objetivava equilibrar a base científica e profissional de formação e posterior priorização da carreira profissionalizante e/ou de pesquisador. (MENEZES, 1989, p. 48).

Esse modelo tanto reproduzia parte do projeto de Anísio Teixeira da universidade do antigo Distrito Federal como, segundo

estudiosos, foi baseado na organização das universidades norte-americanas compostas por departamentos reunidos em institutos e faculdades (BRZEZINSKI, 1997).

Nesse contexto de planejamento e deliberações por uma estrutura diferenciada, destaca-se a unidade administrativa do departamento, que, em substituição à Cátedra Vitalícia,

visava propiciar o lugar do debate acadêmico, da relação ao ensino e pesquisa dentro de uma especialidade, ao mesmo tempo em que o professor era estimulado a percorrer os graus acadêmicos correspondentes à progressão funcional. (RIBEIRO et al., 1962 apud MENEZES, 1989, p. 49).

Ao eleger o departamento como unidade administrativa, desejava-se atribuir ao ensino o espírito de equipe e essa estrutura imaginada para a cooperação e a interpenetração, o que transformaria a Universidade de Brasília no primeiro marco de integração universitária no Brasil, ou seja, existiria uma nova Universidade que contemplaria a genuína unidade na diversidade (MENEZES, 1989).

Nesse particular, a professora doutora Altair Macedo Lahud Loureiro, que atuou no PAD/FE de 1972 a 1975 como requisitada da Universidade Federal de Santa Maria e que depois foi integrada ao quadro permanente, contou em depoimento que essa cooperação, articulação e o bom relacionamento caracterizavam o clima vivenciado no início dos anos 1970, fase de implementação da FE.

Na mesma direção, a professora Dirce Mendes da Fonseca, docente no PAD a partir de 1987, considera que vivenciou uma grande experiência profissional e acadêmica, assim apontada:

A Universidade de Brasília representou para mim uma grande experiência de vida, profundamente estruturante e significativa. Sou grata a todos os meus colegas e amigos e ex-alunos por ter tido a oportunidade de compartilhar sonhos e vivência profissional. (FONSECA, 2015).

O primeiro projeto da Faculdade de Educação (1962), proposto por Anísio Teixeira e nunca implantado, previu que a

formação de professores na UnB deveria ser valorizada, uma vez que todo professor, inclusive o das séries iniciais de escolarização, deveria ter sua formação realizada na Escola Normal Superior como uma unidade da Faculdade de Educação, portanto, em nível universitário. (BRZEZINSKI, 1997, p. 42).

Além da Escola Normal Superior, haveria a Escola de Educação, voltada para a formação de docentes do nível médio como uma escola de licenciados; a Coordenação Geral; e o Centro de Teledifusão Educativa.

Na visão de Anísio Teixeira, a Faculdade de Educação seria um espaço destinado à profissionalização do magistério e à pesquisa aplicada, aderindo a uma visão formativa que integrasse teoria e prática. Também seria vista como uma escola profissional, onde o professor deveria aprender as teorias e as técnicas de ensinar.

A esse respeito, Rocha (2002, p. 9) destaca que:

Com a complexificação da sociedade moderna e consequente expansão da educação, as atividades de magistério tornaram-se mais complexas e, na ótica de Anísio, o professor necessitava de especialistas para

ajudá-lo na organização e racionalização do trabalho pedagógico, ou seja, nas atividades de planejamento, de currículo, de supervisão e orientação.

Para responder a tais prioridades, o modelo de Faculdade de Educação consistiria em uma estrutura integrada por diferentes órgãos, com a finalidade de atender à

complexidade do preparo profissional dos novos mestres, contribuir para o aperfeiçoamento do magistério e proporcionar formação de especialistas em administração, orientação, supervisão e planejamento educacional. (ROCHA, 2002, p. 9).

Com base nessa concepção é que foram pensados os departamentos que integrariam a estrutura da Faculdade de Educação, entre os quais encontrava-se o Departamento de Administração, com a finalidade de formar especialistas no suporte às atividades escolares:

A preparação de especialistas em educação ficava a cargo dos departamentos de administração escolar e de orientação educacional. O primeiro, incumbido de realizar estudos sobre problemas de superintendência das redes de ensino e da direção das escolas; sobre legislação escolar; sobre financiamento da educação e planejamento de prédios e equipamentos escolares. O segundo voltava-se para estudar o rendimento escolar, elaborando testes e medidas para sua aferição, bem como estudar os problemas de orientação e aconselhamento dos alunos e oferecer assistência aos excepcionais. (ROCHA, 2002, p. 10).

Posteriormente, ainda como reitor da Universidade de Brasília, em fevereiro de 1964, Anísio Teixeira assinou um convênio com

a Unesco que tinha por finalidade incrementar os laboratórios de experimentação e demonstração, criar condições para a produção de materiais didáticos e utilização dos meios de comunicação, televisão e rádio, a fim de dar suporte à formação do professor de crianças pequenas. Esse conjunto de inovações, consoante Menezes (1989), seria executado no Centro de Estudos de Planejamento Educacional da FE em intercâmbio com o Inep. Entretanto, os termos do convênio não foram colocados em prática (BRZEZINSKI, 1997, p. 43-44).

Em continuidade ao empenho para implementação do projeto, em 1966 ocorreu, objetivamente, a primeira tentativa de criação da FE, com a oferta de disciplinas, funcionando no antigo prédio da Reitoria. A primeira diretora foi a professora Lady Lina Traldi, que exerceu a função no período de 1966 a 1970.

Nessa proposta de funcionamento, considerada inovadora, além de uma

macroestrutura para atender o ensino, seria complementada através do centro de Estudos de Planejamento Educacional que, em convênio com o Instituto de Estudos Pedagógicos faria pesquisas sobre os fatores que influíam no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro, de modo também a assessorar os órgãos formuladores da política nacional de educação. O segundo projeto de criação na FE/UnB de um Instituto Superior de Administração e Planejamento manifestava uma preocupação dominante com a formação de pós-graduação para administradores estaduais de educação e do MEC. (MENEZES, 1989, p. 56-57).

Entretanto, quando as aulas tiveram início, em 1966, a estrutura da Faculdade de Educação, proposta e defendida de modo

intransigente por seus idealizadores, incluía sete departamentos, a saber: 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 Psicologia da Educação (BRZEZINSKI, 1997).

Em 1968, quando se tentava dar continuidade à implementação do projeto de criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, foi marcante e decisiva a presença da missão da Unesco. Essa missão veio a pedido do governo brasileiro para orientar a criação e a estruturação das faculdades de Educação, aqui permanecendo por quase 30 dias entre os meses de agosto e setembro. Como resultado, “apenas três Departamentos foram sugeridos para as faculdades de Educação: o de Teoria e Prática de Ensino; o de Ciências Básicas da Educação; o de Administração Escolar.” (MENEZES, 1989, p. 67) Assim, verifica-se que essas recomendações coincidiram com o norte dado à estrutura da Faculdade de Educação, que passou a funcionar dessa maneira até que novos rumos políticos foram imprimindo novos cenários e percursos no funcionamento da unidade acadêmica, em geral, e de seus departamentos, em particular.

Acrescenta-se a isso o caráter tecnocrático dado à estrutura e ao funcionamento das universidades federais pela reforma de 1968, consubstanciada na Lei nº 5.540/1968. Em consonância a tais concepções, na década de 1970, a Faculdade de Educação já funcionava com três departamentos: Teoria e fundamentos (TEF), Métodos e Técnicas (MTC) e Planejamento e Administração (PAD).

Ainda que a macroestrutura inicial da FE registrasse a intenção de desenvolver pesquisas em parceria com o Inep, de acordo com a professora Altair Macedo Lahud Loureiro, “naquele tempo a pesquisa não era tão forte no PAD”. Continuando seu testemunho, asseverou que, “a partir dos anos 1973, o PAD foi se firmando, foi crescendo, havia muita vontade de trabalhar e conseguiu-se com a Reitoria a contratação de vários professores para a Faculdade de Educação.” Conforme seu relato e levantamento de dados históricos, a professora Altair exerceu proeminente liderança no departamento e na Faculdade de Educação. Cumpriu dois mandatos de chefia do PAD nos anos 1970 e início dos anos 1980. Também nesses períodos e, mais ao final dos anos 1980, assumiu a subchefia, a vice-direção da FE e a função de diretora substituta, tendo em vista o afastamento do diretor para cursar doutorado no exterior. Ainda acerca do período em que assumiu cargos de gestão no PAD/FE, a professora Altair registra que “investiu na qualificação/formação dos professores”. Nesse sentido, os relatos evidenciam uma fase de criação, de organização e de constituição do departamento como unidade formadora na conjuntura histórico-política da FE/UnB (LOUREIRO, 2015).

Em acréscimo, a professora Altair enfatizou que conseguiu articulação com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), à época Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), pois tinha boas relações com os secretários de educação e com o diretor executivo, tendo em vista que havia um certo poder de articulação e de conquistas junto à FEDF. Nesse sentido, segundo a professora, o PAD foi muito importante para projetar a FE, devido aos relacionamentos mantidos com a FEDF e o MEC. A esse respeito, professora Altair

também mencionou que o PAD participou do curso de Currículos e programas que a FE ofereceu para professores da FEDF.

Depois do período inicial, de 1966 a 1971, as fases seguintes de evolução histórica da Faculdade de Educação, segundo Silva (2014), ocorreram de 1972 a 1984, marcadas pelos embates entre concepções políticas e pedagógicas, e de 1985 em diante, período da democratização da universidade e da consolidação dos colegiados.

No período de 1972 a 1984, a atuação do PAD foi mais intensa nas discussões a respeito da legislação do ensino e da habilitação técnica na área de administração escolar. Nos períodos subsequentes, as discussões em torno da gestão democrática da educação ganharam evidência no cenário educacional do país, bem como os processos de formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais. Também recebem maior atenção e são institucionalizadas as avaliações em larga escala e as avaliações institucionais. Nesse cenário, o PAD redefine e dá novos contornos às suas áreas de atuação.

A aprovação da Constituição Federal de 1988, cujo texto marcou o processo de redemocratização do país após o regime militar, demandou mudanças no campo educacional mediante a aprovação de instrumentos legais, destacando-se, entre os principais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2010 e 2014-2014. Essas conjunturas e deliberações políticas convergiram com mudanças na organização e atuação do PAD.

Destacamos ainda, no transcorrer desse período, a importância da produção acadêmica e científica no campo das políticas públicas,

do planejamento, do financiamento, da gestão e da avaliação em educação, essenciais nas reflexões que fundamentam esse processo de redefinição do PAD.

Esses fatores acadêmicos, legais, políticos e culturais contribuíram, inclusive, para a apresentação de proposta da mudança de nome do Departamento, de Planejamento e Administração para Políticas Públicas e Gestão da Educação. A aludida proposta foi inserida no texto do Regimento Interno da Faculdade de Educação, aprovado em reunião do Conselho da FE realizada em junho de 2014 e em revisão e tramitação para fins de aprovação.

Nas perspectivas futuras, citamos a consolidação das áreas do PAD na formação inicial dos licenciados em Pedagogia e outras licenciaturas da UnB, sua contribuição para o Programa de Pós-Graduação em Educação e para o Programa de Mestrado Profissional e sua participação em atividades de extensão. Destaca-se também a produção e divulgação científica no campo das políticas públicas e gestão da educação, notadamente com a efetiva participação de seu corpo docente na publicação e na coordenação da Coleção Políticas Públicas de Educação.

O PAD e sua atuação na formação inicial superior – curso de Pedagogia e demais licenciaturas

Em artigo publicado em 1961, Anísio Teixeira traz importante reflexão sobre a concepção de administração e a formação do administrador escolar. Na ocasião, o educador destacava, entre outros aspectos, que a vida não se processaria sem administração e que as

atividades do professor reúnem três grandes funções da administração, quais sejam, administrar propriamente a classe; planejar os trabalhos e orientar o ensino. Também, já naquela época, alertava para a necessidade de preparar o administrador escolar e de desenvolver uma administração tipicamente brasileira.

Possivelmente essas ideias balizaram os propósitos contidos no plano orientador de criação da FE, de autoria do eminente educador que, no tocante à administração educacional, foi sinalizando estruturas inerentes a essa área e veio a consubstanciar-se na criação do Departamento de Planejamento e Administração (PAD).

A criação e a atuação do PAD serão aqui avaliadas considerando a máxima pertinência da administração como ciência que fundamenta o funcionamento das organizações de natureza distinta e, nesse particular, o funcionamento das instituições educativas e sua implicação no que diz respeito à formação inicial do docente da educação básica no ensino superior. Acrescentamos que a análise dessa história se dará para além das barreiras e limites de ideologias conservadoras e burocráticas, ancorada na (re)significação desse percurso, na perspectiva da concepção e prática da gestão democrática.

O curso de Pedagogia, sua regularização, percurso e identidade podem ser analisados focalizando momentos específicos. Scheibe e Durlí (2011, p. 81) mencionam o período em que

a história do curso de Pedagogia esteve estritamente vinculada à outorga do Estado, compreendendo sua gênese em 1939, as mudanças impetradas no contexto da Lei nº 4.024, de 1961, e aquelas promovidas no final da década de 1960, no bojo das leis 5.540, de

1968, e 5.692, de 1971, período em que a formação do professor para o magistério dos anos iniciais de escolaridade não esteve ainda entre as funções prioritárias do curso.

Os eventos mencionados, ocorridos antes ou depois da tomada do governo pelos militares, acarretavam grande efervescência no país, particularmente no campo educacional, destacando-se a inauguração da UnB e a criação da Faculdade de Educação, como mencionado anteriormente. Na análise aqui realizada, buscamos evidenciar questões fundamentais nas quais se consubstanciaram os históricos dissensos em relação ao curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo, particularmente situando-os diante dos projetos educativos em desenvolvimento.

Assim, conforme Aires (2015), nos anos 1960, a começar pela aprovação da LDB, outros instrumentos legais voltados ao setor educacional, especialmente à formação de professores, vinham sendo criados e implementados. No final da década de 1960 e início da década seguinte, aconteceram profundas reformas no sistema educacional brasileiro: a reforma do ensino superior, por meio da Lei nº 5.540/1968, e a reforma do ensino primário e médio, por meio da Lei nº 5.692/71, que também alterou a denominação para ensino de primeiro e segundo graus. As mudanças advindas dessas reformas foram significativas e visavam, acima de tudo, adequar a legislação educacional ao regime vigente.

Em sua análise sobre a Reforma Universitária, Rothen (2008, p. 458) menciona, dentre outros elementos, que se sobressaem: a instituição obrigatória do sistema departamental e a consequente

eliminação da cátedra autônoma, permanecendo, contudo, a figura do catedrático como um posto da carreira do magistério; a definição do departamento como “a menor fração” da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal, assim como a especificação das competências e composição dos departamentos e da forma de preenchimento de sua chefia.

De acordo com os princípios básicos da reforma, na mesma direção, foi emitido o Parecer CFE nº 252/1969, de autoria de Valnir Chagas, que definia quais profissionais o curso deveria formar. Assim, conforme Aires (2015), o curso de Pedagogia da FE/UnB foi reconhecido em dezembro de 1972 e, em conformidade com a Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, eram oferecidas as habilitações em Magistério do 2º Grau, Supervisão escolar, Orientação educacional, Administração escolar, Inspeção escolar e, a partir de 1974, a habilitação em Tecnologia educacional. A oferta do curso de Pedagogia noturno na FE/UnB teve início em 1994. Observa-se que tanto Reforma Universitária de 1968 como a mencionada LDB reconstituíram a estrutura e o funcionamento das universidades públicas e, no caso da FE/UnB, entre outras mudanças, vinculavam essas habilitações à estrutura departamental.

Do mesmo modo que a unidade acadêmica, o PAD experimentou significativas mudanças no seu percurso desde a criação até os dias atuais, começando pela oferta das habilitações, que, segundo se verificava, tinha como objetivo atender às demandas do regime em vigor. Ou seja, essa formação tinha a finalidade de preparar, ideologicamente,

especialistas para atuar na tecnoburocracia estatal, cuja concepção legalista e tecnicista da área de gestão e das áreas correlatas contribuiria com o alcance das metas governamentais e as fortaleceria. Assim sendo, essa nova concepção do curso deveria formar especialistas por meio das habilitações que correspondessem às especialidades previstas na lei, assim como por meio de habilitações correspondentes às especialidades consideradas essenciais ao desenvolvimento nacional.

Durante o período da ditadura, para atender à obrigatoriedade do ensino profissionalizante preconizada pela Lei nº 5.692/1971, bem como às exigências da Lei nº 5.540/1968, e considerando a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, o MEC foi autorizado, em 1969, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico e, mediante orientação do CFE, foram, então, desenhados cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II.

Em atendimento a essa demanda, a FE abriu a oferta para o Esquema 1, com vistas a atender, especialmente, os profissionais contratados pela SEDF ou outras instituições, com formação em nível superior, para atuar nos cursos profissionalizantes. Eram bacharéis já habilitados em áreas do conhecimento que exigiam profissionais preparados para atuar na rede pública de ensino (engenheiros, advogados, contadores, economistas, etc.). A FE, além de formar os profissionais licenciados em Pedagogia, também atuava na formação dos demais estudantes que cursavam outras licenciaturas na UnB e dos bacharéis que buscavam a complementação pedagógica para o exercício do magistério.

Para essa formação, tanto no âmbito do Esquema 1 como para o curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas da UnB, cabia ao PAD

a oferta da disciplina Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – 1 e 2 (6 créditos cada uma), cujo objetivo era o de estudar, principalmente, o sistema de ensino nacional no tocante à estrutura e funcionamento dos níveis de ensino. Contudo, a reforma do currículo do curso de Pedagogia, no final dos anos 1980, alterou o nome da disciplina para Organização da educação brasileira (4 créditos), permanecendo, no entanto, o mesmo escopo.

Para os estudantes do curso de Pedagogia, em especial da habilitação em Administração da educação, as disciplinas ofertadas pelo PAD eram: Princípios e métodos de administração escolar; Introdução ao planejamento educacional; Administração de escola de 1º grau; Administração de escola de 2º grau; e Estágio supervisionado em administração escolar. O propósito era formar para atuar na direção de escolas, em resposta às exigências legais à época.

No final dos anos 1980, auge dos movimentos pela redemocratização do país, o avanço das mudanças fica evidenciado no relato de colegas professores, retratando a efervescência vivenciada pelo departamento, que não seria tão diferente do que experimentava a sociedade brasileira. A professora Dirce Mendes Fonseca, que iniciou sua atuação no departamento em 1987, acrescenta que

[...] todas as experiências me formaram e qualificaram a minha vida profissional e pessoal. No PAD participei de várias atividades administrativas: membro do Conselho de Administração da Universidade de Brasília, membro do Conselho Departamental da Faculdade de Educação, membro da Congregação de Carreira da Pós-graduação da Faculdade de Saúde, subchefe e chefe do Departamento de Administração e Planejamento – PAD. (FONSECA, 2015).

Já com relação à conjuntura política no final dos anos 1980, a professora Dirce aponta:

Neste período, o departamento vivia uma mudança paradigmática de conceitos, práticas e de gestão da educação. Transitava entre modelos burocráticos autoritários, centralizadores e concepções participativas e democráticas. Tudo isso era reflexo da vida política, social e acadêmica da UnB. O departamento influenciava e sofria influência do ambiente interno e externo e dos movimentos grevistas, os quais instigavam a universidade e o corpo docente e discente a reflexões críticas da política educacional e do papel da própria Universidade. Penso que este período de redemocratização do país influenciou na formação de estudantes mais ativos e participativos. (FONSECA, 2015).

Outro aspecto modificado ao longo do período diz respeito ao movimento em prol da extinção das habilitações com vistas à articulação e elaboração de um novo currículo. Possivelmente essa discussão e as decisões que originou provocaram marcas no departamento, criando resistências com relação à sua ação/atuação. As disciplinas que o PAD continuou a oferecer, especialmente no campo da Ciência da Administração e do Planejamento, podem ter sido relacionadas à concepção político-ideológica imprimida às habilitações que visavam formar quadros para atender à racionalidade técnica, consoante ao regime militar. Apesar dos avanços introduzidos pela CF/1988 ao preconizar a gestão democrática como princípio do ensino, o currículo do curso de Pedagogia pouco enfatiza a formação do gestor educacional e escolar. Desse modo, o PAD tem como grande desafio ampliar sua atuação na oferta de disciplinas obrigatórias e optativas

com o propósito de garantir e aprofundar a formação no campo da gestão educacional e escolar. Isso implica, no âmbito da própria FE, imprimir maior visibilidade e importância a essa formação, que vem ocorrendo com reduzido número de professores.

O professor Rogério de Andrade Córdova, que atuou no PAD de 1988 a 2009, exerceu também a função de chefe e subchefe do departamento, além de vice-diretor da FE. Ele testemunha as dificuldades enfrentadas no âmbito do PAD no período em que chegou:

O quadro do PAD se ressentia do pequeno número de docentes para dar conta de suas diferentes atividades. Logo, em 1989, saíram para doutoramento Altair, Ângela e Dirce. Roberto e Regina já estavam em doutoramento. Pouco depois Ediruald e Ricardo foram aprovados em concurso para a Câmara dos Deputados e apenas Ricardo continuou atuando em tempo parcial. Heloísa, que fora aprovada em concurso para o PAD, também foi aprovada no concurso da Câmara. E para completar o quadro, a professora Stela, no início do governo Joaquim Roriz, foi nomeada Secretária de Educação do DF e para ocupar as funções levou consigo Clélia Capanema, Benigna e Ruth Lopes, que estava no PAD mediante convênio com a SEDF. Para cúmulo do infortúnio, Teodolindo acabava de entrar em licença capacitação [...] Luís Severino se transferiu para o departamento de Administração, onde atuavam irmãos seus. E eu fiquei praticamente sozinho no departamento, convencendo o professor Genuíno Bordignon, que um ano antes entrara no PAD vindo por transferência da UFSC, a não aceitar o convite de professora Stela para assumir a Diretoria de Administração da então Fundação Educacional do DF. Nessa situação, calamitosa, a professora Regina concordou em trancar sua matrícula na USP por um ano, aceitar

a vice-chefia do PAD e com ela buscamos recompor minimamente o quadro de pessoal. Mediante convênio com a Secretaria de Educação, conseguimos a vinda de Ana Lúcia, Isabel Cristina e Ester, que permitiram compor o quadro docente da lista de oferta. Mais tarde, mediante vaga, entrou como professora substituta, em 1991, a professora Carmenísia Jacobina Aires, que mais tarde, em 1993, como outras colegas, se integrará ao quadro permanente da FE/PAD mediante concurso público. Mais adiante, realizou-se novo concurso público no PAD e foram aprovados o professor Maurício Lanski e a professora Marília Fonseca. Em agosto pedi licença, sabática ou capacitação, para me preparar para a seleção ao doutorado e, assim, deixei o departamento. Mas pelo menos ele estava com seu quadro bastante recomposto, inclusive com colegas que retornavam de seus doutoramentos devidamente titulados. Este relato ocupa o primeiro plano porque foi pra mim uma situação verdadeiramente dramática e desafiadora. O departamento poderia ter sido extinto. Mas foi preservado. Creio que valeu a pena. Eram tempos de governos Sarney, depois Collor de Melo e de vacas magras para as universidades públicas federais. (CÓRDOVA, 2015).

Em continuação à sua análise acerca da ação do PAD, o professor Rogério enfatiza que, com as reformas ocorridas mediante o advento de novos instrumentos legais (CF/1988 e LDB/1996), o termo em voga passou a ser “gestão”, assim refletindo sobre a busca da identidade do departamento:

Um debate que marcou o início de minha chegada ao PAD foi o de sua identidade. Afinal, o que se entende por “administração”? Do quanto me lembro, o que ficou consensuado foi o entendimento de que o

termo “administração” deveria ser entendido como “política, planejamento, gestão e avaliação”. Política e planejamento se entendiam sempre num sentido macro, gestão remetia à implementação de políticas e planos e avaliação compreendia, afinal, todas as funções envolvidas. Nesse período, de resto, começava a tomar corpo, no MEC, a “política de avaliação”. (CÓRDOVA, 2015).

No entanto, adiciona o professor Rogério que

O termo, a ciência da administração parece ter sido prescrito [...] uma coisa é o “termo”, outra é a conceituação que lhe atribuímos [...] a realização dessa função central requer pessoas devidamente qualificadas [...] requer permanente comunicação com a sociedade, revela a complexidade da tarefa administrativa. Assim, a administração é o exercício de articulação da complexidade envolvida em qualquer organização ou empreendimento. (CÓRDOVA, 2015).

Nesse período, além de empreender e contribuir com o movimento em prol da reforma do currículo do curso de Pedagogia, o PAD acrescentou e implementou outras ações internas, mantendo um início de integração com a UnB por meio da oferta de cursos de extensão e assessoramento didático-pedagógico a professores de outras unidades.

Também iniciou um processo de aproximação e integração com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Desse processo, resultou o primeiro convênio de cooperação entre a FE e a FEDF. No âmbito de tal convênio, começou-se a pensar na melhoria do

desempenho do diretor de escola e dos administradores da FEDF. Os enfoques da FE/UnB eram muito ligados à realidade educacional dos diretores e administradores da FEDF (MENEZES, 1989, p. 85).

O professor Rogério Córdova nos conta, também, que a mudança curricular foi aprovada e implementada.

Mas o “sistema” levou anos para reconhecer essa habilitação, de sorte que egressos do curso de pedagogia recorriam a cursos normais oferecidos em cidades do Entorno de Brasília para, obtido o diploma de “normalista”, poderem fazer concurso para a rede pública do DF e porem em uso os conhecimentos obtidos no curso de licenciatura em Pedagogia da UnB. Somente mais tarde o CFE vai emitir parecer segundo o qual a habilitação para ensinar as matérias pedagógicas nas Escolas Normais valeria para atuar nas séries iniciais do primeiro grau, sob o argumento de que “quem pode o mais, pode o menos”! Mas no PAD os desdobramentos foram contraditórios e inconsequentes. (CÓRDOVA, 2015).

Essa contradição e essa inconsequência, segundo o professor Rogério, se devem ao fato de que, no segundo semestre de 1988, o PAD começou a oferecer o curso de especialização em Administração da educação, devidamente aprovado pelo CFE e que outorgava aos egressos o certificado de habilitação e, ao mesmo tempo, de especialista em Administração educacional. A oferta desse curso foi uma resposta da Universidade/Faculdade/Departamento às mudanças na rede pública de ensino pela qual se estabeleceu a eleição dos dirigentes escolares da rede. Esses dirigentes, uma vez eleitos e legitimados junto a suas comunidades, receberiam no curso a devida qualificação

técnica em administração. O professor Rogério avaliou essa medida como a mais acertada tomada pelo departamento:

O curso foi oferecido ao longo de vários anos até ser, mais recentemente, retirado da oferta do PAD por decisão apertada e, a meu juízo, infeliz, do colegiado departamental, com votação de colegas recém-chegados(as) que não captaram adequadamente a relevância do curso, gratuito, muito procurado e que durante todo esse longo período, creio que 18 anos, permitiu, por sua natureza, um diálogo permanente com a rede escolar por intermédio de seus cursistas, com os pés devidamente plantados na realidade das escolas e seu cotidiano. Era um vaso comunicante com a vida da rede escolar, especialmente pública. Ressalte-se: esse curso não era remunerado, os professores não recebiam qualquer vantagem financeira por nele atuar, sua carga horária fazia parte das obrigações departamentais, institucionais. Considerei a decisão uma derrota pessoal, eu havia sido coordenador da última turma. Mas foi, sobretudo, uma derrota institucional, sob o pretexto de uma “avaliação substantiva” que não me consta tenha sido feita até o presente, embora tenha havido disponibilidade para atuar em outras ofertas advindas de outras instâncias e, registre-se, remunerando extraordinariamente os docentes envolvidos. (CÓRDOVA, 2015).

A professora Ruth Gonçalves de Farias Lopes, que integra o quadro de docentes efetivos do PAD desde setembro de 1993, exerceu a chefia, vice-chefia e coordenação do curso de graduação a distância, além de representação nos conselhos superiores da UnB. Ela faz uma avaliação positiva do curso de especialização em Administração

escolar e também relata que, no período de seu ingresso no PAD, iniciavam-se as discussões sobre gestão e tecnologias.

Nas discussões desse grupo interdepartamental, residiu o embrião das reflexões sobre a Educação a Distância como Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar) e, nesse âmbito, da gestão e tecnologias. O foco era a gestão da EaD. Daí resultaram três cursos de especialização em Educação Continuada e a Distância, no âmbito do BRASILEAD, um consórcio entre as universidades públicas brasileiras que tinha por objeto a EaD. O primeiro curso, de 1994 a 1996, foi ofertado para coordenadores do Programa “Um salto para o futuro”, do MEC. O segundo curso, de 1997 a 1999, era voltado também para professores das universidades brasileiras, entre elas a própria UnB. E o terceiro curso, de 1999 a 2000, já foi realizado *on-line*, preservando a realização de encontros presenciais. Como havia um intercâmbio com a Espanha, a França e também com Portugal, professores de universidades a distância e/ou aberta desses países vinham para participar como docentes deste curso e os professores da UnB se deslocavam para esses países para conhecer as experiências das universidades parceiras, bem como para desenvolver estudos, especialmente, de doutorado. (LOPES, 2015).

Para a professora Ruth, havia, nesse período, uma preocupação da UnB em formar seu quadro docente.

Os professores não chegavam “prontos” à universidade, quero dizer, com o doutorado já concluído. Os docentes ingressavam no quadro da Universidade com mestrado e, depois, seguiam para o doutorado. Havia também outras iniciativas de formação, como o acordo firmado entre a Faculdade de Educação e a

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc). Por meio desse convênio, professores do PAD passavam 20 dias em um curso intensivo sobre Administração da Educação em Santiago, Chile. Foi uma excelente oportunidade de troca entre professores do PAD e outros profissionais da América Latina e Caribe. (LOPES, 2015).

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

No período da abertura política e da mudança no currículo do curso de pedagogia, no final dos anos 1980 e início anos 1990, praticamente não houve alterações significativas na estrutura do PAD, a não ser o aumento do número de estudantes atendidos em disciplinas, do número de docentes e de servidores técnicos.

Convém destacar, conforme lembra professor Rogério, que as atividades acadêmicas e administrativas do PAD contavam com o Secretário Francisco Resende, apoiado por William Nunes da Mota, Ricardo Coelho da Silva, Fátima (cujo sobrenome não recordo) e Rosalina Monteiro Rego – conhecida, dedicada e respeitada dona Rosa. Dona Rosa, testemunha viva dessa história, nos conta que trabalhou no PAD de 1974 a 1994. No ano de seu ingresso, a professora Altair Macedo exercia a chefia. Segundo dona Rosa, ela era copeira e ajudava nos serviços da secretaria e havia amizade sincera entre os professores e os técnicos. Sua filha Vilma Monteiro também atuou no PAD e, ainda hoje, continua em exercício na FE.

Depois chegaram Maria Auxiliadora Ruiz (Dorinha) e Marisa Trindade Matos, vindas do MEC. E, ainda, Zélia Francis Schervier. Todos dedicados auxiliares no cotidiano das atividades do departa-

mento quando este ainda funcionava no prédio FE 1, pois, na gestão do professor Paulo Guimarães na direção da FE, os três departamentos foram deslocados para o prédio FE 3.

A FE e o PAD foram se expandindo, acompanhando o próprio ritmo da UnB, com novo quantitativo de estudantes e cursos atendidos, e igualmente de docentes e de servidores técnico-administrativos, o que causou alterações significativas especialmente na composição e no tipo de oferta inerente à formação do pedagogo. No entanto, a compreensão que persiste é a de que os departamentos – articulados em efetiva interação com as coordenações de cursos de graduação e de pós-graduação, presenciais e a distância, com a coordenação de extensão e com outros entes e parcerias – deem suporte às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo conjunto dos atores que constituem a comunidade FE (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos).

O corpo de docentes do PAD e sua participação na gestão da Faculdade de Educação

Com o intuito de resgatar historicamente os sujeitos que fizeram parte do PAD em diferentes momentos e destacar os que atuam hoje no departamento, optamos por fazê-lo em dois grandes grupos: os professores do quadro efetivo permanente desligados do PAD por diferentes motivos (quadro 1) e a relação atual do corpo docente vinculado ao PAD (quadro 2).

O departamento iniciou suas atividades com um número restrito de professores e, hoje, conta com um total de 18 docentes em seu

quadro efetivo, um número restrito de professores para responder às prioridades em políticas públicas e gestão da educação no ensino, na pós-graduação e na extensão.

Quadro 1: Docentes do quadro efetivo desligados do PAD

(continua)

Nome
Stella dos Cherubins Guimarães Trois
Maria Angela Gouveia Melo
Guy Fontgalland Correa da Silva Loureiro
Theodolindo Augusto
Ediruald Melo
Eurides Brito da Silva
Helena Machado Carneiro de Abreu
Dirce Mendes da Fonseca
Paulo Vicente Guimarães
Hélène Leblanc
Genuíno Bordignon
Altair Macedo Lahud Loureiro
Benigna Freitas Villas Boas
Benno Sander
Ricardo Chaves de Rezende Martins
Rogério de Andrade Córdoba
Roberto Aparecido Algarte
Regina Vinhaes Gracindo
Ignez Martins Tollini
Messias Costa
Marília Fonseca
Mauricio Lanski
Glauca Melasso Garcia

Quadro 1: Docentes do quadro efetivo desligados do PAD

(conclusão)

Nome
Eda Castro Lucas
Maria Gildemar Andrade Almeida
Denise Maria Botelho
Eliane dos Santos Cavalheiro
Simone Aparecida Lisniowski

Fonte: Registros do Departamento de Planejamento e Administração (Faculdade de Educação).

Quadro 2: Corpo docente efetivo em exercício no PAD (2015)

Nome
Carmenísia Jacobina Aires
Raquel de Almeida Moraes
Ruth Gonçalves Faria Lopes
Maria Zélia Borba
José Vieira de Sousa
Remi Castioni
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Cleyton Hércules Gontijo
Catarina de Almeida Santos
Nara Maria Pimentel
Shirleide Pereira da Silva Cruz
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Girlene Ribeiro de Jesus
Cristina Helena Almeida de Carvalho
Ana Maria de Albuquerque Moreira
Adriana Almeida Sales de Melo
Raimundo Luiz Araújo

Fonte: Registros do Departamento de Planejamento e Administração (Faculdade de Educação).

Acreditamos que, por motivos relacionados à própria natureza do PAD e ao consequente perfil de formação, em muitas situações aliado à trajetória profissional dos docentes que formam seu quadro, há importante contribuição do PAD na administração da Faculdade de Educação em diferentes períodos. Desde seu início, a FE contou com docentes de seu quadro no exercício do cargo de direção. Até a presente data, são 13 períodos de quatro anos cada, sendo que a direção da FE foi assumida por docentes do PAD em seis desses períodos. Do corpo docente do PAD, assumiram a direção da FE os professores: Theodolindo Augusto, Altair Macedo Lahud Loureiro (*pro tempore*), Hélène Le Blanc de Barros, Stella dos Cherubins Guimarães Trois (*pro tempore*), Paulo Vicente Guimarães (dois mandatos), Genuíno Bordignon, Rogério de Andrade Córdova (vice-direção) e Carmenisia Jacobina Aires.

Considerações finais

Em sua trajetória histórica, o PAD constituiu-se de forma entremeada à própria constituição da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília. Algumas singularidades, entretanto, marcam esse processo. Primeiramente, vale observar que o departamento guarda, até a atualidade, estreita relação com a concepção departamental formulada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira para a Universidade de Brasília, qual seja, a de reunião de docentes-pesquisadores em uma área de especialização. No PAD, isso inclui as áreas de políticas públicas, gestão, planejamento, financiamento e avaliação da educação. Tal é importante essa singularidade que

os concursos públicos para o quadro docente do PAD não são realizados para preenchimento de vaga em uma disciplina, mas para todas as áreas abarcadas pelo departamento.

Outro aspecto fundamental na organização do PAD diz respeito ao imperativo de pedagogos e docentes encontrarem uma sólida formação em gestão educacional. Essa percepção perpassa as distintas fases de constituição do PAD e da FE, recebendo diferentes interpretações em cada uma delas. Da visão tecnicista dos anos 1970 à percepção crítica da educação que vigora hoje e que se processa em ambientes escolares e não escolares e nos sistemas de ensino, certo é que o domínio e a reflexão sobre os conteúdos atinentes às políticas públicas e à gestão educacional são fundantes na formação dos licenciados em Pedagogia. As novas *Diretrizes Curriculares das Licenciaturas*, aprovadas em junho de 2015, reafirmam essa importância e incluem a formação em gestão, planejamento, financiamento e avaliação educacional no currículo de formação de todos os docentes da educação básica. Firma-se, assim, a visão de Anísio Teixeira, que já argumentava que todo professor é um administrador.

Na reflexão crítica sobre temas e questões presentes no campo de atuação do PAD, merecem destaque os grupos de pesquisa atualmente constituídos, as produções acadêmicas e as respectivas publicações. Igualmente, ressaltem-se os seminários realizados periodicamente por esse departamento desde os anos 2000, enfocando a questão da educação brasileira no tocante à gestão e às políticas educacionais. Sempre suscitando para a comunidade da Faculdade de Educação debates prementes e atuais na realidade brasileira,

os seminários fortalecem o ensino e ampliam as relações com a pós-graduação *strictu sensu*.

Não são poucos, porém, os nossos desafios para os próximos anos: internos, no que diz respeito à solidificação do departamento como unidade que imprime organicidade ao ensino, pesquisa e extensão na estrutura da universidade; e externos, que se traduzem na importância de pensar a complexidade crescente nos processos de gestão, planejamento, financiamento e avaliação das escolas e dos sistemas de ensino. Nesse domínio o Departamento de Planejamento e Administração, em vias de mudar sua denominação para Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação, articula o passado ao presente e traça rumos futuros.

Referências

AIRES, Carmenísia Jacobina. O currículo do curso de pedagogia: mudanças na perspectiva da construção colaborativa. In: SILVA, Maria Abadia; da SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (Org.). *Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. *Caderno Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, n. 3-4, p. 31-47, jul. 1997.

CADERNO LINHAS CRÍTICAS. Dossiê Especial 30 anos da FE/UnB – Um ideário pedagógico à altura do Brasil, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, n. 3-4, p. 31-47, jul. 1997.

CUNHA, Celio da; SILVA, Maria Abádia; SOUSA, José Vieira (Org.). *Faculdades de Educação e políticas de formação docente*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

GOMES, Ana Lucia de Abreu; FERNANDES, Maria Lídia Bueno. *Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. 143 p.

MENEZES, Thereza Maria Cysneiros Cavalcanti. *A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: história de um isolamento*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1989. (Mimeo). 216 p.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. O legado de Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da UnB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais...*

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1º out. 2015.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 79-108, 2011.

SILVA, Maria Abádia. A política de formação de professores da Escola de Magistério à Faculdade de Educação. In: CUNHA, Celio da; SILVA, M. Abadia da; SOUSA, José Vieira (Org.). *Faculdades de Educação e políticas de formação docente*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

TEIXEIRA, Anísio. Educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1961. (Mimeo). Arquivo CPDOC/FGV.

TEIXEIRA, Anísio. Pronunciamento de educadores sobre o projeto (1961). In: RIBEIRO, Darcy. *Carta, falas, reflexões, memórias. A invenção da Universidade de Brasília*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1995. n. 14.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *História Ciências, saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, abr./jun. 2012. p. 669-682.

Depoimentos

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Rogério de Andrade Córdova* [depoimento]: 6 nov. 2015. Depoimento livre prestado a Carmenísia Jacobina Aires.

FONSECA, Dirce Mendes da. *Dirce Mendes da Fonseca* [depoimento]: 24 nov. 2015. Brasília, 2015. Depoimento livre prestado a Carmenísia Jacobina Aires.

LOPES, Ruth Gonçalves Faria. *Ruth Gonçalves Faria Lopes* [depoimento]: 26 nov. 2015. Depoimento livre prestado a Ana Maria de Albuquerque Moreira.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. *Altair Macedo Lahud Loureiro* [depoimento]: 9 out. 2015. Depoimento livre prestado a Carmenísia Jacobina Aires.

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 “eivar 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.

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 aflui 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).

Origens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação

Regina Vinhaes Gracindo (*in memoriam*) e Jacques Velloso

O Programa de Pós-Graduação em Educação de 1974 a 2004¹

O presente documento registra algumas informações sobre histórico, estrutura e funcionamento dos cursos da Faculdade de Educação (FE) a partir do Regulamento do PPGE/FE 1974/2004.

A inauguração dos cursos de graduação ocorreu em 1962, em instalações ainda provisórias, geralmente de madeira. Os três primeiros prédios de alvenaria construídos na universidade, denominados FE 1, FE 3 e FE 5, foram destinados à Faculdade de Educação, que até então não havia sido criada. A Reitoria instalou-se num desses prédios, sendo as demais instalações ocupadas pelos cursos de Administração, Economia, Direito e Letras. A Faculdade de Educação da UnB, criada em 1966, em sua concepção original previa a existência de um vínculo estreito com o Sistema Educacional do Distrito Federal. Sua estrutura inicial concebia um Departamento de Teoria da Educação e de Métodos e Técnicas de Ensino. A esses posteriormente agregou-se o Departamento de Planejamento e Administração

¹ A primeira parte deste capítulo foi redigida e apresentada por Regina Vinhaes Gracindo por ocasião das comemorações dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2004.

Educacional. A concepção original da Faculdade também previa uma Escola Normal Superior com o respectivo Centro Experimental de Ensino Pré-Primário, Primário e Especial, além do Centro Experimental de Ensino Médio Integrado (Ciem), esdes dois últimos integrando o que hoje seria denominado Colégio de Aplicação. O Ciem veio a prosperar por vários anos, mas os efeitos da política implantada em 1964, mais tarde, trouxeram o encerramento de suas atividades.

O curso de mestrado em Educação da UnB foi estabelecido em 1974, com duas áreas de concentração: Educação brasileira e Planejamento e administração educacional, mediante convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA), que cedeu para a FE um doutor, especialista em Avaliação educacional. Em seguida, uma terceira área de concentração foi implantada: Currículo. Na primeira metade da década de 1980, os recursos desse convênio e de outros firmados com órgãos políticos permitiram a aquisição de equipamentos e a materialização dos planos de instalação de mais uma área de concentração no mestrado em Educação, que ao longo dos anos passou por diversos aperfeiçoamentos quanto à sua concepção, à titulação de seus professores e, sobretudo, no tocante à ampliação e diversificação dos projetos de investigação conduzidos. Esses planos se constituíram nos embriões das três áreas de concentração que hoje integram a organização do mestrado acadêmico e do doutorado em Educação da UnB.

Quando foi criado em 1974, o mestrado em Educação da UnB era o único da região Centro-Oeste e, na região Nordeste, tinha como congênere apenas o da Universidade Federal da Bahia. Naquele tempo havia somente 11 outros programas de mestrado no país,

estabelecidos alguns anos antes, todos localizados no Sul e Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo).

Na época, o programa da FE contava com proporção de doutores relativamente elevada para os padrões nacionais. Durante vários anos, o programa obteve conceito B nas avaliações da Capes que se sucediam. Na primeira década de sua existência, o programa titulou anualmente um bom número de docentes da FE, a maioria dos quais posteriormente buscou o doutorado noutras universidades, no país e no exterior. No entanto, ao contrário de muitos outros mestrados do país fundados nas décadas de 1970 e 1980, nos quais os professores das próprias instituições constituíam contingentes muito expressivos, a maioria das turmas de mestrandos da FE era composta por alunos oriundos de órgãos do governo federal e, em menor número, de professores da rede pública de educação básica e de quadros da Secretaria de Educação do DF. Atualmente a maioria do alunado é integrada por docentes de instituições de ensino superior, inclusive de outras unidades da federação, e professores da rede de educação básica do Distrito Federal.

A proporção do corpo docente com doutorado evoluiu positivamente ao longo dos anos, graças a uma política de titulação dos mestres que inicialmente atuavam no programa e à contratação de doutores – quando as restrições atuais ainda não vigiam. No início dos anos 190, quando os critérios de avaliação da Capes ainda atribuíam um bom conceito ao corpo docente que possuísse uma pequena proporção de mestres, o programa da FE tinha apenas um mestre e mais de 20 doutores. A partir de meados da década o quadro docente passou a ser integrado apenas por doutores. Desde a

sua criação, o programa já titulou 440 mestres, os quais mais de 50 posteriormente obtiveram seu título de doutor em universidades nacionais de referência no país e no exterior. A titulação de mestres no programa tem contribuído de modo significativo para a formação e aperfeiçoamento de quadros docentes em outras instituições de ensino superior no país.

As atividades de investigação conduzidas por docentes do programa intensificaram-se ao longo da década de 1990 e, nos últimos dois triênios, consolidaram-se as linhas de pesquisa do programa. A atividade intelectual dos professores vem ampliando sua presença em veículos de padrão nacional e as publicações dos discentes, autônomas e em coautoria com os professores, são significativas.

Os docentes do programa vêm participando, de modo expressivo e variado, da vida acadêmica e profissional extramuros. Há vários anos, docentes do programa têm integrado o antigo Conselho Federal de Educação e o atual Conselho Nacional de Educação, bem como o Conselho de Educação do Distrito Federal. Outros têm assumido por diversas vezes o cargo de Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal. No âmbito propriamente acadêmico, comitês assessores de agências de fomento nacionais como Capes e CNPq têm contado com professores do programa, que também vêm atuando, em proporções crescentes, como assessores *ad hoc* dessas agências e de outras, como Fapesp, Faperj e FAP-DF. Docentes do programa têm também participado de diretorias de entidades acadêmicas nacionais como Anped e Anpae. De modo análogo, a presença de professores tem sido expressiva e crescente em comitês científicos de eventos nacionais; a mesma tendência vem sendo seguida quanto à apresentação

de trabalhos em tais eventos, a exemplo dos promovidos pelas duas entidades mencionadas e pela Anfope e SBPC, assim como em eventos acadêmicos no exterior.

Em 2004, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília comemorou 30 anos de existência. Com a implementação do curso de mestrado em Educação, em 1974, o Programa passou a desempenhar um papel de destaque na formação e aperfeiçoamento de profissionais de educação superior, cujos egressos atuam, em sua maioria, como docentes em instituições de educação superior de diversas regiões brasileiras. Além dessa importante contribuição, o Programa tem oferecido ao sistema público e privado de educação básica, especialmente da região Centro-Oeste, mestres e especialistas que passaram a integrar essas redes como docentes e dirigentes educacionais, que, de posse de uma clara dimensão técnica e política do seu papel social, vêm contribuindo para a melhoria da prática social da educação. Tendo a pesquisa como eixo da formação e como objetivo inalienável de sua prática, o PPGE tem desenvolvido inúmeras pesquisas. Docentes e discentes desenvolvem estudos contando com um vasto acervo de produções bibliográficas e técnicas de alto nível no Distrito Federal, capital da República. Essa produção visa, com seus dados e informações, atingir especialmente a comunidade acadêmica e os gestores educacionais incumbidos de estabelecer políticas públicas para a educação.

Como culminância de todo o trabalho desenvolvido nesses 30 anos, o PPGE teve, em 2004, aprovado seu curso de doutorado em Educação. Fruto de um trabalho coletivo, o doutorado em Educação

representa, certamente, uma resposta à demanda pela formação de quadros de alto nível, que possam adensar a reflexão sobre educação e contribuir para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade social, em todos os níveis e modalidades de ensino, alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aspectos da trajetória do PPGE: ênfase nos anos iniciais e seu contexto²

Quando os primeiros cursos de graduação da UnB começaram a funcionar, em 1962, a maioria se instalou em construções provisórias, de madeira. Os primeiros prédios de alvenaria construídos na universidade foram os nossos conhecidos FE 1, FE 3 e FE 5, que no projeto da UnB eram originalmente destinados à Faculdade de Educação, unidade que ainda não havia sido criada. Esses prédios foram destinados à Faculdade devido à centralidade da nossa instituição nas concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como mostram os professores Maria Zélia Borba Rocha e José Luiz Villar no capítulo 1 desta obra. A Reitoria se instalou num desses três prédios destinados à Faculdade, o FE 3, tendo sido os demais ocupados por cursos como Administração, Economia, Direito e Letras. A Faculdade de Educação seria criada em 1966, alguns anos depois da fundação da UnB.

No começo dos anos 1970 foi inaugurado o Instituto Central de Ciências – ICC (Minhocão), para onde se deslocaram vários

² Esta parte foi redigida e apresentada por Jacques Velloso durante a comemoração dos 50 anos da Faculdade de Educação em 12 de abril de 2016. Em algumas passagens o autor apoiou-se no texto elaborado por Regina Vinhaes Gracindo em 2004.

dos cursos existentes, então instalados precariamente no *campus*, e onde passariam a funcionar os novos cursos que iam sendo criados. Em meados da década ficou pronto o edifício da Reitoria. Suas instalações na FE 3 foram então transferidas para o novo prédio, assim abrindo um novo espaço para a expansão da Faculdade. O novo espaço, entretanto, estava limitado ao andar térreo do prédio, pois o subsolo estava ocupado pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). Anos mais tarde, sua saída da FE 3 foi objeto de consenso.

A criação do curso de mestrado em Educação

A criação do curso de mestrado em Educação na FE, em 1974, muito se deveu ao empenho do Professor Paulo Vicente Guimarães, então diretor da Faculdade, já falecido. O mestrado originou-se de um curso de especialização em Planejamento educacional, estabelecido mediante convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA). O mestrado, de acordo com a futura nomenclatura da Capes, iria se abrigar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com duas áreas de concentração: Educação brasileira e Planejamento e administração educacional. Mais tarde uma terceira área de concentração seria implantada, a de Currículo. O convênio com a OEA para o curso de especialização foi, por assim dizer, revalidado para o curso de mestrado. O curso passou a receber anualmente uma boa quantidade de alunos de países da América Latina.

Nos termos do convênio, a OEA cedia para o curso um especialista em avaliação educacional. Tivemos a satisfação de contar com esse especialista, o professor Oscar Serafini, que integrou o

corpo docente do mestrado durante muitos anos, ministrando aulas e orientando dissertações, além de oferecer valiosas contribuições para a modelagem das seleções anuais para ingresso no curso. A família do professor Serafini lançou raízes em Brasília e hoje dois de seus filhos aqui residem. O representante da OEA no Brasil, professor Benno Sander, recentemente falecido, também participou do corpo docente do mestrado e, ainda que em tempo parcial, também ministrou aulas e orientou dissertações; sua atuação como docente e orientador representou inestimável contribuição para o mestrado, mormente em sua fase inicial.

A partir de agora, no intuito de simplificar a comunicação, passarei a me referir ao “antigo” curso de mestrado da FE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB como o nosso PPGE, ou o nosso Programa.

Em 1978, alguns anos depois de criado o mestrado em Educação na FE, foi fundada a Associação de Pós-Graduação em Educação (Anped). Quando a Anped foi criada, ela era uma entidade que congregava apenas programas de pós-graduação em Educação, ou seja, não abrigava sócios individuais. Mais tarde, com a reforma de seus estatutos nos anos 1980, ela passou a congregar, além dos programas (os sócios institucionais), também docentes, pesquisadores e estudantes de pós-graduação, tal como ocorre hoje, e mudou seu nome para Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Data daquela época a definição dos dois principais eixos de atuação da entidade, os grupos de trabalho e o fórum dos coordenadores de pós-graduação.

Quando a Anped foi criada ela era uma entidade pequena em termos do número de seus membros. Os mestrados em Educação

no país eram pouco numerosos e não havia um único doutorado na área. Como ilustração, considere-se o ano de 1974, quando o nosso Programa foi estabelecido. Naquele tempo, quatro anos antes da fundação da Anped, havia somente 13 mestrados em Educação no país. O nosso era o único da região Centro-Oeste. Na região Nordeste, havia somente um curso congênere, o da Universidade Federal da Bahia. Todos os outros 11 estavam em estados do Sudeste e do Sul: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. No ano de fundação da Anped, o conjunto dos mestrados no país era apenas um pouco maior. Nas reuniões anuais da entidade, com apoio da Capes, participavam os coordenadores dos mestrados, alguns docentes e estudantes da pós-graduação em Educação da universidade anfitriã, mais alguns pesquisadores cujo renome já se desenhava no cenário nacional, como Luiz Antônio Cunha. Todos cabiam numa sala de aula da universidade anfitriã. Nada que se assemelhasse às reuniões anuais da Anped de hoje, com milhares de participantes.

Na época da fundação da Anped, eu coordenava o curso de mestrado da FE e tive a honra de ser eleito presidente da entidade recém-criada, ao lado da professora Julieta Calazans como secretária-geral. Algum tempo depois da fundação da entidade, no mandato da primeira diretoria, o presidente da Capes (então diretor-geral) desejou fazer uma experiência de avaliação de dissertações. Para tanto, propôs fazer uma experiência-piloto na área de Educação. Solicitou a todos os programas que enviassem à Capes as dissertações até então aprovadas. O nosso programa naturalmente participou, remetendo ao órgão as dissertações defendidas no nosso mestrado. Lembro-me das pilhas de dissertações que se formavam em uma sala da Capes e

que começavam a ser lidas pela professora Maria Amélia Goldberg, especialista em avaliação, e por sua assistente, a professora Clarilza Prado Souza – que bem mais tarde viria a coordenar a área de Educação na Capes, por vários anos, até 2014.

Os programas – inclusive o nosso – concordavam com a pretendida apreciação das dissertações. O que estava em discussão era o escopo dessa avaliação, que comportava duas alternativas. Numa delas, a preferida pelos programas e pela Anped, as dissertações seriam apreciadas juntamente com o contexto social em que se situavam os respectivos programas; argumentava-se, corretamente, que as condições de produção intelectual nos programas localizados nas regiões mais pobres não eram as mesmas dos programas situados em regiões mais economicamente desenvolvidas. Noutra alternativa, a preferida pela Capes, as dissertações seriam apreciadas sem considerar o contexto social dos programas. Chegou-se a um acordo entre as partes, mediante o qual a avaliação se desdobraria em duas etapas: a primeira sem considerar o contexto social dos programas e a segunda tomando em conta esse contexto. Tais foram os termos do convênio firmado com a Anped.

Logo nos meses iniciais da avaliação-piloto, o presidente (diretor-geral) da Capes, professor Claudio de Moura Castro, concedia entrevistas a jornais tratando do assunto. Nessas entrevistas, reiteradamente desvalorizava a área de Educação e fazia juízos depreciativos quanto à qualidade das dissertações. Na verdade, fazia uma pré-avaliação das dissertações. Em vista desses pronunciamentos, em sua reunião anual a Anped denunciou o convênio com a Capes.

Na época em que o nosso programa foi criado, e durante vários anos depois, devido à relativa escassez de doutores no país, as avaliações da Capes admitiam que mestres ministrassem aulas em cursos de mestrado, desde que esses docentes correspondessem a parcela pequena do corpo docente. Considerando o cenário nacional da área de Educação, o corpo docente do nosso programa possuía uma elevada proporção de doutores. As políticas de titulação de mestres docentes no programa, aliadas à contratações de doutores, resultaram em aumento dessa proporção. No começo dos anos 1990, os critérios de avaliação da Capes ainda atribuíam um bom conceito ao Programa que tivesse uma pequena proporção de mestres em seu corpo docente; naquela época, nosso Programa possuía mais de 20 doutores em seu quadro de professores e apenas um mestre. Em meados daquela década o corpo docente passou a ser composto apenas por doutores.

Essa evolução, ao lado da intensificação das atividades de pesquisa dos professores, permitiu que em 2004 fosse aprovado o curso de doutorado em Educação de nosso Programa. Para tanto, foram cruciais os esforços da coordenadora de pós-graduação na época, a professora Regina Vinhaes Gracindo – que tão cedo nos deixou –, e o firme apoio do então diretor da FE, professor Erasto Fortes Mendonça.

Nas últimas décadas nosso Programa vem arrostando com algum êxito os desafios de aprimorar a qualidade do ensino e de fortalecer as atividades de pesquisa. Esses desafios permanecem postos e estou certo de que o nosso programa continuará a enfrentá-los à altura.

Programa de Pós-Graduação em Educação: formação, pesquisa e produção do conhecimento

Maria Abádia da Silva e Kátia Augusta C. P. Cordeiro da Silva

Em 1970, governo federal e forças políticas fomentaram a criação de programas de Pós-Graduação no país destinados à pesquisa científica, tecnológica e aplicada num contexto de afirmação do desenvolvimento científico vinculado ao crescimento econômico. Em novembro 1974 foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, inicialmente com o curso de mestrado acadêmico. Após consolidar-se no cenário nacional, instalou o doutorado, em 2004, reconhecido junto à Capes por meio do registro de número 53001010001-P0, avaliado com nota 5 no quadriênio 2013-2016. No início possuía as seguintes áreas de concentração: Administração da educação, política e planejamento e gestão; Ciências Sociais e Humanas aplicadas à Educação; e Currículo e metodologia de ensino.

O Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*¹ da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília está organizado em cursos de mestrado acadêmico e doutorado, destinado à formação de pesquisadores em educação, sendo uma referência de

¹ Na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/96), no artigo 44, inciso III, ao tratar da pós-graduação, estabeleceu os cursos *lato sensu* e os programas *stricto sensu* no país.

desenvolvimento da pesquisa científica na região Centro-Oeste. Isso decorre do elemento definidor do *stricto sensu*, que tem como princípio metodológico a pesquisa, sendo esta o núcleo da formação acadêmica. Assim, a pesquisa e o ensino formam uma unidade na diversidade da formação do pesquisador e do professor. A utilização do termo “programa” abarca tanto as atividades de ensino quanto de pesquisa. O mestrado acadêmico e o doutorado têm como fio condutor a pesquisa que o estudante desenvolve e que resulta na dissertação ou tese, além de disciplinas dispostas na estrutura curricular em função da linha e do tema da pesquisa. Desse modo, o programa de pós-graduação *stricto sensu* se afirma pela formação para a pesquisa, tendo no horizonte o avanço do conhecimento no campo da Educação e da Pedagogia, resultado das pesquisas desenvolvidas por estudantes e professores.

Nesse sentido, o PPGE/FE tem como objetivos: *i)* contribuir para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e superior; *ii)* formar e aperfeiçoar professores pesquisadores de alto nível comprometidos com o avanço do conhecimento na área de Educação, abrangendo atividades de pesquisa e ensino; *iii)* formar o pesquisador em Educação; e *iv)* reunir pesquisadores, gestores, técnicos e artistas, assegurando-lhes condições para invenção, criação, inovação e ampliação do conhecimento científico e sua aplicação social a serviço do bem comum.

Ao longo do período de 1972 a 2018, o PPGE/FE/UnB tem atuado na formação de profissionais para a educação pública brasileira, em todos os níveis, e na formação de pesquisadores aptos a contribuir com o avanço do campo da Educação e com estudos

sistemáticos que auxiliam a elaboração e proposição de políticas sociais. O Programa tem a pesquisa científica como eixo da formação e como objeto inalienável da prática social e oferece cursos de mestrado acadêmico, doutorado e pós-graduação *lato sensu*. Seus professores pesquisadores permanentes e colaboradores estão agregados em uma única área, Educação, e em sete linhas de pesquisa, a saber:

- Políticas públicas e gestão da Educação – POGÉ;
- Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na Educação – EAPS;
- Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA);
- Educação em Ciências e Matemática (Ecma);
- Educação, tecnologias e comunicação (Etec);
- Educação ambiental e Educação do campo (Eaec);
- Estudos comparados em Educação (Ecoe).

A composição da linha de pesquisa decorre de uma trajetória histórica fincada nas questões da educação brasileira, na história e no planejamento educacional, bem como nas temáticas de formação de professores, currículo, avaliação, financiamento público, gestão, avaliação institucional e educação profissional e tecnológica, que têm sido objeto de pesquisas, estudos, produções e publicações. Preocupa-se em formar profissionais que saibam reconhecer modelos e estilos de gestão, bem como propor, interpretar, analisar e participar dos encaminhamentos e decisões de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, projetos e programas nas diferentes instâncias governamentais. Os docentes e discentes do PPGE estão

reagrupados nas sete linhas de pesquisa. Ressalte-se, ainda, a existência de mediações e articulações entre as linhas, havendo pesquisas que se interpenetram transversalmente.

Nessa perspectiva, e com o intuito de fortalecer o Programa de Pós-Graduação em Educação, as linhas de pesquisas constroem identidades, tendências e singularidades, desenvolvem estudos e produzem outras interpretações das políticas públicas, programas, planos e propostas desenvolvidas no país. Esses objetivos se tornaram imperativos, tanto diante das necessidades de desenvolvimento econômico e tecnológico do país, quanto no que diz respeito às práticas democráticas, aos valores e direitos humanos e à justiça social.

Todos os professores-pesquisadores do PPGE são doutores com formação vinculada com a linha de pesquisa da qual participam, fato demonstrado pelos temas abordados nas teses e dissertações defendidas e em suas publicações. Esse aspecto de articulação em linhas propicia diversidade de temas, pesquisas e estudos, com a participação de profissionais de outras áreas de conhecimento. Cada docente possui um grupo de pesquisa registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, que agrega professores de outras instituições de ensino e estudantes da pós-graduação e da graduação com o objetivo de criar, produzir conhecimentos novos, realizar estudos e pesquisas e gerar publicações em periódicos nacionais e internacionais, livros e mídias eletrônicas que buscam alternativas para velhas e novas práticas de educação no país.

A pós-graduação *lato sensu* 2014-2015 ofereceu sete cursos, todos voltados para formação específica relacionada a questões atuais: i) Especialização em Gestão da educação básica; ii) Especialização em

Educação a Distância; *iii*) Especialização em Educação continuada a distância; *iv*) Especialização em Educação infantil; *v*) Políticas públicas em diversidade; *vi*) Políticas públicas: gênero, raça e classe; e *vii*) Políticas públicas de monitoramento e avaliação da educação básica.

Em 2014, o PPGE ofereceu mestrado acadêmico e doutorado com a participação efetiva de 53 professores, sendo 39 do quadro permanente e oito do quadro de colaboradores. Esses ministraram 42 disciplinas em 116 turmas ofertadas no primeiro e segundo semestre de 2014. Em 2015, temos 53 docentes pesquisadores permanentes, sendo dez colaboradores. Temos cerca de 330 estudantes regulares, sendo 126 no mestrado acadêmico e 123 no doutorado. A secretaria do Programa conta com quatro servidores técnico-administrativos.

Em termos de infraestrutura, conta-se com uma secretaria equipada adequadamente que conduz as rotinas burocráticas, os recursos financeiros e toda a documentação referente à parte administrativa do PPGE. Para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa que apoiam as linhas de pesquisa, o Programa possui vários laboratórios, sala de videoconferência, sala de defesa, o Centro de Documentação e Memória da FE (Ceduc) e mais de 50 grupos de pesquisa certificados pela UnB e registrados no Diretório de grupos da Capes.

O PPGE/FE/UnB divulga sua estruturação acadêmica e administrativa, proposta, atividades, processos seletivos, eventos, oferta curricular semestral e calendário em sítio eletrônico (<www.fe.unb.br/ppge>) disponível no Portal da Faculdade de Educação, vinculado à Universidade de Brasília. Esse meio proporciona visibilidade e acesso à comunidade acadêmica e aos interessados em obter informações sobre cursos, editais, regimento, linhas de pesquisas e corpo docente.

A visibilidade do Programa também é assegurada por intensa colaboração com órgãos do governo federal, com organismos internacionais, com outras universidades, com secretarias do Distrito Federal e de outros estados e municípios vizinhos e com outros países da América Latina e África. É visível sua presença e participação no cenário acadêmico também a partir de apresentação de trabalhos em diferentes congressos, encontros e seminários no país ou no exterior, tanto da área da Educação quanto daquelas que lhe são afins, como Psicologia, Sociologia e Filosofia. Essa alternativa, sem dúvida, contribui para a visibilidade da nossa instituição, para a qual é imprescindível o apoio de editais da UnB e das agências de fomento. Nessa articulação, temos atualmente professores realizando aprofundamentos e parcerias em pesquisa no exterior, por exemplo, em Portugal, Espanha, Berlim, Califórnia, Austrália e Canadá, expandindo sua presença na Europa e América e participando de espaços interinstitucionais relevantes.

A produção intelectual dos docentes e discentes é significativa e possui visibilidade local e nacional, na medida em que está disponível em editoras de todo o país. A relevância da produção intelectual docente deve-se também à divulgação digital dos trabalhos de conclusão de curso dos discentes por meio da Biblioteca Virtual da UnB e do Repositório de teses e dissertações. Outra via consistente de divulgação e reconhecimento qualitativo da produção em pesquisa é a *Revista Linhas Críticas*, avaliada pela Capes com o estrato B1 nacional.

Os docentes e discentes empreenderam, em 2010, um projeto intitulado Ações para o fortalecimento do PPGE/FE, que consistia na organização, avaliação e publicação da Coleção Políticas Públicas

de Educação, um esforço dos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em debater e aprofundar a reflexão, de modo a oferecer a professores, gestores, diretores, parlamentares, estudantes, formuladores e executores de políticas subsídios e indicações que pudessem ser relevantes para a tomada de decisões e a elaboração de políticas educacionais. Em 2016, essa coleção contava com 36 títulos resultantes dos estudos, pesquisas, dissertações e teses divulgadas no âmbito nacional e internacional, disponibilizando aos governos, autoridades, partidos, sindicatos, entidades, conselhos, secretarias do Distrito Federal e procuradorias análises e interpretações das ações e políticas para a educação brasileira nos últimos anos.

Ao ingressar no Programa, os estudantes percorrem diferentes trajetórias curriculares, em função das linhas de pesquisa a que cada um se vincula e da titulação pretendida no mestrado ou doutorado. Os estudantes ingressam no curso em uma das linhas de pesquisa e com um professor orientador, de modo a construir sua trajetória e fazer opções teórico-metodológicas consistentes para seu trabalho. Assim, busca-se garantir uma formação comum a todos os estudantes de mestrado acadêmico ou doutorado, por meio das disciplinas obrigatórias, além de um núcleo de disciplinas eletivas para o mestrado acadêmico ou doutorado típicas dos campos de interesse expressos nas linhas de pesquisa que podem ser cursadas em outros programas de pós-graduação.

Tanto para o mestrado quanto para o doutorado se oferece uma carga horária de disciplinas eletivas, em que a diversidade de temas e interesses pode ser livremente contemplada na formação.

Essa estrutura curricular do PPGE tem como base a formação em pesquisa, sendo obrigatória a participação de mestrandos (dois semestres) e doutorandos (quatro semestres) em atividades orientadas oferecidas por todos os professores do Programa, as quais aglutinam pesquisadores, estudantes de pós-graduação e estudantes de graduação em torno dos grupos de pesquisa ou temáticas configuradoras das linhas de pesquisa.

As informações recolhidas em investigações sobre as pesquisas do PPGE/FE/UnB trazem à tona a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação *stricto sensu* de professores e diferentes profissionais que atuam em espaços educativos e a influência que tal formação provoca na sociedade. Entretanto, os dados apontam que as pesquisas e a pós-graduação colaboram nessa formação, possibilitando reflexões críticas sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, contribuindo para a melhoria da educação brasileira.

A compreensão da função social da universidade e do conceito de qualidade social que baliza o seu desempenho tem como metas principais o desenvolvimento da capacidade de crítica e a conquista da autonomia de pensamento e da capacidade de analisar de forma global a história humana e os princípios republicanos. Nesse sentido, o PPGE/FE/UnB preocupa-se com uma formação do pesquisador em Educação que esteja envolto com os problemas sociais por meio da pesquisa, não na espera imediata das resoluções de problemas, mas que possa buscar mediações para a compreensão do objeto da educação. Desse modo, acredita na necessidade de que a formação promova nos estudantes a capacidade

de análise, a construção e a aprendizagem de um saber específico do campo educacional em suas múltiplas facetas, de certa complexidade, marcado por um progresso contínuo de fundamentação crítico-científica. Portanto, reafirmamos nosso compromisso com uma formação profissional que envolva o conhecimento teórico e a práxis, o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de saber avaliar e propor mediada pelo compromisso ético e valores morais sustentados na justiça social e nos direitos humanos.

A partir das avaliações internas e externas, foram construídas reflexões nos colegiados articuladas e traduzidas nas seguintes políticas centrais:

- *Política de incentivo à produção acadêmica dos docentes e discentes* – trata-se de estimular e viabilizar participações em eventos nacionais e internacionais para docentes e discentes, divulgando essa produção em periódicos, livros e mídias eletrônicas.
- *Política de consolidação e consistência das linhas de pesquisa* – traduz-se num esforço que vem sendo realizado para imprimir coerência, identidade e articulações entre a proposta do Programa, cursos, linhas de pesquisa e produções científicas, artísticas e tecnológicas.
- *Política de gestão da matriz curricular orgânica e abrangente* – busca-se fortalecer nos espaços acadêmicos discussões teórico-práticas, em diferentes contextos educacionais, em suas diferentes dimensões, aspectos, tendências e perspectivas. Ainda, permanecem disciplinas eletivas e optativas, mas há uma ampla oferta de atividades nos grupos de estudo e pesquisas.

- *Política de formação do pesquisador em Educação* – o traço distintivo do programa se explicita no conjunto de elementos, atividades, disciplinas, seminários, grupos de pesquisa e produções que constituem a valiosa e rigorosa formação do pesquisador em Educação.
- *Política de gestão de tecnologia e informação* – temos canais de comunicação direta com os docentes, discentes e o público externo. O portal da Faculdade de Educação e o ambiente virtual da Pós-Graduação (<www.fe.unb.br>) tornou-se fonte precíua de informação, tanto para público externo quanto interno, como também ferramenta de gestão acadêmica, administrativa e financeira. Porém, temos dificuldades na mediação da comunicação, visto que os equipamentos logo se tornam ultrapassados e obsoletos.

O PPGE/FE assume os seguintes princípios: gestão democrática, transparência, pluralidade de ideias e tendências, participação, publicidade e tomada de decisão por meio dos colegiados. A coordenação é eleita pelos professores-pesquisadores para mandato de dois anos. Suas ações externas envolvem diálogos com associações científicas e imprensa e as ações internas exigem efetiva contribuição e participação nas câmaras e colegiados superiores da UnB. Os sete coordenadores das linhas de pesquisa formam a Comissão de Pós-Graduação (CPG) e o Colegiado do Programa de Pós-Graduação (CPPG), instâncias em que são tomadas as decisões e que congregam os professores permanentes e colaboradores e os representantes dos estudantes. Nesse sentido, o coordenador atua na articulação

das ações e mediação de propostas, nas rotinas administrativas e no diálogo externo com outras instituições, associações científicas, secretarias e escolas públicas. Segue o quadro dos coordenadores:

Quadro 1: Coordenadores do PPGE/FE entre 1992 e 2016

Nome do Coordenador	Gestão
Bernardo Kipnis	1991-1993
Ilma Passos Alencastro Veiga	1994-1994
Luciana de Mello Gomide Foina	1994-1996
Benigna Maria de Freitas Villas Boas	1997-1999
Stella Maris Bortoni-Ricardo	1999-2001
Regina Vinhaes Gracindo	2002-2004 2004-2006
Gilberto Lacerda dos Santos	2006-2009
Maria Carmen Villela Rosa Tacca	2010-2012
Bernardo Kipnis	2012-2014
Maria Abádia da Silva	2014-2016 2016-2018

Fonte: Regulamento do PPGE/FE – documentos internos (2012-2015).

Formação e identidades das linhas de pesquisa do Programa em 2015

Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge)

As bases, formação e identidades da linha de pesquisa em Políticas públicas e gestão da educação (Poge) decorrem da própria estruturação do PPGE, desde sua criação nos anos de 1970, cuja

ênfase era o planejamento educacional e a educação brasileira a partir de dois níveis, básico e superior, e suas etapas e modalidades de ensino. A linha integra diferentes abordagens teórico-metodológicas e reflexões sobre organização escolar e gestão e políticas públicas de educação, caracterizadas no ciclo da política “agenda, formulação, implementação e avaliação” e que se expressam a partir da relação que se estabelece entre Estado e sociedade civil. Adiciona, ainda, os acordos, protocolos e convenções com distintos atores, nacionais e internacionais, na definição das políticas públicas, materializada nas questões de concepção, gestão, avaliação e financiamento. Em 2016 integravam a Linha Poge os docentes: Adriana Almeida Sales de Melo, Bernardo Kipnis, Cristina Helena Almeida de Carvalho, Erlando da Silva Rêses, Girlene Ribeiro de Jesus, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva, Marília Fonseca, Olgamir Francisco de Carvalho e Remi Castioni.

Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA)

Desde 1994 um grupo de professores esteve vinculado à linha Magistério: formação e trabalho pedagógico, que posteriormente transformou-se na linha Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA), voltada para: a história e historicidade da profissão docente; políticas públicas e suas repercussões na formação de profissionais para a educação básica e superior: tendências, abordagens e concepções; perspectivas de análise do processo de desenvolvimento profissional; formação do docente universitário: concepções e processos; natureza, especificidade e categorias da organização do trabalho

pedagógico em diferentes contextos de formação; currículo e formação de profissionais da educação básica e superior; currículo e saberes profissionais; fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico escolar e universitário; dimensões do processo didático e a relação pedagógica; e avaliação das aprendizagens nos diferentes níveis e contextos. Em 2016 integravam a Linha PDCA as docentes: Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, Eva Waisros Pereira, Ilma Passos Alencastro Veiga, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Lívya Freitas Fonseca Borges, Maria Lídia Bueno Fernandes, Otília Maria Alves da N. Alberto Dantas e Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Educação, Tecnologias e Comunicação (Etec)

Acompanhando o movimento de expansão das tecnologias, em 1998, formou-se um grupo pesquisadores em torno das tecnologias na educação e, posteriormente, em 2005, inaugurou-se a linha Educação, tecnologias e comunicação (Etec). A área abrange e aglutina: agentes educativos, criadores de *software*, aprendizagem colaborativa, arte, conhecimento, comunicação pedagógica, capital cultural, diversidade, informática, interfaces estéticas virtuais, linguagens audiovisuais, mídias e mediações pedagógicas. Iniciou-se, em 1998, com a denominação de Tecnologias na educação sob a coordenação da professora Maria Rosa de Abreu. Historicamente, na FE, a área da tecnologia-educativa, que já existia na graduação, encontrava uma certa resistência para integrar a pós-graduação, o que refletia uma situação nacional, uma vez que a realidade brasileira não buscava a promoção da

integração entre tecnologias e educação. A linha contou com os professores Ângela Álvares Correia Dias, Gilberto Lacerda dos Santos, Laura Maria Coutinho, Maria Rosa de Abreu, Vania Lúcia Quintão Carneiro e Raquel de Almeida Moraes. Com exceção dessa última, vinculada ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da Faculdade de Educação, todos os demais professores da linha eram vinculados ao Departamento dos Métodos e Técnicas (MTC). Em 2005, a linha acolheu seus primeiros doutorandos no âmbito do PPGE.

Ao longo dos anos, a linha estruturou-se a partir das três vertentes inter-relacionadas que caracterizam a área no MTC: Comunicação audiovisual, Educação a Distância, Informática educativa e Tecnologias. Isso possibilitou que se aprofundassem estudos de Educação a Distância, Educação hipertextual, Informática educativa, Tecnologias de Informação e Comunicação em contextos educativos inclusivos, assim como linguagens audiovisuais, imagens, mídias, mediações, convergência e artes integrando a diversidade humana e cultural como perspectiva de objeto de estudos. Um desafio tem sido manter o caráter de variedade e de flexibilidade que permite as constantes atualizações das aproximações educativas em relação às mudanças comunicacionais e tecnológicas. Outro desafio consiste na interlocução com outras áreas para também fortalecer a integração pós-graduação e graduação na Faculdade de Educação, de modo a sedimentar e ampliar a área Etec envolvendo pesquisadores que atuam em outros Programas de Pós-Graduação da UnB que têm objetos de estudos relacionados com o uso das TIC na educação.

A linha está constituída pelos seguintes eixos de pesquisa: Aprendizagem colaborativa *on-line* e interfaces estéticas virtuais de

colaboração; Informática e comunicação pedagógica; Linguagens audiovisuais, arte, conhecimento e educação no mundo contemporâneo; Mídias e mediações pedagógicas; Narrativas hipertextuais e visuais; Docente: sociedade, capital cultural e TIC; Educação e tecnologias na Educação especial e inclusiva. Em 2016 integravam a Linha Etec os docentes: Amaralina Miranda de Souza, Ângela Álvares Correia Dias, Carlos Alberto Lopes de Sousa, Gilberto Lacerda dos Santos, Lúcio França Teles e Vania Lúcia Quintão Carneiro.

Educação ambiental e Educação do campo (Eaec)

Em 2006 foi criada a linha Educação ambiental e Educação do campo (Eaec), inicialmente como área de Educação e ecologia humana, a partir da confluência de interesses de professores-pesquisadores da Faculdade de Educação que desenvolviam projetos de pesquisa, ensino e extensão sobre práxis pedagógica, ecologia humana e subjetividade, fundamentados em uma epistemologia transdisciplinar e transversal dos processos educativos. Seu principal objetivo é formar pesquisadores e educadores capazes de produzir conhecimentos sobre temas relevantes para a prática pedagógica com foco na Educação ambiental e na Educação do campo.

No âmbito da Educação ambiental, entre os temas de pesquisa destacam-se o contexto socioambiental brasileiro, conhecimentos, valores e vivências que influenciam a construção do sujeito ecológico, ecologia humana, percepção ambiental, gestão ambiental e sustentabilidade. Na área da Educação do campo, as ênfases na produção do conhecimento se dão relacionadas às propostas de formação de

educadores do campo e de novas estratégias para organização escolar e método do trabalho pedagógico nas escolas do campo, incluindo a Pedagogia da alternância e a relação entre educação e trabalho.

Essa linha de pesquisa possui demanda expressiva e integra uma ampla rede de pesquisadores, presentes nas diversas regiões do Brasil, já tendo formado dezenas de mestres e doutores ao longo desses nove anos de atuação. Muitos de seus egressos já se tornaram docentes em diferentes IES do país e outros atuam em diversos órgãos públicos federais e estaduais, coordenando projetos de Educação do campo e Educação ambiental. Em 2016 integravam a linha Eaec as docentes: Ana Tereza Reis da Silva, Claudia Marcia Lyra Pato, Leila Chalub Martins, Monica Castagna Molina e Vera Margarida Lessa Catalão.

Educação em Ciências e Matemática (Ecma)

Em 2008 foi criada a linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática (Ecma), resultado do reconhecimento dos estudos nessas áreas. Suas bases e criação se fundamentam na possibilidade da aglutinar pesquisadores que pesquisam e orientam pós-graduandos advindos dos bacharelados e das licenciaturas das referidas áreas de conhecimento, além de promover melhor identificação com a área da Capes, o que se revela muito salutar para a visibilidade do PPGE. Essa linha tem como objeto de pesquisa: as relações que se estabelecem entre diferentes áreas de conhecimento científico, tecnológico, pedagógico, sociológico e epistemológico; e o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos das Ciências Naturais, tecnológicos e matemáticos, tendo suas marcas na especificidade

desses conhecimentos que está na raiz dos problemas de ensino e aprendizagem investigados. Em 2016 integravam a linha Ecma os docentes: Antônio Villar Marques de Sá, Cleyton Hércules Gontijo, Cristiano Alberto Muniz, Maria Helena da Silva Carneiro e Wildson Luiz Pereira dos Santos.

Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação (Eaps)

Como resultado da rearticulação de pesquisadores, em 2011 foi criada a linha Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação (Eaps), que reúne temáticas e tópicos relacionados à dimensão da unidade social/individual dos sujeitos em processos educacionais nos diferentes contextos e níveis de ensino. Assim, os 12 professores estão envolvidos com pesquisas que abordam: escola e processos de escolarização; ensino e aprendizagem em diferentes contextos e níveis; criatividade e inovação na aprendizagem, nas ações pedagógicas e instituições educativas; processos educacionais na infância; alfabetização e letramento no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; educação de idosos trabalhadores; relações entre educação e subjetividade; o sujeito que aprende e suas produções de sentido subjetivo; elementos objetivos e subjetivos do processo de formação do educador; aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais, motivacionais e imaginários associados à prática pedagógica e à aprendizagem; e pesquisa na formação/atuação do educador. Em 2016 integravam a linha Eaps os docentes: Albertina Mítjans Martínez, Cristina Massot Madeira Coelho, Elizabeth Tunes,

Fernando Luis Gonzalez Rey, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, Maria Carmen Villela Rosa Tacca, Maria Clarisse Vieira, Patrícia Lima Martins Pederiva, Renato Hilário dos Reis, Silvia Ester Orrú, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Viviane Neves Legnani.

Estudos comparados em Educação (Ecoe)

Em 2014 a linha de pesquisa Estudos comparados em Educação (Ecoe) foi criada reunindo pesquisadores do Programa interessados na investigação educacional comparada. A ideia foi revisitar um campo adormecido na Universidade de Brasília e na Faculdade de Educação, atualizando seus objetivos e formas metodológicas com enfoque não mais nas explicações deterministas e colonialistas ou nas preocupações reformistas, mas na possibilidade de compreensão e aprendizagem hermenêutica diante da diversidade social e histórica da humanidade. Historicamente, os estudos comparados em Educação buscam revisitar as preocupações científicas e reformadoras por meio da explicitação de semelhanças e dessemelhanças de contextos definidos por seus contornos geográficos, políticos e sociais. O desafio atual é perceber o outro não mais como objeto a ser descoberto, mas como interlocutor em pé de igualdade no trato com o mundo. No contexto em que as estruturas informacionais e os indicadores de desempenho tornaram-se o princípio de inteligibilidade da coesão social, é necessário realizar estudos que interpelem e renovem os discursos educacionais pela possibilidade de troca discursiva entre as múltiplas realidades.

É nesse sentido que pesquisadores da linha de pesquisa têm se engajado no estudo das seguintes temáticas: paradigmas epistemológicos e metodológicos da Educação comparada; projetos pedagógicos e curriculares de cursos de formação de professores; crianças em contextos educacionais e infância em perspectiva comparada; ensino médio, gerações e juventude em perspectiva comparada; e educação superior e projetos de vida de jovens universitários. A linha propõe desenvolver comparações por meio de uma intersubjetividade reflexiva capaz de proporcionar a compreensão de saberes e de práticas discursivas, tendo em vista a possibilidade crítica da comunicação e do diálogo entre diferentes pessoas, grupos e espaços sócio-históricos. Em 2016 integravam a Linha Ecoe as docentes: Cátia Piccolo Viero Devechi, Fernanda Müller, Ingrid Dittrich Wiggers, Raquel de Almeida Moraes e Wivian Jane Weller.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Despacho do Ministro, de 5 de outubro de 1977. Processo MEC nº 242 683/77; Processo CFE nº 3 060/77; Parecer CFE nº 2 102/77. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 out. 1977.

CUNHA, Célio; SOUSA José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). *Faculdades de Educação e políticas de formação docente*. Campinas: Autores Associados; UnB, 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Faculdade de Educação. *Programa de Pós-Graduação em Educação*. Curso de mestrado. Brasília, 2002.

Mestrado profissional: uma conquista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação

Bernardo Kipnis e Olgamir Francisco de Carvalho

Introdução

A questão do mestrado profissional entrou para a agenda brasileira de políticas de formação em nível de pós-graduação em 1995, com sua regulamentação pela Capes, a partir da Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. No entanto, trata-se de um tema que já vinha sendo discutido anteriormente, podendo-se encontrar abertura para o debate desde a apresentação do Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação, que definiu e fixou as características dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Já naquele momento, podia-se identificar dois tipos de mestrado, a partir de seus objetivos centrais. Um, mais voltado para a realização de estudos avançados em uma disciplina específica, sem preocupação com aplicações, equivalente à nomenclatura norte-americana de Masters of Arts (MA) e Master of Sciences (MS). O outro tipo seria voltado para a aplicação dos conhecimentos associados a finalidades profissionais, correspondente, por exemplo, à nomenclatura de Master of Business Administration, Master of Arts in Education e Master of Engineering.

Apesar dessa possível diferenciação, a evolução da pós-graduação no Brasil acabou privilegiando a criação de cursos de

mestrado caracterizados como o primeiro degrau para a qualificação acadêmica necessária à carreira universitária, excluindo a vertente da formação profissional, admitindo-se o pressuposto de que uma formação acadêmica com elevada qualificação conduziria também a uma atuação de alto nível nas áreas profissionais, institutos tecnológicos e departamentos de P&D de empresas. O que se vê desde a década de 1990 é o questionamento desse pressuposto e a tentativa de regulamentação mais efetiva da distinção entre esses dois tipos de mestrado.

Como se pode perceber, os mestrados profissionais no Brasil são experiências educacionais muito recentes e, por isso, ainda há lacunas no conhecimento sobre o que constituem seus projetos, práticas pedagógicas, avaliação, além de outras questões específicas que justificam a ampliação da pesquisa e do debate sobre eles.

Na Universidade de Brasília, o curso de mestrado profissional em Educação da FE foi homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1.364, de 29 de setembro de 2009) com foco em políticas públicas e gestão da educação e se constitui no terceiro curso mais antigo do país. Em julho de 2014, o colegiado da pós-graduação decidiu pela criação de um novo Programa de Pós-Graduação, na modalidade profissional, ao qual está vinculado o mestrado profissional.

Situação dos mestrados profissionais em Educação – 2010/2014

Esses breves comentários sobre a situação dos mestrados profissionais na área da Educação tem por base um levantamento feito junto aos coordenadores de cursos, no período entre 2010 e 2014, buscando captar sua organização, propostas, formato de trabalho

final e também dificuldades enfrentadas, aspectos que podem melhor descrever como a área vem aderindo e entendendo essa modalidade. A seguir são apresentadas algumas conclusões.

Sem dúvida houve uma forte expansão em um período curto de cinco anos, partindo de dois cursos em 2010 e chegando a 26 cursos em 2014, de forma que há elevada concentração desses cursos em universidades federais e estaduais, principalmente nos estados de SP, MG, BA e RS. Para o atendimento ao público-alvo, predomina a formação de professores e profissionais da educação básica, principalmente para atender o sistema escolar público. Há apenas um curso voltado ao público da esfera federal e da rede de Educação Profissional Tecnológica (EPT) e outro para o público da escola do campo. Essa orientação se deve, sobretudo, à indução da Capes, que direciona os mestrados profissionais em Educação para a formação de professores.

Em relação às *áreas de concentração*, há amplo predomínio da formação de professores e gestão da educação, com focos também em ensino-aprendizagem, currículo e práticas de ensino. Como diferenciação, alguns cursos focam em áreas menos tradicionais, como educomunicação; tecnologias e aplicações no ensino, avançando para a compreensão da relação com as redes sociais; e Educação do campo e Educação profissional e tecnológica.

A maior parte dos cursos não possui *financiamento* externo, sendo apoiados somente pela própria instituição. Os financiamentos, quando conseguidos, são provenientes de parcerias com secretarias de educação estaduais, municipais ou prefeituras. Dois cursos são apoiados por fundações de apoio estaduais e um pelo governo federal.

Embora alguns cursos mantenham somente a dissertação como modalidade de *trabalho final* para o mestrado profissional, a maior parte admite também projetos, geralmente de intervenção, e o desenvolvimento de produtos, como tecnologias e metodologias. Um caso específico associa um produto à elaboração da dissertação. Alguns admitem somente relatórios técnicos, projetos e análise de situação prática e planos de ação. É importante ressaltar que essas são apenas intenções existentes nas propostas aprovadas dos cursos. Resta avaliar, mais adiante, como na prática os trabalhos realmente se organizaram. Uma hipótese é a dificuldade em se afastar do modelo de dissertação.

Na perspectiva do *impacto*, prevalece a qualificação dos professores e profissionais da educação das redes de ensino, principalmente a pública. A inserção local e regional também é valorizada. Busca-se, também, elevar a pesquisa na área do curso e no desenvolvimento de produtos com impacto institucional e local.

As *dificuldades* apontadas pelos coordenadores embasam problemas que surgem e precisam ser enfrentados. Por exemplo, a falta de financiamento externo e de bolsas para os cursistas, conforme sinalizado pela Capes, é apontada por 68% dos cursos. Outras questões levantadas são a falta de infraestrutura e apoio de secretaria, o baixo *status* atribuído ao curso pela pós-graduação acadêmica, a necessidade de maior clareza sobre o que seja o mestrado profissional e também sobre pesquisa aplicada para a área, o tempo de dedicação ao curso pelo aluno com formação em serviço e as dificuldades jurídicas na interpretação do possível financiamento externo e da reserva de vagas, em função da gratuidade e universalidade do *stricto sensu*.

Essas conclusões sugerem alguns pontos que devem ser discutidos e mais bem definidos para o futuro:

- a) natureza do mestrado profissional para a área de educação;
- b) tipo de trabalho final exigido e avaliação trienal pela área;
- c) financiamento e bolsas e sustentabilidade no longo prazo;
- d) existência de um marco normativo que permita promover o financiamento externo que não necessariamente caracterize o curso como ensino público pago individualmente, mas represente o investimento de uma organização, pública ou privada, interessada no desenvolvimento, em nível de pós-graduação, de seus profissionais;
- e) diversidade das áreas de concentração e do público-alvo a ser atingido;
- f) critérios diferenciados de avaliação trienal – debate já existente no Fórum Nacional de Mestrados Profissionais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação/modalidade profissional da FE/UnB

A oferta do curso de mestrado profissional em Educação da UnB busca capacitar profissionais para uma prática avançada e transformadora, com foco em atividades técnico-científicas e de inovação, por meio de procedimentos e processos aplicados.

Embora o PPGE-MP tenha sido criado apenas em 2014, o curso de mestrado profissional já havia sido criado formalmente em 2010, no âmbito da área de concentração de Políticas públicas e gestão da educação do PPGE – modalidade acadêmica. Cabe ressaltar que a

primeira iniciativa de criação do referido curso é de 2006, quando é criada a linha de pesquisa em Educação profissional e tecnológica, que, numa parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, busca criar o mestrado profissional. Entretanto, a área de Educação no Brasil à época não permitia a abertura dos referidos cursos e, por isso, ele foi instituído como uma experiência pedagógica, denominada Projeto gestor, mas ele se constituiu efetivamente no embrião do atual modelo de mestrado profissional.

O PPGE-MP hoje é constituído pelo curso de mestrado profissional em Educação, com duas áreas de concentração: Gestão e políticas de sistemas educacionais (GPSE) e Políticas públicas e gestão da Educação profissional e tecnológica (PPGEPT), sendo que, até agora, foram realizados dois editais de seleção pública para ingresso no curso no segundo semestre de 2011 e de 2013, em ambas as áreas de concentração. Houve um total de 43 alunos concluintes da primeira turma e de 39 alunos na segunda turma, perfazendo um total de 82 alunos concluintes.

Na área de concentração GPSE, o público-alvo era formado por servidores do Ministério da Educação vinculados às áreas do SAA, FNDE e Inep. O público-alvo da área PPGEPT era constituído, por sua vez, de alunos da Setec/MEC, mas, sobretudo, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da rede federal, de diversas unidades da federação.

Para um programa novo, é fundamental estabelecer sua identidade e definir suas orientações em consonância com os princípios normativos estabelecidos, mas também em sintonia com o avanço técnico-científico da área.

Uma questão relevante para compreender a especificidade do mestrado profissional diz respeito aos critérios para o seu acompanhamento e avaliação, incluindo, entre outras ações, articulação do curso com o ambiente profissional e social no qual o aluno está inserido e o caráter da produção de seus alunos, tanto ao longo do curso quanto após a conclusão.

Assim, o MP tem como objetos de estudo as práticas profissionais e sociais, a realização de intervenções profissionais e sociais baseadas em pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias e produtos técnicos fundamentados cientificamente, culturalmente, socialmente, politicamente, etc. Por isso, tem sua natureza evidenciada sobretudo no Trabalho Final de Curso: uma dissertação que, além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção na realidade.

Cabe ressaltar ainda que o mestrado profissional concede aos alunos concluintes direitos idênticos aos concedidos pelo mestrado acadêmico quanto ao grau do diploma, carreira docente, ingresso em cursos de doutorado, validade nacional do diploma, condicionados ao reconhecimento prévio do curso pela Capes.

O PPGE-MP busca também uma gestão acadêmico-administrativa moderna com a criação do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga-MP), que possibilita o acesso, interação e gestão de informações, processos e resultados. Além disso, busca consolidar e expandir as parcerias nacionais com Setec/SAA/MEC, Institutos Federais e, recentemente, Senai nacional e Instituto de Ciências Policiais do DF, além das parcerias internacionais que estão sendo estabelecidas com a Universidade Laval do Canadá e a Universidade de Barcelona, na Espanha.

Por fim, cumpre destacar que o Programa tem um conjunto de metas em seu plano estratégico de curto, médio e longo prazos, dentre as quais a produção de diversas publicações eletrônicas. Para 2016, está sendo produzido um *e-book* sobre a produção acadêmica em Educação profissional e tecnológica desenvolvida desde o Projeto gestor. Cabe ressaltar que, com o avanço dos mestrados profissionais, almeja-se a criação, no futuro, do curso de doutorado profissional; essa foi, inclusive, a motivação para a constituição de um novo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Compõem a equipe gestora do PPGE-MP os professores Olgamir Francisco de Carvalho – coordenadora do Programa; José Vieira de Sousa – apoio técnico-pedagógico da área GPSE; e Remi Castioni – apoio técnico-pedagógico da área PPGEPT. Compõem o quadro de professores permanentes credenciados ao Programa, além da equipe gestora: Maria Abadia da Silva, Albertina Mitjans Martinez, Bernardo Kipnis, Cristina Almeida de Carvalho, Erlando da Silva Reses, Girlene Ribeiro de Jesus e Renísia Cristina Garcia, todos, exceto a última, também credenciados ao PPGE – modalidade acadêmica.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria MEC nº 1.364, de 29 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 set. 2011. Seção 1, p. 40.

Extensão universitária nos 50 anos da Faculdade de Educação

Iracilda Pimentel Carvalho (Org.),¹ 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

Considerações iniciais

A educação permite o desenvolvimento das capacidades ontológicas dos indivíduos – assumindo, portanto, a humanização plena –, dentre as quais é possível ressaltar a capacidade de projetar, implementar operacionalmente o projeto e intervir socialmente.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão apresenta-se como princípio básico na dimensão político-pedagógica de forma orgânica, pois sua essência pressupõe a prática do *ensino*, com destaque para a transmissão e apropriação do saber historicamente acumulado e sistematizado; o desenvolvimento da *pesquisa*, processo de construção do saber, objetivação e materialização desse conhecimento; e *extensão*, que pressupõe a intervenção na realidade e a retroalimentação do ensino e da pesquisa.

A extensão universitária como parte integrante da pesquisa e do ensino na Faculdade de Educação ao longo dos seus 50 anos, expressa um esforço acadêmico tensionado por interesses nem sempre

¹ Coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

convergentes, no sentido de referenciar-se ao projeto original da Universidade de Brasília. Este capítulo discute a extensão na Universidade após a redemocratização do país e a expansão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na UnB, apresentando experiências e ações de extensão da FE dos últimos anos. Por fim, a extensão é destacada na relação com o currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação e na formação de profissionais pedagogos e pedagogas.

Universidade de Brasília – projeto original e extensão universitária

A Universidade de Brasília (UnB) foi concebida no contexto do movimento estudantil pela reforma universitária lançada em Seminário na Bahia, em 1958, da “campanha” nacional em defesa da escola pública, gratuita e laica, inserida no debate da LDB/1961 e no clima de criação da “nova capital” da República, numa crescente mobilização nacional pelas reformas de base em prol de uma sociedade comprometida com a consciência nacional e afirmação da cultura brasileira.

Na efervescência política de um país que buscava sua autonomia política num cenário de dependência econômica internacional, em particular, norte-americana, com três presidentes da República em menos de dois anos, a Universidade de Brasília foi alvo de polêmica no grande debate da reforma universitária, com o projeto de lei enviado ao Congresso Nacional em 21 de abril de 1960; o Plano diretor elaborado pela comissão especial presidida por Darcy Ribeiro, criada por decreto presidencial em 20 de julho de 1960; a Lei nº 3.998, aprovada na crise da renúncia do presidente Jânio

Quadros, em 25 de agosto de 1961, e assinada em 15 de dezembro de 1961, que autoriza a criação da Fundação Universidade de Brasília; e o Decreto presidencial nº 500/1962, que constitui a UnB como fundação pública, tendo a sua implementação abortada pelo golpe militar de março de 1964.

De modo mais significativo, contribuíram o antropólogo Darcy Ribeiro (primeiro reitor), o educador Anísio Teixeira (segundo reitor), o pensador português Agostinho da Silva, o frei dominicano Mateus da Rocha e outros, atraídos pelo desafio da oportunidade política única de construir uma universidade com a cidade.

O Plano diretor da UnB propunha o exercício da autonomia com “autogoverno”, orientado para o efetivo compromisso de pesquisa/ensino sobre os problemas nacionais e, entre outras inovações, para a integração das tecnologias de informação e comunicação vigentes (Editora e Centro de teledifusão – rádio e TV universitárias), com laços orgânicos com o original e não superado sistema educacional do Distrito Federal (escola-classe/escola-parque, criada em bairro da periferia de Salvador em 1958), razão primeira da Faculdade de Educação.

É bastante oportuno refletir sobre a atualidade do compromisso com a autodeterminação do povo brasileiro nas palavras de Darcy Ribeiro, em 1978:

[...] a UnB é, sobretudo, o compromisso de esforçar-se, permanentemente, incansavelmente, para ser a Universidade necessária. Aquela que, ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual

ele há de conviver e trabalhar para si próprio. Não pode ser outra a tarefa de uma nação dependente no plano externo e oprimida internamente. Uma nação cativa de elites infecundas que, não lhe permitindo nunca organizar-se para o seu próprio povo, se viu retardada na sua evolução histórica. Esta nação frustrada é que requer da sua Universidade as armas intelectuais de que necessita vitalmente para o salto revolucionário, que lhe permitirá realizar suas potencialidades a fim de integrar-se, um dia, autonomamente, na civilização do seu tempo como uma sociedade avançada, próspera e solidária. (RIBEIRO, 1978c, p. 43-44).

Mais adiante:

O que nos propúnhamos era, por conseguinte, fazer da Universidade de Brasília aquele centro de pesquisas completo, por cobrir todas as áreas, e organicamente integrado numa estrutura unificada, que lhes permitisse operar num alto nível, tanto para o cultivo e o ensino da ciência, como para o estudo crítico dos temas socialmente relevantes, e ainda para a realização das pesquisas de maior importância estratégica para o desenvolvimento autônomo do Brasil. (RIBEIRO, 1978, p. 93).

A função social da UnB no seu sentido radical está, portanto, na sua própria origem e finalidade última, integrando pesquisa e ensino comprometidos com a sociedade brasileira, em particular, com a nova capital. A extensão marcada pela afirmação da cultura brasileira realizava-se na UnB, como relata o professor jornalista Pompeu de Souza:

[...] no Centro de Extensão Cultural – que já no primeiro semestre de funcionamento, oferecia à população da capital nascente nada menos de 48 cursos

diversos, desde níveis pré-universitários até pós-graduação, cursos que levavam a Universidade para a cidade e traziam a cidade para a Universidade; o Seminário de Problemas Brasileiros – que reunia no nosso auditório Dois Candangos as mais altas figuras da inteligência brasileira e da cúpula dos Três Poderes da República, para uma tomada de consciência e discussão dos temas mais importantes da vida nacional; o Seminário das Estruturas Docentes – que, já em dezembro de 63, promovíamos para um reexame das estruturas planejadas originalmente e vistas agora à luz da experiência dos quatro primeiros semestres de funcionamento. (SOUZA, 1978, p. 9-10).

Sobre esta extensão, o professor Agostinho da Silva problematiza a relação de reciprocidade entre o povo e a universidade, em outubro de 1964:

Hoje, preocupam-se as Universidades em procurar o povo por meio de serviços ou centros de extensão cultural, no que fazem muito bem, e veríamos os organismos como os mais importantes no que se refere à vida externa da Universidade; mas, se os governos nos cortassem as verbas ou se deixássemos de depender do que desejam os milionários poupar a seus impostos de renda, talvez tivéssemos de ir ao povo, mas de modo diferente: não para lhe ensinar uma ciência que o não interessa ou de que não precisa, mas para aprendermos dele como se vive com o pouco; no processo, ele aprenderia igualmente de nós aquilo que de facto requer. E talvez, lentamente, como do mosteiro beneditino surgiu a Europa, o povo se agrupasse à volta de Universidades e uma raça nova de sábios, monges e soldados viesse a resolver, no mundo actual, bem frágil e ameaçado, ou por

entre os baldios que deixará de si a guerra nuclear, problemas que hoje, pelas nossas separações, pelas fatais divisões de trabalho que a história trouxe, nos aparecem com insolúveis. E talvez também que nunca mais passasse pelo espírito de ninguém, ao contemplar as atividades universitárias, a reflexão do labrego espanhol vendo o pintor que, absorvido, coloria sua tela no campo: *“Lo que inventan los hombres para no trabajar.”* (SILVA, 1964, p. 36, grifo no original).

Importante é lembrar que, a partir de 1962, Paulo Freire chefiava o Serviço de Extensão Cultural da então Universidade de Pernambuco, onde, também participante do Movimento de Cultura Popular, desenvolvia, em equipe, a pesquisa/ensino/extensão em alfabetização de adultos, sob os princípios de um sistema de “educação como prática da liberdade”, experimentado pioneiramente em Angicos-RN, o que motivou o convite do ministro da Educação, Paulo de Tarso, para assumir a coordenação, em Brasília, do Plano Nacional de Alfabetização, extinto pelo golpe militar de 1964.

Interrompida na implementação do seu Plano diretor original, a UnB passa a fazer parte da história comum da extensão universitária, esta oriunda da extensão rural.

Extensão universitária no período democrático: alfabetização de jovens e adultos

No período da transição democrática da UnB e mobilização pela autonomia política do Distrito Federal, em 1985, o primeiro exercício do voto é conquistado para eleição de diretores nas escolas públicas.

Esse contexto possibilitou a alfabetização de jovens e adultos, na concepção freireana, como decisão de uma assembleia na escola pública com participação de representantes de organizações populares e como prática de estágio supervisionado de estudantes da Escola Normal de Ceilândia, sob a orientação de mestrandos da Faculdade de Educação da UnB. Essa experiência foi uma pesquisa participante, ou pesquisa-ação, envolvendo cinco mestrandos e sete normalistas como grupo autor do conceito “educar é descobrir”, gerando duas pesquisas (ANGELIM, 1988; COUTINHO, 1988), ambas aplicando o método observacional de base etológica com uso de audiovisual e a produção de um programa em videotape, intitulado *Educar é descobrir* (COUTINHO, 1986), incorporado ao processo de formação de alfabetizadores e de mobilização da comunidade. Nesse caso, a pesquisa e o ensino motivaram, um ano depois, o reconhecimento formal da alfabetização de jovens e adultos como atividade da extensão reorientada pela UnB.

A UnB teve *campus* avançado distanciado da nova capital e, na sua transição democrática, esse *campus* foi desativado e substituído pelo *campus* aproximado ou pelos Núcleos permanentes de extensão, em 1986, na Ceilândia e, em 1987, no Paranoá, cidades do Distrito Federal, e no Entorno, em 1986, no município goiano de Luziânia – na área de Novo Gama (emancipada em 1995), havendo nos três núcleos projetos de alfabetização de jovens e adultos integrados às lutas sociais, com intensa formação de jovens educadores populares e a participação da Faculdade de Educação.

Em 1988, sob o desafio da nova Constituição Federal (art. 60 do Ato de Disposições Transitórias), a UnB, em parceria com a Fundação

Educar, sob a influência, entre outras, da experiência da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, premiada pela Unesco, em 1986, desenvolveu, em Ceilândia, um significativo projeto de alfabetização de jovens e adultos com formação de 120 educadores populares (jovens da comunidade e estudantes de graduação em licenciaturas). Tal projeto ensejou uma ampla articulação de todos os segmentos envolvidos nas ações alfabetizadoras e, no bojo da preparação do Ano Internacional de Alfabetização (1990), resultou na criação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal e Entorno (GTPA/DF), em 20 de outubro de 1989, como espaço político organizado da sociedade civil, de exercício de parcerias com autonomia, democrático e aberto a pessoas, movimentos, grupos, associações, sindicatos, empresas, universidades, entidades interessadas nas ações em prol da alfabetização de jovens e adultos no DF e Entorno (GTPA, 2006).

O ambiente constituinte federal conjugado ao acirramento da conquista da autonomia política do Distrito Federal (primeira eleição em 1990) proporcionou, no âmbito da extensão, a crítica à tendência de expansão da UnB por núcleos territorializados (“UnB endereço”), reorientando-se por um programa coordenador da participação dos setores organizados da sociedade na elaboração da Lei Orgânica, aprovada em 8 de junho de 1993. Tal programa resultou em significativa contribuição da Faculdade de Educação para o capítulo sobre educação e, entre outras ações, por iniciativa do GTPA/DF, na inclusão do art. 225 e, nas Disposições Transitórias, o art. 45, sobre a obrigatoriedade de oferta pública da alfabetização de jovens e adultos em parceria com os movimentos sociais, por emenda popular com maior número de assinaturas e, também, registros digitais de pessoas não alfabetizadas.

A extensão da Universidade de Brasília-UnB, com destacada participação da Faculdade de Educação, desde 1985, tem sido espaço de formação de educadores de jovens e adultos, sob os princípios político-pedagógicos, sobretudo, da educação libertadora de Paulo Freire, motivando uma oportuna reflexão sobre seus limites e possibilidades na pesquisa, no ensino e na gestão democrática como cumprimento da função social dessa universidade pública.

Trata-se, em suma, de um novo paradigma curricular no qual é inevitável a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo de formação do estudante.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

Com participações episódicas em eventos nacionais e latino-americanos, somente no seu IX Encontro (dezembro/2002), o GTPA/DF credenciou-se como fórum legítimo da educação básica de jovens e adultos do Distrito Federal junto ao movimento social dos demais 18 fóruns estaduais já criados, apresentando-se e integrando-se ao 3º Encontro Nacional dos MOVAs (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), em Goiânia (2003), e ao V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), em Cuiabá (2003).

Ao longo de 26 anos, o GTPA – Fórum EJA/DF tem sido um espaço político-pedagógico privilegiado na formação continuada de educadores populares da comunidade, jovens com nível de ensino médio incompleto e completo e estudantes de graduação em licenciaturas, não só pela extensão e Faculdade de Educação, mas também por organizações não governamentais de base popular, que se instituíram como espaços formadores, tais como: Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre) e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep), premiados pelo MEC com a Medalha Paulo Freire, respectivamente em 2005 e 2006. Surgiram outras organizações assemelhadas, como o Centro de Educação, Pesquisa, Alfabetização e Cultura de Sobradinho (Cepacs), o Centro de Alfabetização do Recanto das Emas (Caremas), a Casa Paulo Freire/Pralapidar em São Sebastião, o Espaço 35 em Brazlândia, o Centro Popular de Educação e Cultura do Gama (CPEC) e o Serviço Paz e Justiça em Novo Gama-GO (Serpajus), tendo como área de abrangência 28 municípios em oito estados: Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte e Acre, grande parte com apoio do governo federal pelos Programas Alfabetização solidária e Brasil alfabetizado.

Ao longo de 30 anos, embora sem informações quantitativas precisas, é possível identificar que a grande maioria dos educadores populares formados concluiu o ensino médio e graduou-se, principalmente em Pedagogia, Filosofia, Letras, Artes, Sociologia, Antropologia e História. Alguns concluíram pós-graduação *lato sensu* – especialização em Educação a Distância ou em Educação na diversidade e cidadania, com ênfase de Educação de Jovens e Adultos – e/ou mestrado e doutorado, principalmente em Educação. Muitos deles são, atualmente, professores efetivos ou temporários do sistema público de educação básica do Distrito Federal ou professores universitários, os quais, na medida da conjuntura política mais ou menos favorável, exercem o magistério ou a gestão pública na Educação de Jovens e Adultos em instâncias federal, estadual, distrital e municipal.

A formação de educadores de jovens e adultos, principalmente alfabetizadores, pelo seu caráter orgânico, tem sido referência, entre outras, às iniciativas de extensão da UnB, tais como: *i*) projetos de ação contínua como base de referência para a implementação dos 10% de créditos de extensão obrigatórios nos currículos de cursos de graduação, conforme Lei nº 10.172/2001 (PNE – item 23),² o que se constituiu uma fundamentada reivindicação do movimento Extramuros, iniciado por estudantes de graduação de vários cursos, em 2002; *ii*) criação e equivalência do Programa de incentivo à bolsa de extensão (Pibex) em relação ao Pibic; e *iii*) implementação do projeto Conexões de saberes, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

² Plano Nacional de Educação de 2001.

(Secadi) do MEC. Essas iniciativas, conjugadas ao desafio da política pública federal de expansão da UnB com a criação de polos nas cidades de Planaltina, Ceilândia e Gama, simultaneamente à adesão dessa universidade ao programa federal da Universidade Aberta do Brasil (UAB), condicionadas a vínculos orgânicos com municípios do Entorno, anunciam mudanças mais profundas na extensão, tendo em vista sua crescente interface com a pesquisa e o ensino, este mediado ou não pelas linguagens em ambiente virtual multimídia interativo.

Portal dos Fóruns de EJA do Brasil

O Portal é uma comunidade de aprendizagem virtual multimídia em rede social, intensamente interativa, a serviço do movimento social dos Fóruns de EJA do Brasil, em tecnologia LAMP,³ baseada em CMS (sistema de gerenciamento de conteúdo) aberto com atividades de pesquisa contínua de atualização e descoberta de novas ferramentas na comunidade de desenvolvedores de software livre realizadas por estudantes de graduação, preferencialmente, da licenciatura em Pedagogia, sob supervisão de professores da Faculdade de Educação e do Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento (CDTC) da Universidade de Brasília.

Na condição de Programa de ação contínua (Peac), tem se caracterizado, na Faculdade de Educação/UnB, como uma oportunidade

³ LAMP é uma combinação de *softwares* livres e de código aberto e é uma sigla: Linux (sistema operacional), Apache (servidor *web*), MariaDB ou MySQL (*software* de banco de dados) e PHP, Perl ou Python (linguagens de programação).

de pesquisa e estudo sobre o movimento social em prol da EJA e a sua potencialidade no ambiente virtual. A pesquisa-ação é a escolha metodológica e os estudantes, preferencialmente de licenciatura em Pedagogia, buscam o mapeamento da Educação de Jovens e Adultos na sua cidade de moradia e/ou trabalho, pelos diferentes segmentos (educadores populares; gestores, professores e estudantes da rede pública municipal, estadual, distrital e federal; professores e estudantes universitários; organizações populares e sindicais; organizações não governamentais; Sistema S; Poder Legislativo; Ministério Público; Instituições de Ensino Superior), reconhecendo a problemática e os desafios enfrentados pelos trabalhadores jovens, adultos e idosos que estudam. Os estudantes de graduação na FE/UnB, por meio da pesquisa-ação, têm a possibilidade de acompanhar, via Portal, a atuação concreta do coletivo dos Fóruns de EJA em âmbito nacional, com significativas colaborações e intervenções nas políticas públicas da EJA, além das atuações locais nos 26 estados e no Distrito Federal. Busca-se, também, organizar o acervo virtual multimídia no sítio do DF e no Espaço Brasil, com a publicação de textos, artigos, teses, dissertações, documentos, relatórios dos encontros, livros, imagens e produções em áudio e audiovisual.

Outro aspecto, também importante, é o fortalecimento da comunicação e do diálogo em rede, potencializando o ambiente virtual interativo, espaço no qual os integrantes dos Fóruns de EJA, nos seus diversos segmentos, têm a oportunidade, em todo o país, de se articular, conectar, estar junto, com possibilidades reais de troca no ciberespaço, potencializando o aprendizado com as diversas experiências que os Fóruns de EJA, em cada estado e no DF, têm

vivenciado. A história do GTPA – Fórum EJA/DF, em permanente movimento, compreende os seguintes períodos, marcados por diferentes conjunturas políticas: participação no Ano Internacional de Alfabetização (1990) e luta na elaboração da Lei Orgânica do DF (1989 a 1994); experiência de luta no governo democrático popular do DF (1995 a 1998); progressiva luta pela educação básica de EJA com integração no movimento nacional dos Fóruns Estaduais de EJA (1999 a 2002); efetiva participação no movimento nacional dos Fóruns Estaduais e Regionais de EJA e contribuição na construção do ambiente interativo virtual (Portal – 2003 a 2010); experiência de luta no governo de coalizão e participação na CONAE-2014 e no FDE com a elaboração do PDE (2011 a 2014); experiência de luta pela aprovação do PDE (2015).

Como movimento social de âmbito nacional, os Fóruns têm origem no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro, que inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. A surpreendente resposta dos convocados para a reunião no estado definiu a necessidade de uma articulação entre todos (instituições governamentais e não governamentais, movimentos populares, sindicatos, estudantes e educadores), verificada pela dispersão em que as ações e as instituições se encontravam, sem qualquer coordenação para uma política pública de Estado na área da EJA trabalhadores. A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer

muitas outras, o que impulsionou a ideia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) anual – que vem ocorrendo desde 1999, o primeiro no Rio de Janeiro, até o XI Eneja, em Belém, em 2009 – e bianual – ocorrido em Salvador, em 2011 (XII Eneja), e em Natal, em 2013 (XIII Eneja).

Ao mesmo tempo, desde 1994, professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Matemática da Universidade de Brasília constituem o grupo Aprendizagem, tecnologias e Educação a Distância, cadastrado no CNPq, que desenvolve pesquisas sobre aprendizagem colaborativa no ambiente virtual multimídia. Com base empírica na realização de três cursos de especialização em Educação continuada e a distância (1994, 1997 e 1999), apoiados pela Seed/MEC (Secretaria de Educação a Distância) e pela Cátedra Unesco de Educação a Distância, os trabalhos do grupo resultaram na elaboração do conceito de “comunidade de trabalho e aprendizagem em rede” (Ctar), de autoria coletiva. Concomitantemente, em outubro de 1998, com o apoio da Unesco, sob a coordenação da professora Maria Rosa Abreu, iniciou-se a pesquisa do Observatório de inclusão educacional e tecnologias digitais sobre o tema Alfabetização de Jovens e Adultos, que foi ampliado para esse segmento após a apresentação realizada no VI Encontro Nacional de Jovens e Adultos, em Porto Alegre (2004). Constatou-se que, na história recente da Educação de Jovens e Adultos no país, em 1996, origina-se uma fecunda parceria entre o Estado e a sociedade civil organizada e consolida-se cada vez mais o movimento social dos Fóruns estaduais (26), distrital (1) e regionais (51) de EJA como rede social, configurando três lógicas que se entrecruzam, ou seja:

- a) por base geográfica: União, estado, município, Distrito Federal;
- b) por segmentos: professores, educandos, universidades, Sistema S, sindicatos, movimentos populares, ONGs, governo-União, estados, municípios, Distrito Federal;
- c) por temas diversos: indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, campo, gênero (mulheres), ambiental, pescadores, relações étnico-raciais, pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), homoafetivos, empregadas domésticas, pessoas privadas de liberdade, egressos de presídio, jovens em cumprimento de pena restritiva de direito, dentre outros.

Essa experiência como movimento social tem sido polemicalmente tratada, à luz das “novas teorias dos movimentos sociais” (GOHN, 2008) e da “galáxia da internet – movimentos sociais em rede” (CASTELLS, 2003), com significativa contribuição desse Portal que, por coerência, reconhece o movimento social de *software* livre ao fazer sua opção pela ferramenta de gerenciamento de conteúdo (*Drupal*), de interatividade (*PHPBB*) e de transmissão *on-line*, gravada em tempo real (*livestream*).

Mantendo o foco da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores na realidade social territorializada, o Portal assume o referencial teórico-metodológico de “estudo do meio”, que, segundo Fernandes e Sant’anna (2011), permite maior aproximação com as preocupações atuais do campo de conhecimento da Geografia, que busca explicar o espaço não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais. Relações essas expressas na paisagem da cidade, seja pela força simbólica

da construção de identidade com os lugares, seja pela perspectiva do desvelamento da paisagem, como nos ensina Milton Santos.

Dessa forma, o Portal Fóruns de EJA do Brasil desenvolve pesquisa-ação acerca do desenvolvimento da EJA no território nacional. No Distrito Federal, especificamente, realiza um mapeamento envolvendo a realidade das cidades. Do ponto de vista teórico, trabalha-se na perspectiva do estudo do “lugar”, categoria de análise da Geografia, baseando-se nas informações sobre a cidade que os diferentes sujeitos do conhecimento trazem. Há um potencial educativo que envolve tanto os sujeitos da EJA quanto outros sujeitos em seus processos de aprendizado e de construção da cidadania. Mais precisamente, esse Portal referenciado na Ctar constitui-se como ambiente virtual interativo multimídia educativo do movimento social dos Fóruns de EJA, norteado e desafiado pelos princípios da educação libertadora de Paulo Freire e pelo exercício permanente da pesquisa-ação, predominantemente existencial (BARBIER, 2004), como opção metodológica de construção coletiva do conhecimento e ação transformadora.

Com outras contribuições complementares não menos importantes, aqui destacamos a de Ubiratan D’Ambrosio (1997) sobre o papel da educação na emergente “era da consciência”; de Renée Barbier (1998) na abordagem transversal da educação e sua “escuta sensível”; de Pièrre Lévy (1998) na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas na “cosmopédia do período neolítico”; e de Manuel Castells (1999) sobre a compreensão dos desafios da “sociedade em rede” (PONTES, 2010).

Essa compreensão motivou, com o objetivo de contribuir para a formação de professores de EJA, a conjugação dos resultados da

Trabalhar com o Observatório Unesco de inclusão educacional e tecnologias digitais, desenvolvendo-se como passo inicial o sítio-protótipo do Grupo de trabalho de alfabetização de jovens e adultos (GTPA – Fórum de EJA/DF), em março de 2005, que abrigou a organização do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), realizado de 31 de agosto a 3 de setembro de 2005, em Brasília. Nessa ocasião foi lançado o Portal Fóruns EJA Brasil, com o propósito de registrar-se como “domínio org”. Em 7 de março de 2006, efetivou-se o site <www.forumeja.org.br> com o compromisso institucional do <registro.br> pela Faculdade de Educação e base física (hospedagem no servidor) e orientação tecnológica pelo Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento (CDTC) da Universidade de Brasília. O sítio já havia abrigado, em 2006, a organização do 6º Encontro Nacional do Mova-Brasil, realizado de 15 a 17 de junho, em Fortaleza; do VIII Eneja, realizado de 30 de agosto a 2 de setembro, em Recife; e do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em maio, em Belo Horizonte. Ele também serviu de referência para o curso de aperfeiçoamento Educação na diversidade, promovido pelo Decanato de Extensão da UnB em gestão compartilhada com a Secad/MEC, com uso da ferramenta de gerenciamento de curso a distância e-Proinfo.

Em 2006, fruto das reflexões geradas na teia de relações do movimento dos Fóruns de EJA e do Portal, particularmente no Centro-Oeste, foi aprovado, conforme Edital do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja) da Capes/Setec para o período de 2007 a 2010, o projeto de pesquisa

intitulado *O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades*, compartilhado por professores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG), Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET-GO) e Universidade de Brasília (UnB), sendo o subprojeto 3 – Transiarte na Educação de Jovens e Adultos e na Educação profissional⁴ – de responsabilidade da equipe de pesquisadores membros de quatro grupos Lattes/CNPq da Faculdade de Educação da UnB.

Em 2007, o Portal Fóruns EJA Brasil abrigou a organização do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em maio, em Goiânia; a mobilização e participação nas audiências públicas regionais da Comissão Especial sobre EJA da CEB/CNE, para elaboração da Resolução sobre as diretrizes operacionais de EJA, realizadas nos dias 3 (Florianópolis), 14 (Brasília) e 30 (Natal) do mês de agosto; e a organização do IX Eneja, realizado de 18 a 22 de setembro, em Curitiba e no município de Pinhão-PR, este concluindo a plenária final em fórum virtual, de forma inédita.

Destaca-se, ainda, o processo de mobilização virtual com as discussões do Documento Base Nacional, realizadas nos encontros preparatórios nos níveis estaduais, regionais e nacional, entre março e maio de 2008, resultando na aprovação do Documento Nacional *Brasil: educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida*,

⁴ Cf. informações disponíveis em <www.proejatransiarte.ifg.edu.br>. Acesso em: 8 fev. 2018.

apresentado em setembro de 2008 no México, na Conferência Latino-Americana Preparatória à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) da Unesco, realizada de 1 a 4 de dezembro de 2009 em Belém do Pará, primeira vez no hemisfério sul, evento no qual a equipe do Portal foi credenciada como imprensa internacional pela Unesco com registro de atividades da programação e entrevistas de personalidades estrangeiras destacadas na EJA de diferentes países.

Nessa VI Confintea, com participação de 144 Estados-membros da Unesco, foi aprovado o documento *Marco de ação de Belém*. Também no Fórum Internacional da Sociedade Civil (Fisc), realizado em novembro de 2009 em Belém-PA, a equipe do Portal foi credenciada para o registro em audiovisual. É importante ressaltar que a Unesco, por reconhecimento do acervo audiovisual do Portal, recebeu por solicitação, em abril de 2011, o acervo de gravações correspondente a 25h 31min 25seg, em 60 vídeos, totalizando 71,30 GB, e 810 unidades de fotografia. Como espaço de mobilização e organização, o Portal já constituiu-se como ambiente permanente de planejamento e organização dos Enejas, como no X Eneja, em agosto de 2008, no Rio das Ostras-RJ e no XI Eneja, em setembro 2009, em Belém-PA. Desde dezembro de 2008, o Portal divulga e acompanha a implementação da Agenda territorial de cada Estado e do DF. A partir de 2008, com a implementação do Programa de formação da rede na diversidade da Secad/MEC e a proposta da Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede na diversidade (Ctard) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Portal tem sido referência para o uso apropriado da ferramenta de gerenciamento de curso Moodle, também para os cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas.

Devido ao significativo acervo multimídia sobre Educação popular coordenado pelo professor Osmar Fávero (UFF), o Portal foi indicado para participar da iniciativa de constituição dos Centros de referência e documentação de Educação de Jovens e Adultos e Educação popular. Esse projeto surgiu, portanto, integrando o sistema do Observatório de inclusão educacional e tecnologias digitais, que constitui mecanismo inicial baseado em *software* livre, com a intencionalidade de tornar disponível, para compartilhamento de conhecimento, como bem público, ambiente transdisciplinar capaz de assegurar, progressivamente, a interoperabilidade de dados das bases de diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, de contribuir para a ampliação do acesso ao saber produzido nessa área, para a inclusão aos meios e processos de comunicação e educação digital. O trabalho vem se realizando, tendo como desencadeador do processo um ponto de conexão na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, por meio do exercício contínuo de administração descentralizada com orientação tecnológica para cada Fórum estadual, sob o princípio da construção coletiva. Já é possível vislumbrar a escala que esse trabalho vem alcançando com todos os fóruns estaduais conectados virtualmente, produzindo reflexões, interagindo e trocando conhecimentos, mobilizando e organizando encontros (eventos) e registrando em áudio e audiovisual. Vale salientar que esse Portal já tem sido objeto de produção acadêmica em nível de graduação e pós-graduação.⁵

Ao longo dos últimos nove anos, a Semana de Extensão da UnB tem sido mais um lugar privilegiado para reflexão sobre a experiência

⁵ Cf. mais informações em <www.forumeja.org.br>. Acesso em: 8 fev. 2018.

do Portal Fóruns EJA Brasil em atividades de mesa-redonda sobre os temas: O nosso Portal EJA Brasil – para onde queremos ir? (VI – 2006); O nosso Portal EJA Brasil – presencial ou virtualidade real? (VII – 2007); O nosso Portal EJA Brasil – ambiente virtual é educativo? (VIII – 2008); O nosso Portal EJA Brasil – a pesquisa em movimento e transform-ação?; Educação de Jovens e Adultos – EJA: o desafio que nos une internacionalmente (IX – 2009); O nosso Portal EJA Brasil: espaço de construção coletiva?; e Ceilândia, 39 anos: virtualidade e história em movimento (X – 2010).

Na Semana *Universitária com o tema 90 anos de Paulo Freire: um marco para a reflexão sobre os rumos da Universidade brasileira, realizada de 1º a 8 de outubro de 2011, houve a apresentação do tema O nosso Portal EJA Brasil: Paulo Freire vivo?!?* pela primeira vez com transmissão *on-line*, gravada em tempo real. Nessa Semana, a equipe do Portal realizou, também, a gravação da cerimônia de outorga do título de *doutor honoris causa post mortem a Paulo Freire pela UnB, além de webconferências sobre Paulo Freire – o andari-lho, com os professores Roberto Aparici (Madri-Uned) e Oscar Hara (São José – Costa Rica); e Paulo Freire e transdisciplinaridade, com o professor Ubiratan D’Ambrosio. O Portal realizou ainda a transmissão on-line, em tempo real, da exposição e do debate Programa DF alfabetizado: juntos por uma nova história!, além da gravação em audiovisual da mesa-redonda Paulo Freire e a Educação popular, com a participação dos professores Pedro Pontual, Leila Maria de Jesus e Maria Madalenas Torres.*

Ainda em agosto de 2009, esse Portal era o espaço virtual de divulgação e acompanhamento das atividades da Agenda territorial

de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos, constituída por portaria da Secretaria de Educação, com membro representante da Universidade de Brasília oficialmente indicado. Em novembro e dezembro de 2009, o Portal também divulgou e registrou o evento preparatório e a Conferência Nacional de Educação (Conae) do DF, assim como o XVIII Encontro de EJA no DF – Conferência livre de EJA, promovida pelo GTPA – Fórum EJA/DF.

Ampliando suas possibilidades, o Portal contribuiu para a constituição da Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede na diversidade (Ctard), como é previsto na oferta, em 2010, do curso de especialização em Educação na diversidade e cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos pela UAB/UnB em três polos: no DF, os polos UAB Ceilândia e Santa Maria; e em Goiás, o polo UAB Anápolis, em parceria com a UFG. Foram disponibilizadas 300 vagas a professores e profissionais de educação em exercício na EJA na rede pública do Distrito Federal e de Goiás. Essa proposta de Ctard, também, é referida no curso de licenciatura em Pedagogia da UnB/UAB, na disciplina de Educação de adultos.

Também em 2010, deu-se a continuidade às atividades relativas à Agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, sendo o Portal a principal fonte de referência: do I Curso de extensão de Gestão social em políticas educacionais em EJA, a distância, promovido pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com Secad/MEC, MDA e Unesco-Icae; do Conae, realizado de 29 de março a 1º de abril; do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (realizado em Porto Alegre, de 26 a 28 de maio); dos Encontros Regionais de

EJA (Erejas); e da implementação do Centro de referência da memória viva de Educação popular e Educação de Jovens e Adultos do Centro-Oeste e Sudeste. Esse Centro de referência virtual tem sua viabilidade demonstrada na transferência do acervo multimídia, em DVD, sobre a história da Educação popular no Brasil (1947-1964), de autoria do professor Osmar Fávero (UFF), a partir da sua entrevista com a professora Maria da Glória Gohn, realizada pela equipe do Portal no X Eneja (2008), em Rio das Ostras-RJ.

Ainda em 2010, constata-se maior inserção nos movimentos sociais de algumas cidades do DF como: Ceilândia (Movimento por uma Ceilândia melhor – Mopocem), São Sebastião, Paranoá, Estrutural, dentre outras, com participação ativa, bem como registro, edição, publicação de fotos e materiais audiovisuais na página do DF no Portal.

Em 2011, a continuidade do Portal foi marcada pela experiência inovadora da transmissão *on-line*, em tempo real, no I Ereja Centro-Oeste, de 19 a 21 de junho, em Campo Grande; seguido do I Ereja Sul, nos dias 18 e 19 de agosto, em Porto Alegre; do XII Eneja, de 20 a 23 de setembro, em Salvador; e da Reunião dos representantes de fóruns, em 8 e 9 de dezembro, em Brasília. Nesse mesmo ano, a equipe do Portal gravou a sessão solene de entrega do Prêmio Medalha Paulo Freire concedido pela Secadi/MEC, em 14 de dezembro, em João Pessoa.

Mais uma vez, dando continuidade às atividades relativas à Agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos, o Portal foi a principal fonte de referência do II Curso de extensão de Gestão social em políticas educacionais em EJA, a distância, promovido pela Faculdade de

Educação da UnB em parceria com Secadi/MEC, MDA e Cátedra Unesco de EJA, realizado de 9 de outubro a 22 de dezembro de 2011.

Em 2013, houve participação nos seguintes eventos: Seminário Proeja no Pronatec, em Brasília, no mês de maio; Conferência livre: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação, no mês de junho, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; XXII Encontro Distrital de Ejat, Eape, XXII Encontro Distrital de Ejat e Conferência livre de EJA, preparatória da Conae 2014, no mês de agosto, em Brasília; cerimônia de conclusão da segunda edição do Programa DF alfabetizado: juntos por uma nova história!, no dia 10 de agosto, no Museu Nacional da República, na capital federal; Conferência preparatória da Conae Distrital, Eape, também no mês de agosto e em Brasília; Fórum popular por uma Ceilândia melhor e mais verde, do Movimento por uma Ceilândia melhor (Mopocem), em parceria com o projeto Ceilândia mais verde, na cidade de Ceilândia-DF; XIII Eneja, com o tema Políticas públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos, no mês de setembro, na cidade de Natal/RN; e reuniões ampliadas do GTPA – Fórum EJA/DF, realizadas de março a dezembro.

Em 2014, houve continuidade das reuniões ampliadas, realização do XXIII Encontro Distrital de Ejait, em 6 de dezembro, participação na Conae-2014, de 18 a 21 de novembro, e nas audiências com a SEEDF.

Em 2015, houve continuidade das reuniões ampliadas, realização do XXIV Encontro Distrital de Ejait, em 3 de outubro, além de participação nas audiências com a SEEDF, nas audiências públicas nas Comissões CECS, CCJ e COF, Comissão geral e plenárias da Câmara

Legislativa do DF, em função da tramitação do PDE 2015-2024, e no V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em maio, em Campinas.

A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados por membros titular e suplente na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), criada em 2003, e em 2015 com membros titular e suplente no Fórum Nacional de Educação (FNE). Além disso, o MEC manteve o diálogo e reconheceu a decisiva participação do colegiado de representantes dos Fóruns estaduais e distrital na elaboração do documento preparatório do Brasil à VI Confinteia da Unesco, em Belém do Pará, em 2009; na implementação da estratégia de gestão da Agenda territorial de desenvolvimento integrado em alfabetização e educação de jovens e adultos, desde 2008; em reuniões técnicas episódicas com pautas pontuais; e na participação da Conae 2014.

Pronera EJA – a Educação do campo e a Faculdade de Educação da UnB

Há, em nosso país, uma tendência dominante, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade.

No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses, indígenas, quilombolas e outros povos do campo são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade

de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem essa visão.

A realidade da educação no meio rural brasileiro é marcada pelo histórico índice elevado de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade. Em 2009 a percentagem da população analfabeta urbana era de 7,4% e a população analfabeta rural era de 22,8%. Na região Centro-Oeste a percentagem era de 7,0% de analfabetos urbanos e 15,2% de analfabetos rurais. O acesso na zona urbana aos anos iniciais do ensino fundamental era de 40%, aos anos finais do ensino fundamental era de 37% e ao ensino médio era de 23,1%. Já na zona rural temos os percentuais, respectivamente, de 64,2%, 30,5% e 6,3% para os mesmos níveis (SANTOS, 2012, p. 16). O percentual de permanência e conclusão do ensino médio na zona urbana era de 23,1%, enquanto na zona rural era de 6,5%. Esses dados, por si só, já seriam suficientes para justificar a importância da construção de políticas públicas específicas para esse setor. Junte-se a isso a condição precária das escolas, as dificuldades de acesso dos estudantes, a rotatividade dos professores e a política sistemática de fechamento das escolas rurais, o que torna a situação ainda mais grave.

Embora dominante, essa tendência de considerar a vida no campo como sinônimo de atraso não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz a migração campo-cidade. De outro lado está a reação da população do campo, que não aceita essa marginalização/exclusão

e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, social e cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

A Educação do campo é um exemplo emblemático dessa reação. Sua meta é pensar e fazer “uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento, cuja opção é o desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro” (ARROYO et al., 2011, p. 22).

Tendo como protagonistas os povos do campo, essa educação trabalha para formar o cidadão crítico e emancipado, capaz de colocar-se, de forma autônoma e organizada, como sujeito do processo de desenvolvimento e de participar ativamente da construção das políticas que sustentam esse desenvolvimento. Pensar o desenvolvimento humano é pensar em justiça social.

Entretanto, a justiça social no campo passa necessariamente pelos processos de redistribuição de terras e resgate da capacidade produtiva e da cidadania de que foram historicamente privados os camponeses, indígenas, quilombolas, etc. durante mais de 500 anos. É nesse contexto que devemos pensar o sentido de uma reforma agrária hoje. Segundo Fernandes (2003), o Brasil tem a segunda maior concentração de terras do mundo e está entre os dez países com maior índice de desigualdade. A reforma agrária, ao atingir a estrutura fundiária concentrada democratizando o acesso à terra, modificará essa conjuntura.

Da mesma forma, o acesso ao conhecimento socialmente instituído torna-se uma necessidade para que esse movimento possa fazer frente às graves questões socioambientais que resultam do modelo de modernização conservadora proposto pelas elites agrárias que se

instituiu a partir do uso de fertilizantes, irrigação e equipamentos técnicos. O preço foi a expulsão de milhões de trabalhadores do meio rural, a concentração da propriedade fundiária, além dos graves danos ao ambiente e à saúde dos que se alimentam de seus produtos.

Nesse sentido, a luta por uma Educação do campo reflete um momento importante da sociedade camponesa, que, a partir das experiências vividas nos acampamentos e assentamentos e nas lutas pela reforma agrária em geral, começa a sistematizar suas preocupações com a educação, não só como prática interna, mas como demanda por política pública e por parcerias. Esse processo ilustra aquele fazer concreto e transformador de que nos fala Paulo Freire (1987), que surge quando um sujeito toma consciência de algo e é capaz de expressar, de forma crítica e transformadora, a realidade que o aprisiona e de apontar saídas criativas. Nesse caso, trata-se da tomada de consciência do movimento social de que é preciso chamar à responsabilidade o Estado, apontando claramente a educação como direito e como fazer político, compartilhando intencionalidades e encontrando os parceiros e os caminhos desse fazer que respondam às demandas dos sujeitos do campo em movimento no Brasil. Assim nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

O Pronera e a Educação do campo

Todos que trabalham com Educação do campo conhecem o Pronera. Ele é fruto do momento em que a Universidade e os movimentos sociais começam a se encontrar, nesse tempo pós-ditadura, para juntos pensarem a educação e o campo. Representa o momento em que o

movimento social do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se torna mais consciente da necessidade de se apropriar da força e do poder contidos no território imaterial do conhecimento para aprofundar suas lutas (FERNANDES, 2003).

A Universidade, bem como outras organizações da sociedade civil, aceitam o desafio colocado pelos movimentos de estabelecer um diálogo que leve à construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que, de fato, abram para os camponeses o acesso ao conhecimento institucionalizado e à sua produção. Esse desafio será materializado nas Conferências de Educação do Campo, a partir das quais princípios e estratégias de luta são traçados, entre eles a demanda pelo Pronera.

O objetivo geral desse Programa é:

Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (PRONERA, 2012).

Em 2010 o Pronera foi transformado em política pública e, em todo esse tempo, tem possibilitado aos assentados e assentadas o acesso à educação, da alfabetização à pós-graduação, e também servido de “cartão de visita” para que o MEC construísse seus programas de Educação do campo já nos anos 2000.

Sua configuração de política construída e gerida de forma compartilhada com a sociedade civil organizada tem possibilitado uma aproximação e um diálogo intensos entre a Universidade e o movimento social representado, como troca de saberes e fazeres

conjuntos que, em muito, enriquecem e transformam os dois lados dessa equação. Essa característica do Pronera tem gerado grandes desafios para a Universidade, que precisa rever sua linguagem e alguns paradigmas sobre o conhecimento, bem como questionar os valores a partir dos quais se tem hierarquizado historicamente os camponeses, em especial os analfabetos, e os portadores do saber acadêmico (doutores), relativizando, num certo sentido, essa diferença.

Assim, podemos nos perguntar: como a Universidade pode responder a essas demandas? Como pode construir um olhar mais democrático que enxergue o processo educativo como emancipação e como forma de aprendizagem mútua do próprio fazer libertador para os sujeitos que dele participam? Refletir sobre essas questões requer um processo de superação e de implicação, de compreensão dos sentidos históricos, sociais e políticos que geraram e geram as desigualdades na oferta e qualidade de educação para os povos do campo.

A grande característica do Pronera é que ele não está vinculado apenas à escola, mas principalmente aos assentamentos. Claro, a parceria só é possível porque a Universidade e também diversas secretarias de educação municipais e estaduais o assumem. Isso possibilita que o desenvolvimento de suas ações ganhe institucionalidade. Todavia, o Pronera viabiliza o acesso à educação àqueles trabalhadores que não tem como sair do assentamento num tempo escolar regular. Ele possibilitou pensar a Educação do campo como Pedagogia da alternância, outro formato de escola, outro tempo, outro espaço, outra relação com a comunidade, outro formato pedagógico, outra relação entre educadores e educandos. Ele é um “cadinho” de inovações pedagógicas e o espaço de demonstrar que outras formas de educação são possíveis.

A UnB foi protagonista dos processos de construção da Educação do campo e do Pronera e contou, até o ano de 2013, com um Grupo de trabalho de apoio à reforma agrária, órgão vinculado ao Decanato de Extensão, de caráter interdisciplinar, que congregava professores e estudantes de diversas faculdades e institutos voltados para esse tema, desenvolvendo ações de apoio a processos desde a alfabetização até cursos em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

A Faculdade de Educação tem sido uma das responsáveis históricas pelo desenvolvimento dos projetos de EJA relativos à alfabetização e escolarização do primeiro segmento das séries iniciais nos assentamentos dessa região, processos que também implicam a formação de educadores populares do campo para realizar essa tarefa. Os programas de alfabetização de jovens e adultos foram os primeiros a serem financiados e visavam atender a grande demanda por alfabetização e escolarização encontrada nos assentamentos rurais (DANSA et al., 2012). Eles têm como público-alvo os jovens e adultos acampados e assentados da reforma agrária.

De 1999 a 2009, foram conduzidos pela Faculdade de Educação da UnB quatro edições do Projeto Terra, educação e cidadania e uma edição do Projeto Tecendo a cidadania no campo, totalizando cinco projetos de EJA alfabetização e escolarização financiados pelo Pronera, ora em parceria com outros espaços da Universidade, ora de forma mais restrita e solitária (DANSA; FREITAS; SILVA FREITAS, 2012). Uma nova edição do Projeto Tecendo a cidadania no campo foi aprovada e está em andamento para o período 2016-2018, dessa vez em parceria com o curso de licenciatura em Educação do campo da FUP-UnB – Campus de Planaltina.

Nesses processos foram certificados cerca de mil estudantes em níveis de alfabetização e escolarização do 1º segmento do ensino fundamental e cerca de 250 educadores/as populares de EJA, embora no cômputo geral muitos mais tenham se beneficiado em diferentes níveis desses percursos. Nesse processo, o Pronera ocorre nos espaços mais remotos e atende as demandas de um público para quem as dificuldades de chegar à escola ou de conciliar estudo e trabalho são muito intensas, possibilitando a todos os educandos o acesso ao seu direito à educação e aos educadores/as a perspectiva de realização de uma atividade produtiva, geradora de renda dentro dos próprios espaços onde residem.

Nas idas e vindas que caracterizam as políticas públicas e a gestão das ações oriundas das políticas públicas, o Pronera é também espaço de produção de conhecimento para os estudantes da Universidade, que, a partir de acompanhamento dos/as educadores/as e participação nas ações de campo como monitores, têm a possibilidade de conhecer novas realidades, praticar a pedagogia no cotidiano, além de estabelecer diálogo com grupos sociais e movimentos organizados e refletir sobre a troca de saberes, auxiliar no planejamento e avaliação das ações e participar dos momentos de pesquisa e sistematização da memória dos processos.

Nesse percurso intensificam-se também as relações entre estudantes e movimento social no diálogo sempre presente dos coordenadores locais vinculados aos processos de organização dos assentados e de suas lutas, nas ações conjuntas nos assentamentos para mobilizar as condições de trabalho e estudo, nos espaços de formação dos/as educadores/as e nos momentos de simples conversas nas noites dos assentamentos. Também os momentos de conflito, em que todos se unem para solucionar problemas, enfrentar questões políticas e

administrativas e refletir sobre as questões de fundo da formação político-pedagógica, são tempos educativos que afetam e contribuem para a construção de ações de emancipação dos sujeitos em luta pela garantia do seu direito à educação de qualidade.

Para além disso, cresce o número de pesquisas e publicações que retratam a memória dos ciclos dos projetos, uns mais, outros menos, cumprindo o papel de traduzir em novos conhecimentos as experiências vividas pelos diferentes grupos de professores e estudantes nos projetos de extensão. Acoplam-se à extensão os espaços de ensino nos projetos e disciplinas de Educação do campo, EJA e Educação e trabalho e outras temáticas ligadas aos processos formativos.

Assim, podemos dizer que esse encontro entre os camponeses, seus movimentos e a Universidade é um momento de intensa criação e transformação, quando a Universidade Pública cumpre seu papel principal de atender as demandas da sociedade brasileira, pela via do ensino, pesquisa e extensão, socializando o conhecimento institucionalmente produzido e contribuindo para a emancipação dos sujeitos e para o fortalecimento de suas demandas sociais, ao mesmo tempo em que produz e sistematiza genuíno conhecimento sobre essa sociedade e seus processos de educação e formação, além de possibilitar à sociedade camponesa uma construção orgânica de sua intelectualidade.

Programa de extensão (Peac) Formancipa – Formação integrada e emancipadora de acesso à educação superior

O Programa Formancipa visa criar um processo de formação integrada e emancipadora de acesso à educação superior aos estudantes

da fase final e aos egressos do ensino médio nos municípios de Novo Gama e Valparaíso, no estado de Goiás. Ele é conduzido diretamente por estudantes da graduação da UnB, sob a supervisão e orientação de professores e da coordenação do Programa.⁶

O processo de formação nos municípios goianos é realizado por estudantes da graduação selecionados/as por meio de análise curricular, visita *in loco* e entrevista com a equipe executora. São classificados/as, prioritariamente, estudantes de licenciatura do 3º semestre em diante e, preferencialmente, moradores/as dos municípios e da região circunvizinha (Cidade Ocidental-GO, Santa Maria-DF e Gama-DF). A proposta inclui as seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Geografia, Química, Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês, Espanhol), Português, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Física e Artes (Música, Cênicas e Plásticas). Na seleção pretende-se que haja pelo menos um estudante para cada área do conhecimento.

O desenvolvimento do programa ocorre nos finais de semana na sede do Serviço de paz, justiça e não violência (Serpajus) no Novo Gama e no espaço físico da prefeitura de Valparaíso, no bairro de Parque São Bernardo, onde funciona o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O planejamento das aulas integradas ocorre durante reunião coletiva em um dia da semana, sob a coordenação pedagógica de uma equipe de estudantes da Pedagogia e orientação da coordenação. Além das aulas, os estudantes da graduação complementam sua formação por meio da elaboração de plano de curso e de aulas; da discussão coletiva dos planos de curso

⁶ A cargo do professor Erlando da Silva Rêses (FE/TEF).

e de aulas; do conhecimento acerca das regiões atendidas; e da avaliação constante do trabalho, da equipe e das reuniões periódicas.

Os estudantes/ministrantes das aulas são cadastrados nos programas de fomento da extensão universitária para receber benefícios como créditos de extensão. Acrescenta-se a esse estímulo a possibilidade de crescimento profissional e a ampliação da aprendizagem a partir da vinculação com as áreas de conhecimento.

O programa também prevê atividades coletivas, com estudantes/ministrantes das aulas, coordenação, equipe pedagógica e estudantes/beneficiários, que envolvam orientações, projeção de filmes, festival de arte e cultura, oficina de redação e de orientação vocacional e profissional, musicalidade e palestras e debates de temas candentes, contemporâneos e de interesse do grupo com especialistas, pesquisadores e estudiosos, como: educação ambiental, direitos humanos, gênero, relações étnico-raciais, corrupção, poder local, mercado de trabalho, tecnologia da informação e comunicação, drogadição, juventude, emancipação, autodidatismo e autoconhecimento, dentre outros.

A perspectiva de formação se alinha ao conceito de cidade educadora e representa a possibilidade de as cidades (no caso, os municípios goianos) servirem de palco para a aquisição de conhecimentos numa simbiose entre teoria e prática, em que a rua, o movimento, a moradia, o meio ambiente, os serviços, o lazer, o transporte, a segurança, os habitantes, o trabalho e a educação incluem-se no ato de conhecer. Também poderíamos dizer que essa formação integrada e emancipadora coaduna-se com o conceito de território do geógrafo Milton Santos (doutor *honoris causa* pela UnB), representando a potencialidade do espaço físico da cidade para a construção do

conhecimento. Nesse sentido, o programa assume também a abordagem transdisciplinar porque transcende a perspectiva disciplinar de forma linear e tradicional com encadeamento lógico de conteúdos.

Autores como Célestin Freinet e Paulo Freire têm em comum o objetivo de dar ao adolescente o estatuto de ator, e não de espectador passivo, partindo da concretude territorialmente vivida e se relacionando com os mestres como quem aprende e ensina ao mesmo tempo. Soma-se a essa abordagem a Pedagogia da alternância. Utiliza-se a aula-passeio socrática, desenvolvida pelo pedagogo francês Célestin Freinet, como estreitamento da relação entre teoria e prática e desenvolvimento da práxis. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire nos convida a uma reflexão sobre ensino, docência, discência, conhecimento e humanidade. Para ele, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Exige também consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria, esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade: “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996). Esse ser incluso em sua formação está presente nos diferentes atores que compõem o Formancipa: professores, estudantes da graduação e estudantes do ensino médio e egressos. A formação integrada pretende desenvolver essa função desde a concepção do curso,

quando todas as áreas do conhecimento estarão dialogando, a partir de possibilidades de vinculação teórico-conceitual e prática, considerando suas especificidades.

A interdisciplinaridade ocupa um lugar central nesse programa. Ela está relacionada a processos e funções desencadeadas pelas várias disciplinas e não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional; pelo contrário, com essa prática cada vez mais a especificidade é confirmada, e não confundida com polivalência nem com justaposição.

No entanto, o estudante beneficiário do programa é estimulado a exercer o autodidatismo e o autoconhecimento, a partir dos elementos fundantes e centrais de cada área do conhecimento ou da formação integrada. Não há nenhuma intenção em fundar um cursinho preparatório para o vestibular pela abordagem tradicional e mercadológica. A natureza é de outra ordem e não implica benefícios ou contrapartida financeira por parte da equipe executora ou dos estudantes ministrantes das disciplinas.

Enfim, o programa visa criar valores fundamentais do humanismo, auxiliando os/as estudantes na identificação de suas inclinações intelectuais, morais e sociais individuais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território.

Centro de memória viva (CMV/DF) – documentação e referência em Educação popular, Educação de Jovens e Adultos e movimentos sociais do DF

Esse Programa de extensão de ação continuada (Peac) visa sistematizar o histórico produzido pelos movimentos sociais no

Distrito Federal envolvidos na Educação popular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é levantar e analisar elementos da história e da memória produzida e em produção nos principais grupos/segmentos atuantes nos coletivos para disponibilizar as informações sistematizadas em um ambiente virtual interativo multimídia como instrumento de construção da memória social e coletiva e para possibilitar a disseminação da pesquisa nas áreas de EJA, Educação popular e movimentos sociais.

O CMV no DF surgiu de uma proposta nacional de criação de Centro de documentação e referência em EJA, Educação popular e movimentos sociais. Em 2008, durante a reunião nacional da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) em Caxambu-MG, o professor Osmar Fávero apresentou um material, produzido em DVD pelo Núcleo de estudo sobre Educação de Jovens e Adultos (Nepeja) da Universidade Federal Fluminense (UFF), sobre a experiência de Educação popular no Brasil entre os anos de 1947 e 1966. Em sua fala, o professor Fávero expôs o quanto a documentação referente a essa temática está dispersa e sem tratamento. Surge, portanto, inicialmente, uma articulação nacional motivada pelo projeto apresentado ao MEC pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pela UFF.

Em 2009, em outra reunião nacional da Anped, o MEC, por meio da Secad, hoje Secadi, reuniu-se com as Instituições de Ensino Superior (IES) para explicitar sua intenção de apoio ao projeto dos Centros de memória viva. Os Centros de referência organizados em coordenações regionais e no Centro-Oeste conta com as seguintes universidades: UnB, UFG, UFMT e UFMS. Na UnB o projeto

iniciou-se no final de 2010 e tornou-se Projeto de extensão de ação contínua (Peac), em 2011. O Projeto passou ser Programa de extensão e ação contínua em 2012.⁷

Para a organização do acervo físico da Educação popular e Educação de Jovens e Adultos do DF na Faculdade de Educação e, de forma descentralizada, no espaço físico do Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre) de Ceilândia, o Programa tem a colaboração de estudantes dos cursos de Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Ciências Sociais, Gestão Ambiental e Pedagogia.

Trata-se de uma ação relacionada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que busca inserir de forma ativa estudantes de graduação e pós-graduação residentes nas respectivas cidades e que descentraliza a ação do CMV. Os estudantes integrantes do Peac têm cursado a disciplina Educação de adultos (código 195391) da FE como módulo livre do currículo, além créditos de extensão. Já os alunos do curso de Pedagogia, além da referida disciplina, têm a oportunidade de cursar Projetos individualizados (Pespe) – Projeto 3, que contempla estudos e pesquisas sobre Educação popular e EJA.

Os objetivos do Centro são: *i*) levantar, coletar, selecionar e organizar documentos/materiais para constituir o acervo físico em parceria com os movimentos sociais; *ii*) implementar o ambiente virtual interativo multimídia para o acervo do Centro de memória viva; *iii*) realizar oficinas temáticas para diálogo entre o acervo do CMV com os grupos que atuam com a EJA no DF e produzir a

⁷ O Peac tem uma coordenação colegiada composta pelos professores da FE: Erlando da Silva Rêses (TEF), Shirleide Pereira da Silva Cruz (PAD) e Maria Luiza Pinho Pereira (aposentada).

memória viva desses grupos por meio da história oral e da produção audiovisual; e iv) estimular o diálogo entre universidade, movimentos sociais e grupos de cultura.

O Programa adota os seguintes procedimentos metodológicos para a consecução das ações com os grupos parceiros:

- 1) explicitar os objetivos do CMV e criar instrumentos de levantamento de informações (questionários e entrevistas) que contemplem as diferentes dimensões da história da Educação popular e da Educação de Jovens e Adultos;
- 2) realizar reunião inicial para conhecer o contexto de implementação e articular formas de organização do Centro de memória viva nas sedes das instituições parceiras;
- 3) promover oficinas temáticas bimestrais nas sedes dos movimentos sociais e na sede do Centro de memória viva na Faculdade de Educação;
- 4) realizar levantamento de dados por meio da história oral e sistematizar os relatos das vivências dos participantes da Educação popular e Educação de Jovens e Adultos;
- 5) estabelecer rotina de trabalho no centro de digitalização e catalogação do acervo na base de dados do Centro.

O CMV busca em sua estratégia de organização fomentar parcerias com instituições vinculadas a documentação e memória. Tal é o caso do Arquivo Público do DF, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Museu da Memória da Educação do DF (FE/UnB), Centro de Pesquisa em Arquitetura da Informação

(Cpai/UnB) e Faculdade de Ciência da Informação (FCI). Além disso, há vínculo compartilhado e parceria com as iniciativas de Educação popular e EJA: Portal dos Fóruns de EJA, Grupo de ensino, pesquisa e extensão em Educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (Genpex) da FE/UnB e Proeja-Transarte.

A discussão do conceito de memória conduz à tendência de considerar a identidade sempre como uma produção social, como bem ilustra Halbwachs (2004) quando afirma que nós construímos nossas memórias como membros de grupos sociais e, nesse processo, utilizamos convenções sociais. O sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem especular quanto com o “outro”, em processo contínuo de transformação. “Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas e desconectadas de acordo com narrativas consolidadas coletivamente” (HALBWACHS, 2004, p. 155). Assim, a memória não seria apenas um registro histórico de fatos, mas uma combinação de construções sociais passadas com fatores significantes da vida social do presente, sendo permanentemente reconstruída (PROUST, 1913 apud COSTA; MAGALHÃES, 2001).

Tais considerações sobre a memória como um fio condutor para o entendimento do papel que um centro de memória acrescido do adjetivo “vivo” assume na construção da memória da luta pela alfabetização e consolidação dos movimentos sociais e da Educação popular no DF coadunam com a perspectiva de pensar a memória coletiva não somente como uma conquista, mas também como um instrumento e um objeto de poder. Esse poder se relaciona à constituição da identidade como unidade de um grupo, à medida que ela é reforçada por meio de lembranças e da continuidade de si mesmo

ou do sentimento de pertencimento a um grupo. Esse pertencimento, por sua vez, ao gerar um o processo de identificação, agirá na seleção e configuração dos episódios a serem lembrados, reordenando-os em uma nova história. Essa nova história não surge de forma linear meramente cronológica ou pelo enaltecimento de apenas alguns sujeitos e fatos, mas pode ser escrita a partir de diferentes referenciais e perspectivas. Trata-se de uma memória que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça o sentimento de pertencimento e as fronteiras socioculturais (POLLACK, 1989). O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo.

A memória na perspectiva africana e indígena tem forte tendência na oralidade e na demarcação territorial. Contemporaneamente, o computador é responsável pela guarda de grandes quantidades de informações e envolve todos os meios inventados anteriormente: conceitos de retenção, esquecimento e seleção; construção no presente a partir das vivências/experiências do passado; e relatos individuais para constituição da memória local e coletiva. Constituir a memória coletiva e viva é parte fundamental para a pesquisa e para a história dos saberes, da luta e do reconhecimento da construção coletiva.

O programa articula-se com outros programas de extensão existentes na Faculdade de Educação, como o Programa de Formação integrada e emancipadora de acesso à educação superior (Formancipa) e o Pós-Populares: democratização do acesso à universidade pública pelo chão da pesquisa, um Programa de extensão e ação continuada (Peac). É importante destacar ainda a participação da coordenação colegiada e dos membros do Programa nos seguintes

grupos de pesquisa do CNPq: Aprendizagem, tecnologias e Educação a Distância (Atead); Grupo de ensino-pesquisa-extensão em Educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (Genpex); Grupo de estudos e pesquisas sobre o trabalho (GEPT); Núcleo de estudos e pesquisas sobre educação e trabalho (Nepet); Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos (GEPFAPe); e Grupo de estudos e pesquisa em materialismo histórico-dialético e educação (Consciência).

Pós-Populares: democratização do acesso à universidade pública pelo chão da pesquisa – Programa de extensão e ação continuada (Peac)

O Programa Pós-Populares⁸ é fruto de inquietações que permeiam o discurso de profissionais da área de Educação e de atores envolvidos em movimentos sociais e populares. Ele pretende construir um espaço formativo de aprendizagem/ensino/pesquisa/extensão com o objetivo de democratizar o acesso à universidade pública, em especial na UnB, para professores, estudantes e agentes da comunidade, por meio da formulação de pré-projetos de pesquisa individuais e com perspectiva de intervenção social. As reuniões acontecem no prédio da UnB no centro de Ceilândia, mensalmente, desde setembro de 2013, e têm duração de três horas. O procedimento metodológico consiste na apresentação das intenções ou pré-projetos de pesquisa para discussão em grupo e, posteriormente,

⁸ O Peac está sob a coordenação do professor Erlando da Silva Rêses (TEF/FE e PPGE).

no acompanhamento/tutoria por parte dos mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e professores da UnB aos participantes do Programa, para o desenvolvimento do pré-projeto de pesquisa, de acordo com a especialidade de formação, fora da reunião geral do Programa. Nos encontros o diálogo é livre, dentro de uma visão dialético-freiriana.

A formulação do pré-projeto de pesquisa pode ser direcionada a qualquer área do conhecimento, mas tende a ser orientada para Programas de Pós-Graduação nas Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB). Essa situação não gera privilégios para os candidatos no processo seletivo. Este é regido por fases não relacionadas ao desenvolvimento do Programa, como proficiência em língua estrangeira e estudo e conhecimento da bibliografia para a prova teórica. Também não há direcionamento para linhas e eixos de pesquisa.

O Programa Pós-Populares ganha relevância por acreditar em uma sociedade justa, em que políticas públicas devem contemplar de forma equânime as camadas sociais economicamente menos favorecidas. O Programa reconhece a necessidade de avanços na área social, por isso a sua preocupação com a formação acadêmica desse setor populacional.

Apesar de iniciativas no caminho da democratização do ensino superior, não foi possível retirar o sistema de ensino de uma categoria elitista, sobretudo na pós-graduação. Os crescentes números de matrículas foram influenciados por iniciativas como o Programa Universidade para todos (ProUni); a ampliação e desburocratização do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni); e o

Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Atualmente, o grande desafio refere-se a como democratizar o ensino superior público visando uma maior inserção popular.

No cenário mundial, o Brasil amarga negativas posições quando o assunto é educação. Nesse quadro, ganham força reflexões acerca das palavras de Paulo Freire quando ressalta a necessidade de unir crescimento econômico e elevação da escolarização de um povo (FREIRE, 1987). Somente assim se tem, verdadeiramente, uma nação rica, autônoma e com menos desigualdades sociais. Dessa maneira, para tratar do assunto “democratização do ensino superior” em sua amplitude, deve-se pontuar aspectos sociais referentes à formação de um povo, principalmente em quesitos como etnia/raça. De acordo com Gomes (2004), esse tipo de análise é fundamental e não nos permite deixar de lado questões que perpassem pelos temas cotas e ações afirmativas. O Brasil apresenta desigualdades com características muito específicas, que não apenas separam ricos de pobres, mas sim desigualdades setorializadas, com marcas de cor da pele, com especificidade de gênero, sexo e regionalidade. Nesse cenário, a população negra, embora represente mais da metade de toda a população brasileira, um percentual maior do que em muitos países da África, figura entre os grupos menos favorecidos e com menor acesso às políticas públicas, segundo dados oficiais.

O Distrito Federal chama atenção não apenas pela sua relação com a capital, mas também por sua posição central na região metropolitana. Há um fosso entre o Distrito Federal e as cidades que compõem o seu entorno metropolitano, composto de 10 municípios, segundo critérios para enquadramento em aglomeração

metropolitana (Luziânia, Valparaíso, Cidade Ocidental, Novo Gama, Formosa, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, Alexânia e Padre Bernardo), em relação tanto ao tamanho do PIB quanto ao valor do PIB *per capita* (MIRAGAYA, 2011 apud DAL ROSSO, 2011).

De acordo com portal do Ministério da Educação, a escolarização no ensino superior no Brasil não ultrapassou 14% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Preocupado em melhorar esses números, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), que estabelece metas para serem atingidas a cada dez anos, na edição de 2014-2024 instituiu, dentre suas 20 metas educacionais, algumas destinadas ao ensino superior: a Meta 12 sugere elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade de oferta, e expandir as matrículas em 40% no segmento público; a Meta 13 propõe elevar a qualidade da educação superior por meio da ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; e a Meta 14 propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

O avanço no PNE refere-se não apenas a ajustes na redação em relação à edição anterior, mas a uma maior aplicabilidade da lei, visando responsabilizar gestores públicos que descumprirem ou deixarem de realizar as metas. Essas medidas sinalizam uma mudança positiva, mas, ainda assim, surgem alguns questionamentos referentes ao ensino superior, tornando necessárias ações

futuras que visem solucionar situações-problema como o acesso, a permanência e a continuidade para além da graduação.

O Brasil, sendo uma nação preocupada com seu desenvolvimento social, não deve apenas cuidar de questões econômicas, mas também promover medidas sociais que possibilitem o desenvolvimento de seus cidadãos em todos os aspectos e, principalmente na questão educacional. Assim sendo, a pesquisa acadêmica se mostra como uma alternativa a ser adotada com a finalidade de democratizar e alcançar os índices desejáveis em um país com a dimensão do Brasil.

Um mapeamento do perfil socioeconômico realizado pela Codeplan (BRASÍLIA, 2013a) apresenta os percentuais da população de algumas localidades do DF e Entorno composta por jovens entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino superior: 4,48% em Ceilândia; 4,85% em Santa Maria; 8,6% no Gama; 4,96% em Valparaíso de Goiás e 4,17% na Cidade Ocidental. Os dados listados corroboram a relação desigualdade/exclusão, o que ressalta a importância e necessidade de ações que minimizem a distância entre o real, inaceitável, e o ideal, desejado. As políticas públicas do país devem estar a serviço das camadas sociais economicamente menos favorecidas em sua maioria, com a finalidade de lhes trazer melhores condições de vida.

Na pesquisa da Codeplan foram considerados os dados referentes ao ensino médio em algumas cidades da região. Chamam a atenção os altos índices de concluintes nessa modalidade de ensino e a queda de inscrições na etapa seguinte, o ensino superior. Esse comportamento foi observado por Peixoto (2004) em sua pesquisa

que se denomina autoexclusão, quando os próprios alunos sequer se inscrevem em vestibulares de instituições públicas de ensino superior. Vale ressaltar que, nessa pesquisa, observou-se uma maior abstenção de inscrições entre a população negra.

O foco do Pós-Populares são as especializações *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nesse caso, os indicadores caem para abaixo de 1% (BRASÍLIA, 2013b) nas Regiões Administrativas (RAs) do DF. Tal situação aponta para a necessidade de ações efetivas e de qualidade, no intuito de melhorar o acesso, a continuidade e principalmente a conclusão dos vários ciclos estudantis da educação básica até o ingresso em uma universidade pública.

Interface da extensão da Faculdade de Educação com a formação continuada de professores da SEDF

Outra possibilidade é enxergar a extensão como parte integrante do processo de democratização do saber acadêmico, uma vez que, por meio da extensão, esse saber retorna à Universidade testado e reelaborado. A Faculdade de Educação desenvolve diversos cursos de formação continuada para professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, haja vista que um dos preceitos dessa formação é o fortalecimento das discussões internas das unidades escolares, para que as reflexões suscitadas na formação continuada possam gerar mudanças nas ações pedagógicas, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios da comunidade em suas práticas educativas. A seguir, serão apresentados alguns exemplos.

Gênero e diversidade na escola

O curso Gênero e diversidade na escola é ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) desde o ano de 2009, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), e tem como público-alvo prioritário os/as professores/as e orientadores/as educacionais da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esse curso se insere na modalidade de formação continuada de profissionais da educação, tratando das temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual, possibilitando aos/às professores/as condições de observar e introduzir nas suas reflexões e práticas pedagógicas as relações de gênero e contribuindo para a construção de uma educação inclusiva e não sexista.

Nos anos de 2009 e 2010, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília executou a primeira edição do curso, com duas turmas de 140 participantes. A primeira turma, em 2009, formou 66 profissionais da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal e a segunda turma, em 2010, certificou 109 professores/as e orientadores/as educacionais, totalizando 175 cursistas formados nas duas turmas da primeira edição, entre professores/as e orientadores/as educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Nos anos de 2012 e 2013, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília executou a segunda e terceira edição do curso com duas turmas de 150 participantes. Na primeira turma, em 2012, concluíram o curso Gênero e diversidade na escola 96 professores/as e

orientadores/as educacionais. Na segunda turma, em 2013, formaram-se 126 profissionais da educação da SEDF. No total, considerando as duas edições, formaram-se 222 cursistas.

Nos anos de 2013 e 2014, firmou-se novo convênio para a oferta da terceira e quarta edição do curso. Em dezembro de 2013 iniciou-se nova turma, da terceira edição, com 150 vagas ocupadas, na qual se formaram 92 cursistas. Na quarta edição, com início em setembro de 2014 e finalização em abril de 2015, foram disponibilizadas 150 vagas e 118 cursistas concluíram o curso com êxito. Nas edições do curso Gênero e diversidade na escola, a Faculdade de Educação da UnB já certificou 607 profissionais da educação da rede pública de educação do Distrito Federal, entre professores/as e orientadores/as educacionais.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Outro curso que se insere na modalidade de Educação continuada é o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). Trata-se de uma ação integrada de responsabilidade da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal e da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação, que teve como objetivo rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (Dcnem), além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio. No ano de 2014, dos 4.080 professores inscritos, 3.710 concluíram o curso e foram certificados pelo Interfoco/UnB.

Interface da extensão com a formação de pedagogos e pedagogas

As características do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, à luz da Resolução nº 62/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão (Cepe), representam a incorporação no currículo de contribuições advindas dos projetos de extensão, que ao longo dos 50 anos da FE foram conquistando a articulação entre ensino (processo formativo), pesquisa (produção do conhecimento) e extensão como relação de transformação mútua entre universidade e movimentos sociais, organizações populares e instituições públicas, sobretudo por meio dos projetos, organizados em Projeto 1; Projeto 2; Projeto 3, fase 1; Projeto 3, fase 2; Projeto 3 fase 3; Projeto 4, fase 1; Projeto 4, fase 2; e Projeto 5 (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC).

O Projeto 1 é ofertado no primeiro semestre e tem como objetivo o conhecimento-vivência da organização e do funcionamento da Universidade de Brasília (história, natureza de sua criação, cursos oferecidos na graduação, especialização, mestrado e doutorado, gestão da Universidade, infraestrutura de apoio ao estudante, professor e servidores técnico-administrativos). O Projeto 2, ofertado no segundo semestre, tem como objetivo o conhecimento-vivência da organização e do funcionamento do curso de Pedagogia da FE/UnB. Os Projetos 3 e 4 supõem a relação dialética teoria e prática (práxis) e são organizados a partir do terceiro até o oitavo semestre, sendo foco da atuação de professoras/es, granduandos/as e pessoas da sociedade civil e política.

Uma primeira consequência que pode ser observada nos projetos é a preocupação em considerar o conjunto da sociedade, em que se destaca o mundo do trabalho. A crescente incorporação da ciência

e da tecnologia aos processos produtivos e sociais provocou uma reestruturação do mundo do trabalho, que passou a exigir uma nova base de conhecimento no sentido de adquirir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas. Os processos formativos são cada vez mais de aprendizagem do que de ensino, este entendido como transmissão de informações historicamente acumuladas. É também isso, mas ficar na disseminação dos conhecimentos é ficar aquém das exigências da contemporaneidade. Entendemos que todos os ambientes são espaços formativos, no sentido de que o sujeito se constitui nas relações sociais, tal qual defende Marx, Engels e Vigotski, conforme explicita Reis (2011).

Outra influência presente nessa concepção requer pensar a formação da pedagoga e do pedagogo não como um mero processo de instrução, mas como uma maneira de tornar-se humano e de desenvolver a capacidade de pensar-fazer-sentir-ser. Isso pressupõe recolocar a ciência, não encarando-a como mera disciplina, centrada no observável, controlável, mensurável, contável, mas conjugando todos esses elementos com a sabedoria popular, a subjetividade e a arte. Sujeito é Objeto. E Objeto é Sujeito. Um e outro intrinsecamente unidos. Tal convicção representa a centralidade na constituição do ser humano, conforme abordado por Reis (2011) em seu livro *A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Ou seja, trata-se de colocar o ser humano individual e coletivamente no centro do processo formativo, inserindo-o dentro de um processo civilizatório amplo, em que ele está sempre num em-ser permanente, como tal, um ser sempre inacabado-incompleto (FREIRE, 1996), buscando sua completude e acabamento. Desenvolver o sentido

local-planetário, singular-universal, parte-todo e todo-parte, no sentido de elaborar uma nova agenda para a educação, para que esta se centre no diálogo humano e humanizante, na busca coletiva da verdade, da produção do conhecimento. Nota-se que há uma mudança paradigmática no conceber e fazer ciência. Agora, é necessário “sentir” a ciência, como ato humano de transformação da sociedade.

Outra motivação está relacionada ao aprendizado do estudante de Pedagogia com exercício em espaços escolares e não escolares, ampliando a base de atuação, não mais limitando o profissional à instituição escolar, o que faz com que o *Projeto acadêmico do curso de Pedagogia* de novembro de 2003 antecipe em muitos aspectos as *Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia*, aprovadas e publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006. Em seu artigo 3º, o documento afirma:

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teórico e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Também o item I do artigo 5º diz que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Em seu item IV, afirma a necessidade de a pedagoga e o pedagogo desenvolverem trabalhos em espaços escolares e não escolares e

de promoverem o aprendizado de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano e em diferentes níveis e modalidades do processo educativo. No item IX, estabelece a expectativa de que a/o egressa/o do curso de Pedagogia identifique problemas socioculturais, com postura investigativa, integrativa e propositiva diante de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia (2003) organiza o currículo em disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e projetos 1, 2, 3, 4 e 5 ao longo do curso, relacionando sempre escola e vida; defende a necessidade da formação continuada à pedagoga e ao pedagogo; e prevê o desenvolvimento da pesquisa e do/a pesquisador/a, de modo que a natureza da produção do conhecimento seja de superação das situações-problema encontradas (REIS, 2011). Enfim, o perfil desejado de um/a egresso/a do curso de Pedagogia é o de um/a pedagogo/a professor/a-pesquisador/a-transformador/a, no contexto da relação entre universidade e sociedade civil e política.

O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados “estudos”, que também podem ser denominados de “áreas”. De imediato, alguns estudos se impõem. Entre estes estão as Ciências Pedagógicas (referentes a metodologias e processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização) propriamente ditas e as Ciências da Educação (Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia), para permitir aos pedagogos e pedagogas situarem seu trabalho no contexto micro e macropolítico e micro e macro-organizacional.

Uma contribuição decisiva da extensão ao atual currículo do curso de Pedagogia é agregar a disciplinas obrigatórias e optativas os chamados “projetos”. Os projetos constituem uma iniciativa fundamental à formação do futuro pedagogo ou da futura pedagoga. Ao longo de todos os semestres, os projetos vão constituindo o fio condutor do que vai ser o Trabalho Final do Curso (TCC). Trata-se de atividades orientadas, de observação, regência, investigação, extensão e busca bibliográfica, baseadas na vida concreta das organizações e instituições escolares e não escolares (organizações e movimentos populares, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros organismos da sociedade civil e política). O ponto de partida na ação quer enfatizar o mundo humano, o mundo do fazer; é mundo se fazendo, se autoconstituindo, um fazer que convida a ser elucidado, enfrentado, respondido em seus desafios educativos-existenciais. Nos projetos, a pesquisa assume sua função de intervenção na realidade educativa-humana, de contribuir com a solução dos problemas colocados por essa realidade. Eles superam a concepção dos estágios do penúltimo e último semestres do curso de Pedagogia. No fundo, o estágio com conotação prático-teórica é trazido desde o início do primeiro semestre e vai seguindo a graduanda ou o graduando ao longo de todo o curso, como processos orgânicos de vivência e práxis educativa em instituições e organizações escolares e não escolares. Esse acompanhamento e essa vivência da problemática concreta dos processos formativos em diferentes contextos representam igualmente a própria extensão, entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. E a pesquisa pode assumir o caráter de pesquisa-em-ação ou pesquisa-formação, dentro da experiência de pedagogos e

pedagogas do nível de Paulo Freire, Celestin Freinet, Montessori, Makarenko, Décroly, Anísio Teixeira, entre outras e outros. Aqui, se tem a pesquisa como natureza do aprender a ser pedagogo e pedagoga.

Em suma, os projetos assumem as seguintes características: *i*) articulam ensino-pesquisa-extensão; e *ii*) desenvolvem-se ao longo dos oito semestres do curso, três deles culminando num Trabalho Final de Conclusão do Curso (TCC): Projeto V, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades, e formatos (monografia, ensaio, relatório de pesquisa, entre outros). No caso da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, temos a seguinte divisão do Trabalho de Conclusão de Curso: *i*) memorial; *ii*) monografia; e *iii*) perspectiva de vida profissional. No memorial, o graduando ou a graduanda trabalha sua história de vida em família, no ensino fundamental, no ensino médio, na universidade, até chegar à narrativa de como se dá a emergência do seu objeto da monografia. Com isso, mais uma vez, se reitera a importância do sentido prático-teórico do curso de Pedagogia, em que o TCC envolve um problema concreto a ser resolvido ou em solução, como objeto da pesquisa. Na monografia, o graduando ou a graduanda apresenta a justificativa prática-teórica do objeto de estudo escolhido, a revisão bibliográfica, os objetivos gerais e os específicos, os procedimentos metodológicos (descrição-narração de seu trato com o objeto de pesquisa), os resultados alcançados e as considerações finais.

Em síntese, com os projetos se pretende: permitir ao graduando e à graduanda de Pedagogia reunir em sua formação profissional experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado; compreender estudos disciplinares individuais ou em grupo e,

sobretudo, vivências educativas-pedagógicas movidas por interesses formativos; possibilitar o engajamento de graduandas e graduandos de Pedagogia na transformação da realidade das instituições educativas escolares e não escolares, no sentido de superar os problemas de aprendizagem e desenvolvimento humano, com orientação acadêmica ao longo de todo o curso; viabilizar no fluxo de curso uma formação que articule prática e teoria, simultaneamente; desenvolver o Projeto 5 de modo que ele culmine na conclusão do curso.

Considerações finais

Assumindo sua própria história, a Faculdade de Educação tende a colaborar, significativamente, para a participação da sociedade civil organizada no Conselho Comunitário, conjugada à paridade representativa dos segmentos da universidade nos demais conselhos superiores, de modo a expressar a demanda pela pesquisa/ensino/extensão para, no momento próprio, atualizando a “fundação autônoma” da UnB, a extensão esgotar-se como função acadêmica, conforme sugere o sociólogo Boaventura Santos:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à

universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 1996, p. 225).

A extensão universitária funda-se voltada às camadas sociais economicamente desfavorecidas para atender ao controle social e arrefecer o risco de ampliação do escopo comunista no mundo e da violência, depois que a Organização das Nações Unidas, nas décadas de 1970 e 1980, exerceu maior influência nos chamados países do terceiro mundo, com o intuito de integrar uma agenda de combate à pobreza e adotar a política de desenvolvimento econômico e social. Portanto, o enfoque era assistencialista e não humanista e emancipador e atendia aos interesses da elite dominante. Infelizmente, essa situação histórica ainda encontra-se presente nos princípios da extensão universitária.

Há uma credibilidade de que a chamada competência acadêmica é indiferente ao conhecimento fora da sala de aula e dos laboratórios. Essa percepção induz a pensar na atuação na extensão pelo viés da sensibilidade social e desmerecimento do saber científico, fortalecendo sua prática no assistencialismo e sem articulação acadêmica (sem a presença dos discentes ou inserindo-os em treinamento, sem a constituição de base de dados para novos conhecimentos e subsídios para discussão em sala de aula).

Paulo Freire, na obra *Extensão ou comunicação?*, aponta que a ação educadora do professor deve ser a da comunicação se quiser

chegar ao ser humano concreto inserido numa realidade histórica, e não a um ser abstrato. Ele reflete sobre a relação entre sujeitos em diferentes níveis de formação da seguinte forma:

conhecer não é um ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. (1983, p. 7).

O professor Renato Hilário dos Reis (FE/UnB) destaca essa relação entre os sujeitos envolvidos nas ações de extensão universitária por meio de uma tipologia: *i) eventista-inorgânica*; e *ii) orgânica-processual*. No primeiro tipo prevalece uma relação pontual e sem compromisso com a comunidade, que se vincula à concepção tradicional de ciência. No segundo tipo inclui-se o sentido da permanência da relação acadêmica com a intervenção para a mudança, prevalecendo a democratização da ciência (REIS, 1996).

A função precípua da universidade é produzir conhecimento e torná-lo acessível. Mas que conhecimento é esse? Aquele que permite o melhoramento das práticas sociais quando a sociedade se defronta com problemas ou limitações impostos pela realidade. Se não for assim, teremos uma universidade com produções de pesquisa que ficam empoeirando nas prateleiras de bibliotecas ou na memória das bancas examinadoras.

Nos seus 54 anos de existência, sendo 50 anos compartilhados com a Faculdade de Educação, a Universidade de Brasília vive

as contradições dos diferentes projetos de sociedade brasileira dos sujeitos individuais e, sobretudo, coletivos que dela participam. Essas contradições, num contexto bem mais complexo da dependência internacional do Brasil, expressam-se no tensionado exercício da autonomia universitária, conforme preceito constitucional,⁹ na conquista progressiva da gestão democrática, cenário no qual o desafio da Universidade de realizar sua função social constitutiva em sua origem exige formulação de estratégias político-acadêmicas capazes de reinventar a UnB dos brasilienses “candangos” e dos brasileiros, no sentido universal, conforme expressou o geógrafo Milton Santos, na passagem dos 500 anos de Brasil:

A questão central que nos ocorre, sobre a nossa interpretação de nós próprios, nesses chamados 500 anos de Brasil, é a seguinte: é possível opor uma história do Brasil a uma história europeia do Brasil, um pensamento brasileiro em lugar de um pensamento europeu ou norte-americano do Brasil, ainda que conduzido aqui por bravos “brazilianistas” brasileiros? Não se trata de inventar de novo a roda, mas de dizer como a fazemos funcionar em nosso canto do mundo; reconhecê-lo será um enriquecimento para o mundo da roda e um passo a mais no conhecimento de nós mesmos. Ser internacional não é ser universal e para ser universal não é necessário situar-se nos centros do mundo. Inclusive pode-se ser universal ficando confinado à sua própria língua, isto é, sem ser traduzido. Não se trata de dar as costas à realidade

⁹ Expresso na CF-1988, art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa, extensão.” (BRASIL, 1988)

do mundo, mas de pensá-la a partir do que somos, enriquecendo-a universalmente com as nossas ideias; e aceitando ser, desse modo, submetidos a uma crítica universalista e não propriamente europeia ou norte-americana. (SANTOS, 1999).

No contexto atual, a extensão pode cumprir papel importante na UnB, em particular, qualificando, com referenciais da pesquisa e do ensino, a gestão democrática na efetividade representativa do seu Conselho Comunitário, instalado em 26 de outubro 2010, em cumprimento ao Estatuto de 1993 (art. 20), portanto, após 17 anos da publicação deste. É importante registrar que o representante do movimento social GTPA – Fórum EJA/DF foi o primeiro membro eleito pelo Conselho para representá-lo na instância superior deliberativa, o Conselho Universitário (Consuni).

Referências

ANGELIM, Maria Luiza Pereira. *Educar é descobrir* – um estudo observacional exploratório. 1988. 448 p. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília.

ARRAES, Juliana Duarte. *Reflexões de um grupo de pedagogos e pedagogas sobre a educação libertadora em suas vivências formativas e práticas profissionais*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 85 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Metas. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 set. 14.

BRASÍLIA. Codeplan. *Pesquisa demonstrativa por amostra de domicílio 2013/2014*. Brasília: Codeplan, 2013a.

_____. *Pesquisa metropolitana por amostra de domicílio*. Brasília: Codeplan, 2013b.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Cléria Botelho da; MAGALHÃES, Nancy Alessio (Org.). *Contar história, fazer história – história, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

COSTA, Luis Fernando Celestino da. *Imersão na Educação de Jovens e Adultos (EJA): identificação com a construção coletiva em experiências e visões diversas*. 2011. 141 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

COUTINHO, Laura Maria (Dir.). *Educar é descobrir*. 1986. Videoteipe. 26 min.

COUTINHO, Laura Maria. Videoteipe *Ver e Rever a educação*. 1988. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília.

CUNHA, Meire Cristina. *Aprender e ensinar em diferentes ambientes: o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil como espaço de formação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília.

DANSA, Cláudia; FREITAS, Helana; SILVA FREITAS, Maria da Conceição da. Políticas públicas de Educação do campo: a contribuição da Universidade de Brasília. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012. 382 p. 213-236.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; COSTA, T. S. O. O estudo do meio e a Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, Goiânia, 2011.

FIGUEIREDO, Wescilene Maria da Silva. *Interrupções do percurso escolar na Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no ambiente de trabalho*. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília, Universidade de Brasília, UnB. Documento final. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. *Pesquisa em educação*. Brasília: Plano, 2002.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

LAZARTE, Leonardo. Ecologia cognitiva na sociedade da informação. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, 2000. p. 43-51.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Venício Artur de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MIRAGAYA, Júlio. O fosso econômico e social entre o quadrilátero e seu entorno empobrecido: a industrialização é uma solução. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Trabalho na capital*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

MORAIS, Andréia Lindolfo de. *Acreditar na mudança é também agir para transformá-la: educação, trabalho e consciência na formação (e autoformação) de alfabetizando e educadores populares*. 2005. 121 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

MOREIRA, A. U. *RE-FAZER-SER: estudos sobre a utilização dos recursos físicos e materiais na disciplina de Artes Visuais no contexto da Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 114 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

NEVES, Ezequiel Antônio Rezende Pereira. *Novas trilhas: o papel das vivências na formação do educador atual*. 2009. 105 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e democracia: experiências alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PINTO, Juliana Gonçalves. *O significado das vivências na formação do pedagogo com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas Tecnologias da Informação (TICs)*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista de Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, Elicio Bezerra; GRUPO CTAR. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina Miranda de et al. (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação; Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 17-36.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. Pronera. *Manual de operações*. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto nº 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010. Aprovado pela Portaria INCRA/P nº 238, de 31 de maio de 2011, Brasília, 2012.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologia e proposições sobre extensão universitária no Brasil. *Linhas Críticas*, v. 2, n. 2, 1996.

_____. *A constituição do ser humano: amor, poder, saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

RÊSES, Erlando da Silva. *Formancipa – Formação integrada e emancipadora de acesso à educação superior*. Brasília: UnB, 2013. Edital FLUEX nº 1/2013.

_____. *Universidade e movimentos sociais*. Brasília: Fino Traço, 2015.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Milton. O país distorcido. In: RIBEIRO, W. (Org.). *O Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 1999.

SILVA, Agostinho da. *Notas para uma posição ideológica e pragmática da Universidade de Brasília*. Lisboa, ano I, n. 4/5, p. 24-36, 1964.

SOUZA, João Felipe de. *Ensaio sobre a consciência coletiva – ambientes virtuais e vivências diretas*. 2009. 137 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SOUZA, Pompeu de. Prólogo. In: RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

TELES, Lúcio França. Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e educação*. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 147-155.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Faculdade de Educação. *Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia*. Brasília: FE/UnB, 2003.

A Educação a Distância na Faculdade de Educação

Raquel de Almeida Moraes (Org.), Grupo Ctar,¹

Erlando da Silva Rêses e Lúcio França Teles

Introdução

As tecnologias tinham um lugar de destaque na concepção de Anísio Teixeira, um dos idealizadores da Universidade de Brasília junto com Darcy Ribeiro. Em sua obra *Cultura e tecnologia*, discorrendo sobre o microfilme, o educador assim assinala:

Como o microfilme nos chega já no período eletrônico, ele se beneficia dos progressos técnicos e eletrônicos, podendo ser utilizado com intensidade e amplitude desconhecido em outras épocas. Tais recursos vêm revolucionando os processos de aprendizagem, dando-lhes as novas dimensões que nos trazem os novos meios de comunicação, que são também meios de aprendizagem. (TEIXEIRA, 1971, p. 38).

¹ Os integrantes do Grupo Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar) à época da sua constituição na FE/UnB são: Amaralina Miranda de Souza, Carmenísia Jacobina Aires, Elicio Bezerra Pontes, Elizabeth Danziato Rego, Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Leda Maria Rangearo Fiorentini, Lucia Maria Franca Rocha, Maria Luiza Pereira Angelim, Maria Rosa Abreu, Raquel de Almeida Moraes, Rogério de Andrade Córdova e Ruth Gonçalves de Faria Lopes.

O projeto da Faculdade de Educação, concebido sob a orientação do educador Anísio Teixeira, em 1963, indicava não só o compromisso orgânico com a formação do magistério para com o sistema educacional da nova capital (escola-classe e escola-parque, principalmente) como também uma relação direta com o previsto Centro de Teledifusão Educativa, que agregaria a Rádio e a Televisão universitárias, bem como ações de Educação a Distância. Esse projeto não foi efetivado, em razão da intervenção do governo militar na Fundação Universidade de Brasília. A criação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação somente ocorreu em 1966 e, a partir de 1974, implementou-se a área de tecnologia educacional, que vem sendo reestruturada à luz das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), encaradas como desafios à pesquisa de processos inovadores de aprendizagem numa sociedade tecnológica em que o sistema educacional configura-se em novos espaços e linguagens.

Para Pontes e o Grupo Ctar (2010), a UnB foi concebida para utilizar os meios de comunicação de massa tanto para integrar-se com a sociedade brasiliense e brasileira como para cumprir sua finalidade precípua de ensino, pesquisa e extensão. Contaria com uma emissora de rádio – meio que por três décadas vivera sua época de ouro – e uma de televisão, ainda em seus primeiros anos de existência, mas já prenunciando aquilo que viria a ser, em pouco tempo, o mais importante meio de comunicação do século XX. A rádio e a TV universitárias deveriam desempenhar significativo papel no ensino, na formação de professores, na inovação pedagógica e no uso das tecnologias, o que era já contemplado no Plano Orientador de 1962, documento fundante da Universidade de Brasília.

Nas suas iniciativas de abrir fronteiras na UnB na área das tecnologias educativas, a Faculdade de Educação criou a habilitação em Tecnologia Educacional no Curso de Pedagogia (1975), contribuiu diretamente na criação do Centro de Produção Cultural e Educativa – CPCE (1986), do Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – Cead (1988) e do Centro de Informática Educativa no Ensino Superior – Cies (1994). Além disso, instituiu, no mestrado em Educação, a área de convergência em Tecnologias na educação (1996) e a área de Educação e comunicação, relacionada com a temática das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no doutorado, iniciado em 2004.

O emprego das tecnologias orienta-se pela reflexão sobre o significado da educação presencial e a distância, como iniciativa metodológica e institucional voltada para a democratização do acesso e descentralização de oportunidades formativas, por meio de políticas públicas, cursos e eventos formativos, buscando-se inovar nos métodos e estratégias pedagógicas articuladas ao desenvolvimento das tecnologias comunicativas, como caminho para superar a visão tecnicista do uso das tecnologias que coloca os meios acima dos fins e da educação “bancária” (FREIRE, 1986). Comprometida com essas concepções inovadoras, a experiência da Faculdade de Educação possibilitou, ao longo dos anos, não só o desenvolvimento institucional na área, como uma efetiva contribuição ao desenvolvimento da Educação a Distância no país. Tem sido significativa sua participação em diferentes fóruns de discussão a respeito da matéria, no contexto das políticas de EaD nos anos 1990, em especial na instituição de mecanismos para disseminação do saber, experiências e suporte a ações cooperativas, a exemplo

dos consórcios interuniversitários constituídos a partir de 1994, que congregaram universidades públicas brasileiras com o apoio de ministérios, embaixadas, organismos e universidades internacionais.

Um grupo interdepartamental e interdisciplinar de 14 professores, a grande maioria da Faculdade de Educação da UnB, identificado na práxis educativa pela influência comum dos princípios político-pedagógicos do educador Paulo Freire (1997), pela constante defesa da educação pública e, desde 1963, pelas experiências acumuladas com as NTIC, em particular com a chamada Educação a Distância, constituiu-se como grupo-autor do conceito de Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar), assim definida: *educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida numa comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, utilizando com propriedade as Tecnologias de Informação e de Comunicação.*

Os integrantes da área constituíram em 1994 o Grupo de Pesquisa Aprendizagem, tecnologias e Educação a Distância (Atead),² cadastrado no CNPq, com participação de docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, com linhas emergentes de pesquisa na área, orientação e defesa de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de publicações e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais na área, que acompanharam e registraram experiências, resultados, descobertas, possibilidades e desafios.

Referenciado pelas bases teóricas inicialmente eleitas, o grupo Ctar desafiou-se num processo contínuo e atualizado de aprendizado

² Cf. informações disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0305244359305825>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

das possibilidades e limites das TIC colocadas a serviço da construção coletiva do conhecimento entre sujeitos de saberes. Assumiu como propósito a criação de uma competência institucional conjugada à qualificação especializada em Educação a Distância de professores e outros profissionais.

Os referenciais teóricos remetem, principalmente, ao educador Paulo Freire com a sua proposta de “educação libertadora”, de “pedagogia da autonomia”, de “círculo de cultura” e de “diálogo entre sujeitos de saberes”, que, enraizados em sua cultura, podem recriá-la. Outras contribuições complementares, não menos importantes, devem ser registradas, como de Ubiratan D’Ambrosio sobre o papel da educação na emergente “era da consciência”; de René Barbier na abordagem transversal da educação de que resulta, entre outras coisas, uma “escuta sensível”; de Edgar Morin sobre a visão de totalidade, transdisciplinaridade e implicação da subjetividade na “epistemologia da complexidade”; de Jacques Ardoino sobre a “multirreferencialidade” na compreensão da práxis educativa instituinte; de Pierre Lévy na projeção da importância da formação dirigida para as qualidades humanas na “cosmopédia do período neolítico”; de Humberto Maturana (1995) sobre as bases biológicas do entendimento humano e o sentido da criatividade singular da “autopoiesis”; de Manuel Castells sobre a compreensão dos desafios impostos pela “sociedade em rede”; e, por fim, do Relatório Delors/Unesco na explicitação dos quatro pilares da sociedade educativa do século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos ou com os outros, e aprender a ser”.

É importante destacar que os referenciais teóricos, preliminarmente conhecidos ou descobertos, ainda se constituem em desafios na

consolidação do que aqui está formulado como uma outra EaD possível. Esse conceito implica a singularidade da educação mediada e não mediada pelas TIC, em que a distância é relativizada pela proximidade necessária na interação pedagógica entre sujeitos aprendizes de saberes, na qual o toque sutil é complementar ao toque virtual. Na Ctar, a presença face a face é, também, condição necessária à proximidade/distância entre os sujeitos aprendizes de saberes, evidenciada nos encontros presenciais com vivências integrativas em linguagem corporal do “sistema Rio Aberto” e nos fóruns de discussão ao longo dos cinco cursos ofertados.

Os atores envolvidos constituíram-se numa equipe *multidisciplinar* de caráter intra e interinstitucional, composta por professores dos três departamentos da Faculdade de Educação, docentes de outras universidades e professores convidados de universidades estrangeiras – Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned, Espanha) e Universidade Aberta (UA, Portugal) –, além de tutores e equipe de apoio técnico-administrativo. Essa dinâmica de integração dos distintos atores entre si e com os alunos permitiu o desenvolvimento da competência de gestão institucional e acadêmica do Programa, sob o princípio da construção coletiva.

Consórcios interuniversitários de IES públicas na área de EAD

O Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead) – 1994

Em 1993, por proposta da Universidade de Brasília, os reitores das universidades públicas brasileiras, reunidos na sede do

Conselho de reitores das Universidades Brasileiras (Crub), em Brasília, resolveram assinar entre si um convênio para implementar o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead), que, entre outros objetivos, visava colaborar com os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país, por meio da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, sob o comando do Ministério da Educação e do Desporto (GUIMARÃES, 1996).

Coube aos diretores das Faculdades de Educação ou de instituições equivalentes das universidades públicas, em estreita cooperação com os diretores das outras áreas do conhecimento intrauniversidade, a implementação do Brasilead, constituído à época por 54 instituições públicas de ensino superior e organizado por um Conselho Diretor, com presidência colegiada, composta por um presidente e cinco vice-presidentes regionais, eleitos pelos membros do Conselho. Esse Conselho era assessorado por um Comitê de Educação Continuada e a Distância, por um Conselho Consultivo Comunitário e por uma Secretaria Executiva, com sede em Brasília.

Após a concepção do Brasilead, os ministros de Estado das Comunicações, Cultura, Ciência e Tecnologia, Educação e Desporto e os presidentes do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), da Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), do Conselho de Secretários de Educação (Consede) e da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) assinaram Convênio de Cooperação mútua entre as partes, com vistas a

conceber, desenvolver e implementar e expandir a infraestrutura de informações do Sistema Nacional de Educação a Distância, representada por uma rede informacional de educação, e ampliar as disponibilidades de satélite para fins educacionais. (GUIMARÃES, 1996, p. 96).

Coube à Universidade de Brasília, em convênio com o Ministério da Educação e do Desporto,

sediar, como polo experimental, no seu espaço físico, o Consórcio Interuniversitário de Educação e Formação Continuada, via satélite, visando a desenvolver programas de Educação a Distância, incluindo educação continuada em nível avançado e intermediário, educação tecnológica, capacitação de professores nos três níveis, bem como pesquisa e desenvolvimento no uso das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, com a cooperação de universidades e organismos nacionais e internacionais. (GUIMARÃES, 1996, p. 24).

A primeira presidência do Brasilead coube à Faculdade de Educação da UnB, como sua principal articuladora. A experiência acumulada pela Faculdade de Educação combinada ao intercâmbio internacional com várias universidades e às exigências de contribuição no contexto histórico de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de execução das políticas públicas em Educação a Distância pós-1988 conduziram à proposta e criação do Consórcio.

O Brasilead foi instalado na UnB em setembro de 1994, no Seminário internacional de novas tecnologias na educação e na formação continuada – Educação sem distância para o século XXI, e contou com a colaboração de especialistas de renome internacional, além da parceria

com os Ministérios de Ciência e Tecnologia, da Cultura, da Educação e do Desporto, a Unesco, embaixadas e universidades internacionais. Realizaram-se oficinas, em parceria com professores da Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned, Espanha), na área de tecnologias na educação, especialmente de audiovisual e de autoavaliação institucional com vistas à formação de quadros para implementação da EaD nas IES consorciadas.

Entre outras ações, no decorrer de 1994, fruto de parceria entre Reitoria da UnB, Faculdade de Tecnologia (FT) e Rede Nacional de Pesquisa (RNP), realizou-se a instalação de fibra ótica no Campus Universitário Darcy Ribeiro, inclusive na área da Faculdade de Educação, viabilizando o acesso à rede de internet e seu uso na formação de profissionais da Educação, na graduação e na pós-graduação.

Em setembro desse ano, professores da FE/UnB e especialistas do MEC, atendendo à solicitação desse Ministério e a partir da metodologia de análise de cenários proposta pela Unesco, elaboraram o documento-referência *Educação a Distância no contexto da educação fundamental para todos no Brasil* – análise das necessidades e estratégias (período 1993-2003) da participação do Brasil no grupo dos nove países mais populosos e na 44ª Conferência Internacional da Educação, promovida pela Unesco, em Genebra.

O Consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) – de 2000 aos dias atuais

A Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) foi concebida a partir da experiência acumulada por Instituições de Ensino

Superior (IES) públicas e pela Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) na promoção da melhoria da qualidade do ensino e diante dos desafios da formação de profissionais em nível superior colocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96, art. 80 e art. 87, parágrafo 3º, inciso III).

Foi constituída em 23 de agosto de 2000, aproveitando a estrutura física e congregando 62 IES federais, estaduais e Centros de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio de Convênio de Cooperação para a oferta de formação continuada de profissionais visando à constituição de quadros regionais especializados na área de Educação a Distância, em parceria com organismos e universidades nacionais e internacionais. Procedimento importante da política pública foi a divulgação gratuita dos materiais didáticos publicados com recursos públicos, em versões eletrônicas, acessíveis à população via internet, por meio do Portal Domínio Público, do MEC e das universidades. Para disseminar teorias, metodologias, processos de gestão, avaliação e produção de materiais didáticos, foram implementados dois cursos a distância, detalhados a seguir.

Curso de aperfeiçoamento de professores TV na escola e os desafios de hoje

Voltado para professores do ensino fundamental e médio das secretarias estaduais e municipais de educação, apoia-se em resultados de pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp. Teve por objetivo geral discutir a contribuição das Tecnologias da Informação e da Comunicação no cotidiano escolar, com

ênfase na linguagem audiovisual e seu aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem e de gestão escolar. A coordenação nacional³ foi realizada pela UnB, no âmbito do Decanato de Extensão, sendo que a coordenação pedagógica e de audiovisual foi realizada por docentes do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação, que coordenaram a proposta pedagógica e a produção de materiais didáticos impressos e audiovisuais em parceria com a Editora UnB e o Centro de Produção Cultural Educativa (CPCE), bem como com a TV Escola, que veiculou os vídeos do curso, semanalmente, pela TV Educativa do Rio de Janeiro. Constou de um guia do curso intitulado TV na escola e os desafios de hoje e três módulos de estudo: *i*) tecnologias na educação: desafios e a TV escola; *ii*) usos da televisão e do vídeo na escola; e *iii*) experimentação: planejando, produzindo, analisando.

A oferta foi iniciada em outubro de 2000, com 30 mil vagas distribuídas entre 30 universidades consorciadas da UniRede e o apoio das coordenadorias estaduais da TV Escola nas respectivas secretarias de Estado da Educação, tendo sua sede no Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB), que realizou a execução financeira e a gestão administrativo-acadêmica nacional, descentralizando recursos para a

³ A Coordenação Nacional do Curso TV na escola e os desafios de hoje coube à professora Dóris Santos de Faria, do IB/UnB, em parceria com a TV Escola da Seed/MEC. A coordenação nacional logística e financeira coube ao professor Sylvio Quezado, do Instituto de Física da Matéria Condensada/UnB e DEX. A coordenação nacional de conteúdo sobre a linguagem audiovisual coube à professora Vânia Lúcia Quintão Carneiro e a coordenação pedagógica nacional coube à professora Leda Maria Rangearo Fiorentini, ambas do MTC/FE/UnB. Matrícula, orientação acadêmica/tutoria e certificação do desempenho dos professores-alunos foram realizadas pelas IES consorciadas de cada núcleo regional/polo de atendimento presencial. No DF, essas atividades foram realizadas por meio de parceria entre DEX, Cead e UnB.

regionalização da coordenação e orientação acadêmica do curso nos diversos estados, que se encarregaram da matrícula, da distribuição de materiais, dos encontros presenciais e da avaliação de desempenho e de materiais. A Seed/MEC financiou a reprodução de *kits* com conjuntos de vídeos da TV Escola utilizados nos três módulos, bem como a tradução e impressão em braile dos materiais didáticos impressos pela Fundação Dorina Nowil, de São Paulo, distribuídos para as IES consorciadas participantes do curso.

No DF, a SEEDF se encarregou da reprodução e distribuição desses *kits* pelas diretorias regionais de ensino, para consulta, empréstimo aos professores-alunos e reprodução gratuita em CD-ROM ou fitas VHS, sem custos, por meio de um sistema de trocas por mídias virgens trazidas pelos cursistas. Essa iniciativa foi muito rica e estimulou o estudo e a permanência no curso, contribuindo para reduzir a evasão. A primeira experiência de oferta *on-line* do curso ocorreu no DF, em 2002, com o uso do ambiente virtual de aprendizagem UnBVirtual, plataforma desenvolvida no âmbito do Cead por docentes do CIC e da FE, com versão em CD-ROM que permitia o trabalho *off-line*.

A quinta edição do curso foi promovida pelo Projeto Televisão educativa e formação de professores a distância (TVE-EAD), do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UnB, com apoio da Cátedra Unesco de Educação a Distância, e ofertada apenas no Distrito Federal. Em versão *on-line*, utilizou-se, inicialmente, o ambiente virtual de aprendizagem UnBVirtual e, posteriormente, o Moodle, além de ter sido produzido o CD-ROM do curso, ofertando-se 500 vagas para professores da SEEDF e estudantes das Escolas Normais, com apoio do Edital do Proext – 2004 – SESu/MEC.

Essa experiência foi muito rica, devido ao atendimento a professores-alunos com deficiência visual e auditiva, o que exigiu procedimentos de tutoria especializada, com apoio do Laboratório de apoio aos deficientes visuais da FE/UnB e uso do material didático impresso em braile. Pelo país, foram apresentados muitos trabalhos em eventos, além de terem sido produzidas monografias, dissertações e teses que contemplaram o curso TV na escola e os desafios de hoje e a riqueza de sua experiência. As pesquisas sobre a experiência *on-line* do curso no DF proporcionaram descobertas sobre a orientação acadêmica/tutoria, em dissertações, monografias e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais. Foi produzida uma versão dos 12 vídeos do curso com janela de tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com participação dos docentes do curso, professores-alunos e especialistas da Gerência de multimídia do Canal Educação (Canal E), da SEEDF, disponível no *site* da Cátedra Unesco de Educação a Distância no Portal da FE.

Curso de especialização Formação em Educação a Distância

Trata-se de curso voltado para professores de ensino superior das IES consorciadas, para formação de quadros especializados regionais, com sede na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que se responsabilizou pela coordenação geral, gestão pedagógico-financeira, produção dos materiais didáticos e certificação, descentralizando vagas e o atendimento de orientação acadêmica/tutoria em dez universidades, entre elas a UnB. A elaboração dos módulos do curso foi realizada de forma cooperativa por professores de diversas IES

consociadas, incluindo a participação de docentes da Faculdade de Educação da UnB, que elaboraram, com colegas da UFMT e UFC, o módulo 1: Fundamentos filosóficos e históricos da EAD.

Cátedra Unesco de Educação a Distância

A Cátedra de Educação a Distância da FE/UnB, concebida em 1993 durante a gestão do reitor Antonio Ibañez Ruiz, foi oficialmente instalada em setembro de 1994, no Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada – Educação sem distância para o século XXI, durante a gestão do reitor João Cláudio Todorov. Como em toda cátedra, foram criados núcleos para pesquisa e reflexão acadêmica. A Cátedra também é um reconhecimento da qualidade do trabalho realizado nas instituições. Atualmente, conta com a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, além de organizações internacionais. Seus objetivos são: *i)* apoiar a reflexão, pesquisa e experimentação no uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); *ii)* favorecer o congraçamento e a sinergia entre as diferentes iniciativas da UnB; e *iii)* contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento, fortalecendo iniciativas de educação aberta e continuada por meio das TIC.

A Cátedra inicia-se com o trabalho de vários pesquisadores da UnB e continua a apoiar inúmeras linhas de pesquisa ligadas à internet, à educação e ao ensino a distância e *on-line*. Em suas atividades,

a própria Cátedra ministra diversos cursos a distância. Sob a chancela da Cátedra, a FE/UnB oferta um curso de especialização em Educação continuada e a distância, que nas turmas ofertadas entre os anos de 1994 e 2002 formou 203 especialistas de instituições universitárias e outras organizações, que investiram em criar, organizar e gerir projetos de EaD, acompanhando, por meio de processos avaliativos e de pesquisa, o desenvolvimento dos projetos institucionais de EaD iniciados no curso. A Cátedra apoia a oferta também de cursos de graduação em Pedagogia para professores, inicialmente no DF e, posteriormente, no Acre. Também chancela a atual oferta do curso Pedagogia a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de capacitar os professores que atuam nesse e nos outros cinco cursos que vêm sendo ofertados desde 2006.

A Cátedra Unesco de Educação a Distância estimula a reflexão sobre políticas públicas de educação e o acesso livre ao conhecimento científico como bem público. Espera-se que possa constituir-se como ambiente virtual de referência sobre a educação mediada por tecnologias, por meio dos conteúdos socializados e postados nas diversas áreas que o compõem: ensino (graduação, especialização), pesquisa (sobre a história dessa Cátedra, publicações da equipe e de outros na área de tecnologias na educação), extensão (eventos da Cátedra, cursos, Peac), multimídias (imagens, vídeos, *softwares*, tutoriais, jogos, objetos de aprendizagem), Rede de Aprendizagem (RedAlue, Gestalent, RedCued), entre outras.

Suas atividades são socializadas e acessadas via ambientes virtuais de aprendizagem (Ambiente Virtual Aprender/UnB; MoodleUAB/UnB; Moodle da FE-Virtual/UnB) e as atividades

específicas dos cursos e eventos que oferta ou chancela são disponibilizadas pelos *sites* desses Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). São divulgadas por meio de *folders*, cartazes, mala direta e matérias e entrevistas com especialistas realizadas com a cooperação da Assessoria de Comunicação, que as divulga no Portal da UnB.

A formação a distância de profissionais da educação e de especialistas em Educação a Distância

A Faculdade de Educação tem participado, ativamente, de diversas iniciativas de cunho cooperativo interinstitucional na promoção do uso das tecnologias na educação, entre as quais a constituição de consórcios e oferta de cursos a distância na formação inicial e continuada de profissionais da educação e a definição de políticas públicas e publicações especializadas sobre elas.

Projeto O professor em construção (1993 a 1996)

O projeto O professor em construção é uma experiência pioneira de educação para a ciência com propostas de Educação a Distância e conta com uma equipe multidisciplinar da Universidade de Brasília, formada por professores dos departamentos: Métodos e Técnicas (Faculdade de Educação), Matemática, Biologia celular, Ecologia (Instituto de Biologia) e Psicologia Escolar e Desenvolvimento (Instituto de Psicologia) e do Centro de Educação Aberta (CEAD). Financiado com recursos de edital do Programa SPEC-PACT/MEC/Capes, elaborou e ofertou dois cursos de especialização a distância para a rede

pública de ensino fundamental do Distrito Federal: Educação Matemática no primeiro grau, para professores da 5ª e 6ª séries, e Ensino de Ciências através da Educação ambiental e científico-tecnológica – EAC&T, para professores de 5ª a 8ª séries. A coordenação geral⁴ e secretaria dos cursos funcionaram na FE. Trabalhando com materiais didáticos impressos e atividades presenciais periódicas, orientação acadêmica especializada e prática pedagógica nas escolas da SEEDF, o Projeto apoiou-se na reflexão sobre teorias pedagógicas e sobre tecnologias na educação, análise de currículos e metodologias, buscando introduzir alterações substantivas nas práticas pedagógicas.

Com a experiência acumulada, docentes do Projeto, da Faculdade de Educação e do Departamento de Ciências da Computação integraram a equipe de desenvolvimento e implementação da UnB Virtual, no âmbito do Cead e do Decanato de Extensão⁵ e da

⁴ A Coordenação Geral do Projeto O professor em construção foi realizada pela professora Leda Maria Rangearo Fiorentini, do MTC/FE/UnB. A coordenação do curso de especialização a distância Educação Matemática no primeiro grau, para professores da 5ª e 6ª séries, foi realizada pela professora Nilza Eigenheer Bertoni, do MAT/UnB. A coordenação do curso de especialização a distância Ensino de Ciências através da Educação ambiental e científico- tecnológica – EAC&T, para professores de 5ª a 8ª séries, foi realizada pelas professoras Dóris dos Santos Faria e Lenise Aparecida Garcia, ambas do Instituto de Biologia/UnB. A disciplina Psicologia do conhecimento, comum aos dois cursos, foi ministrada pela professora Maria Helena Fávero, do PED/Instituto de Psicologia/UnB. Trabalhou como bolsista com recursos do Projeto o estudante Fernando Oliveira Paulino, da FAC/UnB, atual diretor da FAC.

⁵ A professora Ângela Correia Dias, do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação, atuou no desenvolvimento da UnB Virtual juntamente com o professor Marco Aurélio de Carvalho, do Departamento de Ciências da Computação/UnB, com a parceria de profissionais do Cead/UnB, vinculados ao Decanato de Extensão.

constituição do Consórcio Univir-CO, que realizou a oferta de curso de atualização de professores sobre ensino de Ciências por meio da EAC&T, via internet. Posteriormente, em 2000, muitos atuaram na criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede).

A formação continuada de especialistas em Educação a Distância

Paralelamente ao esforço de institucionalização do Consórcio Brasilead, a FE assumiu uma proposta de formação de especialistas em Educação a Distância, desencadeada em 1994, com a oferta consecutiva de cinco cursos desenhados e ofertados pela equipe do Ctar (vide primeira nota de rodapé deste capítulo) e a progressiva inserção e uso das TIC, resultando na criação e consolidação de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede.

A área de rede tecnológica viabilizou a instalação e suporte técnico para uso de plataformas virtuais de aprendizagem na formação presencial e a distância, como Tel-Educ, DRUPAL – com o qual se desenvolveu o Portal Mundo Acadêmico, com apoio da Unesco e Sesu/MEC –, o ambiente Incluir e outros na área de EJA.

Na oferta do V Curso de especialização em Educação continuada e a Distância, em 2010, a finalidade foi certificar, como especialistas em EaD, professores e tutores da UAB e servidores do Cefet/PA e de órgãos do MEC para atuarem nas disciplinas ofertadas nos cursos de graduação da UAB na UnB, tendo como objetivo formar, em nível de especialização, 200 profissionais envolvidos com o desenvolvimento de EaD. As vagas foram ofertadas, prioritariamente, para os atores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), englobando:

professores que realizavam tutoria no Sistema UAB, coordenadores de polos da UAB e professores de outras IES. Algumas vagas foram ofertadas para funcionários da UnB e da Capes e professores de Escola de Governo do Distrito Federal envolvidos com atividades de Educação a Distância, bem como para os remanescentes do IV Curso de Especialização. Os inscritos eram candidatos portadores de diploma de curso de graduação e apresentaram pré-projeto de desenvolvimento de temas relacionados com a área de Educação a Distância (EaD). A estrutura do curso, organizada com carga horária de 420 horas, foi composta por dez módulos de ensino, todos de caráter eliminatório: construindo cursos em Moodle: ambientação na plataforma; fundamentos históricos da Educação a Distância; fundamentos da comunicação e da aprendizagem a distância; construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais; gestão na Educação a Distância; metodologia da pesquisa em Educação a Distância; metodologia do ensino superior e textos didáticos escritos; linguagem e meios audiovisuais na Educação a Distância; tecnologias interativas *on-line*; oficinas de projetos e construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os módulos foram desenvolvidos por uma equipe de 17 professores, na sua grande maioria doutores e pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) com estudos e publicações na área da Educação a Distância, e com a colaboração de quatro professores doutores da FE/UnB na orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).⁶

⁶ O IV e V Curso de especialização em Educação continuada e a Distância foram coordenados pela professora Amaralina Miranda de Souza. A coordenação de tutoria do V Curso ficou a cargo da professora Ana da Costa Polônia, com o

Destaca-se em particular, a publicação, apoiada pela Capes/MEC, da segunda edição revisada do livro *Educação a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – Ctar*, publicado pela Editora UnB em 2010 (cuja versão digitalizada foi entregue aos professores do curso). Além dessa obra, publicamos, com apoio da Capes/MEC, o livro *Tecnologias na educação: monografias do IV Curso de especialização em Educação continuada e a Distância*. Os dois livros foram distribuídos gratuitamente a todos os alunos do V Curso, aos professores e aos coordenadores dos polos da UAB. O primeiro livro do Ctar foi disponibilizado também na página da Faculdade de Educação da UnB, no endereço <www.fe.unb.br- Livro CTAR>.

apoio das professoras Simone Bordallo de Oliveira Escalante e Leivjane Souza Albuquerque. Como assistente pedagógica e tutora presencial, respectivamente, atuaram no V Curso Anai Hasser, Fabiana Miqueletti, Karine Xavier, Káritas Borges, Regina Andrade e Sonia Marques (tutoras *on-line*); como apoio técnico e tecnológico, Joviano Rabelo; e como apoio de acessibilidade na *web*, Eduardo Xavier da Silva. A equipe docente do IV Curso foi composta pelos professores Amaralina Miranda de Souza (TEF), Carmenisia Jacobina Aires (PAD), Elicio Bezerra Pontes (MTC), Elizabeth Danziato Rego (MTC), Eva Waisros Pereira (TEF), Laura Maria Coutinho (MTC), Leda Maria Rangearo Fiorentini (MTC), Maria Alexandra Militão Rodrigues (MTC), Maria Rosa Abreu (MTC), Raquel de Almeida Moraes (PAD), Rogério de Andrade Córdova (PAD) e Ruth Gonçalves de Faria Lopes (PAD), os quais atuaram do I ao IV Curso, sendo que na V oferta do Curso integraram a equipe os professores: Carlos Alberto Lopes de Sousa (TEF); Nara Maria Pimentel (PAD); Nanci Martins de Paula (aposentada do MEC); Lúcio França Teles (MTC); Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (TEF). Os módulos Construindo cursos em Moodle: ambientação na plataforma e Construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais foram ministrados pelos professores Athail Rangel Pulino (IV Curso, FT) e Wilsa Maria Ramos (V Curso, Cead e IP) e Larissa Marinho dos Santos Medeiros (Cead). Os professores incorporados à equipe docente, para a orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foram: Ana da Costa Polônia, Catarina de Almeida Santos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, Iracilda Pimentel Carvalho e Silvia Ester Orrú.

O trabalho de desenvolvimento do curso centrou-se na UnB, coordenado pelos professores autores, que acompanharam diretamente o trabalho de tutoria realizado e contaram com a supervisão da coordenação de tutoria num trabalho de parceria com a coordenação geral do curso. Embora o corpo de alunos esteja representado por todos os estados brasileiros, não trabalhamos com sistema de polos para o Curso de especialização em Educação continuada e a Distância.

A seleção foi feita pelas instituições integradas ao Sistema UAB e por instituições de ensino estadual de origem do candidato que enviaram suas demandas, via UAB, e manifestaram compromisso em capacitar seus professores para projetos já definidos de desenvolvimento de EAD, cabendo à equipe de professores e gestores do curso homologar as referidas inscrições a fim de responder às exigências acadêmicas do PPGE/UnB para um curso de pós-graduação *lato sensu*. Foi oportunizada a integração de alunos egressos do IV Curso de especialização em Educação continuada e a Distância que não haviam conseguido realizar os módulos – e, portanto, não tinham concluído o curso – e que manifestaram desejo e compromisso de fazê-lo na edição do V Curso. De posse dos nomes indicados pelas instituições, a equipe de professores do curso procedeu à homologação dos inscritos.

O curso foi organizado para a formação continuada, desenvolvida *on-line*, no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Os módulos assumiram um caráter teórico-prático, abrangendo todo o corpo de estudos direcionados à formação de um especialista em Educação continuada e a Distância, empregando estratégias diversificadas (fóruns, oficinas virtuais, encontros presenciais, *webconferências*) e outras ferramentas do AVA. O objetivo foi proporcionar

aos cursistas uma diversidade de recursos facilitadores de práticas educativas, em sistemas híbridos de ensino, utilizando a plataforma Moodle como mídia integradora.

O projeto pedagógico do V Curso de especialização em Educação continuada e a Distância possibilitou resgatar os princípios teóricos que subsidiam a Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR, 2010), refletidos na prática da tutoria, envolvendo os seguintes atores: coordenação geral do curso, coordenadora de tutoria, tutora presencial e assistente pedagógica, que se constituíram como um grupo de trabalho para o desenvolvimento de atividades em conjunto e articuladas com as tutoras e os professores autores, sob a supervisão da coordenação geral do curso. As ações unificadas visaram identificar as diferentes estratégias que possibilitaram o desenvolvimento pedagógico, suas rotinas e interfaces imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem no AVA, numa interação dinâmica e articulada.

É importante mencionar que, nas quatro primeiras edições do curso, o professor (autor e supervisor da disciplina) catalisava a participação como tutor a distância e presencial, realizando a mediação pedagógica diretamente junto aos cursistas no Ambiente de Aprendizagem Virtual no Moodle. Assim, a inserção do tutor no curso foi aos poucos sendo delimitada e configurada, a partir das experiências tanto pedagógicas quanto tecnológicas acumuladas, e foi sedimentada no V Curso de Educação continuada e a Distância com as novas perspectivas da EaD.

A proposta dessa reflexão está voltada para três momentos: *i*) a concepção do grupo Ctar sobre Educação a Distância (EaD) estendida à formação da equipe de tutores, assegurando a articulação teórico-prática, de maneira que se apresenta, de forma breve, a trajetória do curso,

a ação pedagógica e a descrição das atividades que fazem parte deste contexto; *ii*) a concepção de tutor e subjacente de tutoria, descrevendo como aconteceu a formação desse grupo para o V Curso de especialização em Educação continuada e a Distância, em 2010-2011, em consonância com a proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB); e *iii*) ampliação da discussão, no ambiente virtual Moodle, e da atividade das coordenações do curso, em interface com a tutoria presencial e o trabalho da assistente pedagógica, integrando as interfaces didático-pedagógicas e o conteúdo, envolvendo as tutoras e os professores autores, para favorecer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo de tutoria desenvolvida no V Curso se constituiu em uma atividade coletiva, proativa e engajada, no próprio sentido do curso e de seus objetivos. O tutor a distância/*on-line* não foi concebido como um sujeito de repasse de informações ou com a noção de simples tutela. Pelo contrário, ele é pensado para desenvolver o seu “fazer” direcionado e articulado ao espaço pedagógico, dimensionando e integrando o conteúdo, as atividades, as demandas dos alunos e dos professores. Enfim, ele foi integrado no curso como um grande articulador, mais ainda como um verdadeiro mediador pedagógico (SOUZA; POLÔNIA, 2015), sendo fundamental e estratégico à formação.

Cursos a distância de licenciatura em Pedagogia

A Faculdade de Educação realizou várias experiências de formação do pedagogo, por meio de cursos de licenciatura a distância, que serão detalhados a seguir.

Curso Pedagogia para professor em exercício no início de escolarização (PIE) – 1998 - 2002

O curso de licenciatura em Pedagogia para professor em exercício no início de escolarização (PIE) a distância foi realizado pela Faculdade de Educação da UnB em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e apoio da Cátedra Unesco de Educação a Distância da UnB e contribuiu para a formação de cerca de 2 mil pedagogos e 60 especialistas.

Por se tratar de uma formação para profissionais atuantes em sala de aula, o grande desafio naquele momento do curso PIE era desenvolver um processo avaliativo que fosse parte integral do processo de aprendizagem a partir da reflexão contínua que cada professor fizesse de sua prática na sala de aula. Almejava-se que a licenciatura, portanto, pudesse ser o início de novos rumos para a organização de um trabalho pedagógico mais consciente e mais fundamentado, sobretudo, na relação das teorias e conhecimentos disponíveis nos fascículos do curso, mas não unicamente, e que pudesse provocar o desenvolvimento de uma nova prática do professor, com os processos desencadeados pela rede de formação estabelecida a partir do curso. Um dos grandes desafios foi dispensar a prova, chamada “exercício de aprendizagem”, adotada no primeiro módulo, e optar por uma avaliação centrada na elaboração de atividades de conteúdo específico e na construção e análise de um portfólio que pudesse expressar, de maneira processual, o desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos alunos ao longo do curso, bem como as implicações dessa formação sobre sua prática pedagógica. Essa decisão exigiu um longo

estudo e debates entre os participantes de todas as instâncias formativas, bem como de especialistas na área de avaliação em educação.

Curso de licenciatura em Pedagogia a Distância (PEDEaD) no Acre – 2007-2011

O curso de licenciatura em Pedagogia a Distância (PEDEaD) teve seu início em 2007, a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado do Acre junto à Faculdade de Educação da UnB (COUTINHO; TELES, 2010). O objetivo era realizar a formação de professores das séries iniciais do estado do Acre que ainda não tinham graduação. Graduaram-se, em fevereiro de 2010, um total de 1.500 professores, dos quais 810 da primeira turma. O registro reflexivo era parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia. A segunda turma do PEDEaD teve seu início em 2008 e completou o curso de Pedagogia a distância em março de 2011.

O programa PEDEaD foi ofertado na modalidade semipresencial de Educação a Distância, com encontros presenciais semanais e atividades *on-line* via plataforma Moodle de aprendizagem virtual, customizada para esse fim específico. A coordenação geral do curso funcionou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em estreita articulação com a coordenação intermediária que funcionava na Secretaria de Estado de Educação do Acre. Para que o programa atendesse aos requisitos da UnB, professores-autores da Faculdade de Educação da UnB e da Universidade do Estado do Acre desenvolveram o material curricular e atuaram junto aos professores-mediadores, como docentes do curso de especialização Formação de professores

para a educação *on-line* – ESPEaD, com o objetivo de formar 55 especialistas, professores-mediadores que, ao longo de sua formação, atuaram como docentes junto aos 1.501 professores-alunos do PEDEaD. Esses professores-alunos estavam em exercício nas séries iniciais do ensino básico. O ESPEaD foi ofertado de maneira concomitante com o PEDEaD e em mútua colaboração, ou seja, um não existia sem o outro. Esse programa, assim concebido, constituiu-se em uma ampla rede de formação que envolveu a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Acre e se estendeu por 20 dos 22 municípios do estado do Acre, nos quais se constituíram os polos de apoio presencial aos professores-estudantes, dotados de infraestrutura física, tecnológica, de biblioteca e de pessoal.

O Projeto básico (UnB, 2007) do curso ofertado a professores do estado do Acre teve como fundamento a concepção e a estrutura de formação do curso Pedagogia para professor em exercício no início de escolarização (PIE), da mesma natureza. Foi ofertado praticamente nos mesmos moldes, o que permitiu à equipe docente e de gestão apropriar-se da experiência acumulada nas questões presenciais e a distância, favorecendo a superação de grande parte dos problemas enfrentados no primeiro curso.

Nessa segunda oferta, foi mantida a mesma estrutura curricular, de abordagem interdisciplinar com temas transversais, a partir de seis eixos integradores: A realidade brasileira; A cultura e o trabalho no Brasil; A educação e contexto social; A escola como instituição social; Currículo e diversidade cultural; e Trabalho docente e discente – uma relação de construção. Os seis eixos foram organizados em seis módulos com cinco ou seis fascículos temáticos cada um

e desenvolvidos ao longo de seis semestres letivos. Cada fascículo temático, por sua vez, foi dividido em três seções. Grande parte dos fascículos foi mantida com pequenas revisões e alguns poucos foram substituídos considerando as peculiaridades do estado do Acre.

Adotar processo semelhante a esse no curso oferecido aos professores do Acre demandou esforços de aprimoramento. Diferentemente do primeiro, que usou o computador apenas como recurso complementar, esse segundo curso teve como ambiente de aprendizagem prioritário a plataforma *on-line*. Isso fez com que as atividades propostas e desenvolvidas pelos participantes da rede de formação que se instituiu fossem organizadas, registradas e postadas na plataforma. Assim, ficaram disponíveis não somente para a avaliação dos professores-mediadores e professores-autores, que tinham como uma de suas funções atribuir uma menção – que é a forma legal adotada pela UnB para registro de aprovação em seus cursos –, mas também constituiu-se em fonte de observação, consulta e pesquisa. Além de expressarem o conhecimento produzido e elaborado pelos alunos, as atividades postadas permitiram diferentes análises pedagógicas, acadêmicas e organizacionais.

A carga horária do curso de licenciatura em Pedagogia foi distribuída entre os módulos e o estágio, com 1.920 e 1.280 horas, respectivamente. A avaliação das atividades *on-line* e presenciais foi estruturada em atividades individuais e colaborativas *on-line*, que eram gerenciadas pelos professores-mediadores e correspondiam a 50% da menção atribuída ao aluno: 30% às atividades presenciais e 20% ao registro reflexivo.

Além da carga horária destinada ao trabalho formalmente avaliado, foram criados espaços de interação entre grupos e pessoas

na plataforma virtual de aprendizagem, fundamentais para a organicidade e coesão do trabalho, constituindo-se como ambientes para construção e fortalecimento da sociabilidade – troca de ideias, sentimentos e informações –, dimensão fundamental para a educação em todos os níveis. Propiciou espaços e tempos virtuais para a interatividade, fomentando a construção de conceitos e trocas de experiências em atividades conjuntas, oportunidades de exposição de ideias e práticas, negociação, colaboração, cooperação e compartilhamento de saberes. A importância dessa convivência *on-line* também pode ser observada nos registros diversos que contêm as reflexões de muitos professores-alunos.

Curso de licenciatura em Pedagogia a distância da UnB e UAB – 2007 à atualidade

Com o intuito de expandir o atendimento a alunos de outros municípios/estados, em 2005, a FE aderiu ao Edital de seleção nº 1/2005 Seed/MEC e, a partir do segundo semestre de 2007, iniciou a oferta do curso de Pedagogia a distância no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) para alunos nos polos de Alexânia e Alto Paraíso, em Goiás, e Carinhanha, na Bahia. Essa primeira oferta (UAB 1) possibilitou o ingresso de 135 alunos no curso, sendo 50 em Alexânia, 35 em Alto Paraíso e 50 em Carinhanha, oportunizando a esse contingente a entrada na universidade.

Em 2009, a FE ampliou a oferta nesses polos e abriu vagas para alunos nos polos de Águas Lindas e Cidade de Goiás, ambos no estado de Goiás. Ingressaram, nessa segunda oferta (UAB 2),

205 alunos, 42 em Alexânia, 40 em Alto Paraíso, 41 em Carinhanha, 41 em Águas Lindas e 41 em Goiás.

Em 2011, incrementou em 75 vagas a oferta nos polos de Alexânia e Cidade de Goiás, para a entrada, em 1/20011 (UAB 3), de 150 novos alunos. Chama a atenção a significativa demanda pelo curso de Pedagogia a distância nesses municípios, representada na inscrição ao vestibular realizado em dezembro de 2010 de 582 candidatos em Alexânia e 392 em Goiás, numa proporção, respectivamente, de 7,76 e 5,23 alunos por vaga.

Em 2013, a oferta foi expandida para o ingresso de 270 novos estudantes no primeiro semestre de 2014, vinculados a sete polos de apoio presencial. Além dos polos de Goiás e Alto Paraíso, ambos em Goiás, e de Carinhanha, na Bahia, outros quatro polos iniciaram a oferta do curso nos municípios correspondentes. São eles: Cavalcante, em Goiás, e Acrelândia, Brasiléia e Xapuri, no Acre.

Dessa forma, considerando a peculiaridade da oferta assumida pela Universidade de Brasília, em parceria com o Ministério da Educação e prefeituras municipais e os governos estaduais, a Faculdade de Educação abriu as portas para a formação superior a 760 candidatos aprovados que se dispuseram a cursar Pedagogia por essa via de acesso.

Ressalte-se que o *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia a distância* (UAB/UnB), inicialmente apresentado em 2007, tramitou internamente pela FE, tendo sido encaminhado ao Decanato de Graduação da Universidade. Contudo, não chegou a tramitar em outros âmbitos, como ocorreu com outros cursos, considerando o entendimento, à ocasião, de que a Faculdade havia optado por seguir

o mesmo projeto acadêmico já tramitado e aprovado nos competentes âmbitos institucionais. O Projeto do Curso resultou, portanto, da reforma curricular para a oferta presencial realizada em 2002 com ampla discussão interna. Para a oferta a distância, iniciada efetivamente no ano de 2007, esse mesmo projeto foi tomado como referência, com alguns ajustes para atender às especificidades dessa modalidade. No entanto, não foi alterada a substância do projeto original do curso de Pedagogia.

Assumindo-se que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizar conforme os objetivos ou contextos nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

Dessa forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado colaborativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos. A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino

poderiam ter como nova missão orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando e como foram adquiridas. Ao organizar a comunicação entre empregadores, indivíduos, espaços e recursos de aprendizado de todas as ordens, as universidades como agências formadoras estariam desempenhando um novo papel na emergente economia do conhecimento, em que a moeda é o próprio conhecimento.

Segundo Lopes (2014), o *Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia* a distância tem alguns elementos da proposta da Faculdade para a formação do pedagogo, como a natureza de sua formação e de seu campo de trabalho, consoante as diretrizes curriculares específicas (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), formando profissionais para a docência na educação infantil e nos anos de escolarização no ensino fundamental para os diferentes sujeitos de aprendizagem e para a gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares. A composição do projeto de formação assenta-se sobre bases que conformam um conjunto orgânico de componentes curriculares, compreendendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. O que distingue a Educação a Distância da presencial, basicamente, é o modo de estruturação e operacionalização da oferta, o qual implica uma logística que envolve o trabalho coletivo e integrado de várias instâncias: pedagógica (currículo, disciplina, professores, tutores, coordenadores), tecnológica (ambiente virtual de aprendizagem, tecnologias e objetos de aprendizagem) e da UAB, na articulação entre Universidade, polo (município e Secretaria

de Educação) e comunidade (estudantes e familiares). Ademais, há dois princípios fundamentais que orientam a implementação do projeto: a participação dos professores dos quadros da FE e a crença na convergência entre as modalidades presencial e a distância, num processo conjunto de renovação e aperfeiçoamento.

De acordo com Lopes (2014), não obstante os avanços alcançados ao longo dos anos de implementação do curso de Pedagogia a distância, ainda são muitos os desafios a serem trabalhados. Tratar da problemática específica que envolve a formação do pedagogo a distância coloca em relevo questões que mostram a necessidade de um maior amadurecimento do diálogo interno na Faculdade a esse respeito, mas que transcendem os limites da própria FE e que exigem, no plano institucional, um aprofundamento do debate sobre a formação inicial de professores nessa modalidade educacional. Requer que se coloque a atenção em aspectos essenciais da discussão centrados mais enfaticamente na construção de um posicionamento acerca da institucionalização da Educação a Distância na instituição, superando a visão desta como uma mera adesão da Universidade a um programa governamental.

Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede em Educação de Jovens e Adultos (Ctareja) – cursos de especialização e extensão

O curso de especialização em Educação na diversidade e cidadania com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) desde 2009, é fruto da parceria entre UnB, Ministério da Educação

(MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), no âmbito da implementação da Rede de educação para a diversidade, com o apoio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesta Rede, instituições de ensino superior se dedicam à formação inicial e continuada de profissionais da educação, com o objetivo de disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade, relacionados ao mundo do trabalho, ao cotidiano da sala de aula e com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Em resposta à demanda dos fóruns de EJA do Brasil por programas de incentivo à formação de educadores de jovens e adultos, realizou-se o primeiro curso de Educação na diversidade, em gestão compartilhada interinstitucional da Secad/MEC,⁷ sob a coordenação da professora Maria Margarida Machado (UFG), e da Universidade de Brasília – Decanato de Extensão (UnB-DEX), sob a coordenação das professoras Carmenísia Jacobina Aires e Ruth Gonçalves Lopes. O curso envolveu as áreas temáticas da Secad (Educação do campo, Educação indígena, Educação ambiental, Educação de Jovens e Adultos e Educação para o respeito à diversidade étnico-racial, às questões de gênero e de orientação sexual) e foi realizado no período de 3 de abril a 20 de agosto de 2006, tendo sido destinado aos educadores populares, professores e gestores públicos das instâncias municipais, estaduais, distrital e federal.

Essa demanda foi manifestada no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), realizado em setembro de 2005,

⁷ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) transformou-se em Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) a partir de 2011.

sob a coordenação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA/ Fórum EJA/DF), em Brasília, e foi reafirmada no I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Belo-Horizonte, ocorrido em maio de 2006. Esse curso de extensão/aperfeiçoamento foi oferecido na modalidade a distância, no ambiente e-proinfo do MEC, conjugado ao Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, coordenado com administração descentralizada por uma equipe de professores e estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento (CDTC) da UnB, com 240 horas, e certificado pelo Decanato de Extensão da UnB.

O curso de Educação na diversidade constituiu a base inspiradora do Programa da Rede de formação na diversidade fundamentado na proposta político-pedagógica da Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede na Diversidade (Ctard), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com base nos seguintes grupos de pesquisa (Lattes/CNPq) da Faculdade de Educação/UnB: Aprendizagem, tecnologia e Educação a Distância (Atead), parte do grupo-autor do conceito de Ctard; Grupo de ensino, pesquisa, extensão em Educação popular e estudos filosóficos e histórico-culturais (Genpex) e Núcleo de estudos e pesquisas em educação e trabalho (Nepet).

O movimento social e popular GTPA – Fórum EJA/DF, constituído em 20 de outubro de 1989 e integrado ao movimento nacional dos Fóruns de EJA do Brasil, em 2002, participou intensamente do processo de concepção desse primeiro curso, com base no diagnóstico da demanda de formação de cerca de 2 mil professores de EJA da rede pública de educação do DF. Assim, a Faculdade de Educação ofereceu 300 vagas a professores e profissionais de Educação de

Jovens e Adultos da rede pública de ensino com exercício no DF e em GO para a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, em polos da UAB no DF (Ceilândia e Santa Maria) e em Goiás (Anápolis), e com a colaboração de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). No total foram inscritos 299 cursistas e 244 concluintes, perfazendo mais de 80%.

O I Curso de especialização em educação na diversidade e cidadania com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolveu-se na modalidade semipresencial, por meio da plataforma Moodle, em interlocução com o Portal dos Fóruns de EJA (<www.forumeja.org.br>), constituído por dez módulos e três encontros presenciais, incluindo vivência integrativa de movimento vital expressivo (Sistema Rio Aberto). Os módulos perfazem as áreas da diversidade (Educação do campo, Educação indígena, Educação quilombola, Educação ambiental, Educação inclusiva, Educação das relações étnico-racial, gênero e orientação sexual), as políticas públicas da EJA, os sujeitos da EJA, a cultura e o mundo do trabalho. O curso realizou-se sob a forma de coordenação colegiada com o princípio da construção coletiva, envolvendo professores dos três departamentos da Faculdade de Educação e sob a responsabilidade da professora Leila Chalub Martins.

O trabalho é o eixo articulador e orientador da organização dos módulos temáticos. Não por outra razão optamos pela designação de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (Ejat) proposta pelo GTPA – Fórum EJA/DF. Essa modalidade de ensino nos encaminha necessariamente para a análise das relações entre trabalho e educação, entendendo o trabalho como instância constitutiva da formação

humana e base para a emancipação. Nesse sentido, se retoma a tese do trabalho como princípio educativo e se destaca a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos em permanente luta por seus direitos, segundo diferentes níveis de consciência e organização política em movimentos sociais populares, estudantis, sindicais e partidários contra os interesses do capital.

O objetivo do curso é debruçar-se sobre a diversidade de atividades de trabalho que constituem a totalidade dos processos de reprodução social da existência, mais do que afirmar que a maioria dos estudantes da EJA é de trabalhadores e trabalhadoras. Para evidenciar essa perspectiva de apoio e referência no trabalho, o módulo X é a elaboração de um Projeto de Intervenção Local (PIL).

A concepção desse modelo de projeto ao final do curso se traduz num movimento de rejeição à acomodação a uma determinada realidade específica, seja ela no âmbito da escola, das relações educacionais e comunitárias, do currículo, da modalidade EJA e do mundo do trabalho, perfazendo relações micro e macrosociais. Esse local pode incidir sobre o desenvolvimento da prática de determinada disciplina em outros contextos da escola, como no Projeto Político-Pedagógico (PPP); na relação com o/a educando/a; nos processos de participação dos diferentes atores sociais; na relação professor-estudante diante da diversidade cultural, política e ideológica; na escola como espaço de permanência e interrupção do percurso escolar do jovem e adulto estudante; e na interferência da comunidade escolar nos processos de gestão educacional, destacando-se conselhos escolares, conselho e fórum educacional estadual, distrital e municipal. Além disso, essa intervenção pode ser focada em outras esferas às quais a escola se

vincula, de alguma forma, como: Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e secretarias de educação estadual, municipal e distrital.

Essa formação, sintetizando a EJA como diálogo entre trabalhadores, centrou-se nos seguintes pontos: abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento das diversas populações e temáticas específicas com seus respectivos conceitos; processos e metodologias de introdução desses conceitos na educação básica; criação e manutenção de rede de colaboração virtual para a discussão e compartilhamento de informações sobre práticas político-pedagógicas inclusivas na escola; redes de discussão dos diversos cursos de formação para a diversidade oferecidos no âmbito da Rede de educação para a diversidade; fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos; intersetorialidade da EJA no DF; especificidades dos sujeitos da EJA; e discussão da EJA no Brasil e no mundo, partindo do contexto histórico, da legislação em vigor que normatiza a EJA, de aspectos político-pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade e de estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA.

Para tanto, concebeu-se a EJA como espaço propiciador de múltiplas aprendizagens, articulando como eixo integrador a relação entre EJA e mundo do trabalho, e permitiu-se a compreensão do processo de desenvolvimento da leitura, da construção da escrita e das linguagens multimídias pelos sujeitos trabalhadores da EJA, além do entendimento da EJA no Sistema Nacional de Educação, com gestão, recursos e financiamento pelo Fundeb e Fundo Constitucional do DF, incluindo a apresentação e discussão dos instrumentos de avaliação das políticas públicas de EJA no Brasil e no DF.

Contudo, seu diferencial foi o de constituir grupos permanentes de intervenção local, a partir do exercício da docência e da orientação educacional nas unidades escolares, como elos da Ctard no DF. Nesse sentido, no formulário de inscrição *on-line* dos profissionais de educação candidatos a esse II Curso, constaram informações de identificação pessoal, formação e experiência docente e tecnológica e um pré-projeto de intervenção local, que permitiram objetivar o processo de seleção, a organização dos estudantes em 11 turmas e, posteriormente, no módulo X, a definição de 18 grupos temáticos abrangendo 29 temas em EJA.

O curso teve como eixo integrador um Projeto de Intervenção Local como práxis pedagógica em unidade escolar e não escolar, com dez módulos teórico-práticos compostos de fóruns, oficinas virtuais e encontros presenciais (incluindo linguagem corporal e estética em vivências integrativas e visitas a campo orientadas e gravadas em audiovisual), com o objetivo de proporcionar a vivência em práticas educativas em sistemas híbridos de ensino em ambiente virtual colaborativo. O trabalho de formação foi desenvolvido pelos professores de forma semipresencial, com encontros presenciais e a distância, mediação de professores-tutores com os cursistas, via internet, por meio de ambiente colaborativo com utilização da plataforma Moodle (customizada pela Faculdade de Educação – <www.ctareja.fe.unb.br/ava>) e do Google Docs, tendo como suporte também o Portal dos Fóruns estaduais e distrital de EJA do Brasil (<www.forumeja.org.br>), o acervo digital de monografias no *site* da Biblioteca Central da UnB (<www.bce.unb.br/bdm>), o blog da Cejad/Subeb/SEEDF (<juntosnaejadf.wordpress.com>) e *sites* de pesquisa, utilizados como

referências para o desenvolvimento das atividades desse II Curso, incluindo o acervo multimídia do I Curso (2009/2010).

O III Curso de especialização em educação na diversidade e cidadania com ênfase em EJA 2014/2015,⁸ no contexto de aprovação dos planos decenais (nacional, estadual, distrital e municipal), de realização da Conae 2014, de aprovação do Currículo em movimento e das Diretrizes Operacionais de EJA no DF e de definição da EJA na forma integrada à Educação profissional, reforçou o elo e a abordagem criados no II Curso e expandiu a oferta de 300 vagas para a Ride (Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno) e municípios de Alto Paraíso e Cavalcante, em Goiás.

É importante ressaltar que o conhecimento gerado pelos três cursos, após realização em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), está transposto e constitui o acervo do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil como domínio público. Além disso, os PILs constituem o acervo digital de monografias da Biblioteca Central da UnB.

Finalmente, reafirmamos que a EjaT, nesse curso, apenas tem o que se enriquecer, rever e reconstruir na sua concepção, fundamentalmente, de respeito aos ciclos vitais, ao trabalho como princípio formador e à cidadania, em respeito à história do lugar. Ou seja, o

⁸ O II e III Curso foram coordenados pelo professor Erlando da Silva Rêses, em articulação com uma coordenação colegiada: no II Curso, com as professoras Maria Luiza Pinho Pereira e Elizabeth Danziato Rego, e no III Curso, com Maria Luiza Pinho Pereira, Elaine Filomena Chagas Cáceres Vitor e Edemir José Pulita. O apoio administrativo e acadêmico do II Curso ficou a cargo de Danielle Estrela Xavier e Mayra de Godoy Ponteiro e, do III Curso, de Danielle Estrela Xavier e Carem Tamiris Oliveira dos Santos. O apoio técnico e tecnológico foi exercido no II Curso por Márcia Castilho Sales e Samuel de Souza Teixeira e, no III, por Luis Fernando Celestino da Costa e Samuel de Souza Teixeira.

Projeto de Intervenção Local pode ser visto como demonstração prática de desempenho profissional de um/a futuro/a especialista em EJA-Trabalhadores que transforma a realidade, não como concessão, mas como direito de “ser” humano!

Considerações finais

Este capítulo registrou as principais ações e atividades desenvolvidas na Educação a Distância pela Faculdade de Educação da UnB nesses 50 anos de existência. É indiscutível a contribuição das tecnologias e dos meios de comunicação, sem os quais não seria possível realizar uma Educação a Distância, ou seja, o processo educativo para além dos limites do espaço físico da escola. No entanto, essa relação não se estabeleceu, historicamente, como dependência ou subordinação aos meios.

Nas origens da moderna EAD (se não considerarmos as antigas formas de correspondência epistolar entre mestres e discípulos), a condição tecnológica sempre esteve associada a dois objetivos fundamentais: uma educação alternativa, pela superação de limitações geográficas, espaciais e temporais, e a democratização da educação, como bem público, viabilizando a inclusão de parcelas socialmente marginalizadas do sistema de ensino em sua forma convencional. Esses princípios continuam plenamente válidos no atual cenário das novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Do mesmo modo, as características técnicas e a combinação e convergência de linguagens e meios significam a possibilidade de expandir e aprofundar muitos dos aspectos essenciais do processo de ensino

e aprendizagem, mas não podem ser encaradas como paradigmas impostos pela natureza intrínseca das tecnologias (CTAR, 2006).

De acordo com Fiorentini (2012), é importante estar atento ao fato de que a exposição às manifestações tecnológicas digitais vem afetando o desenvolvimento dos indivíduos e organizações, os sistemas lógicos de trabalho, a compreensão, o pensar, o fazer, o comunicar, a expressão, a interação e a interatividade, produzindo novos saberes e modos de ser. Desde o início dos anos 1990 já se sinalizava para a educação sem distância, também conhecida como aprendizagem híbrida (*blended learning*), evitando-se tendências de opor e dicotomizar presença e distância no processo educativo e procurando-se, ao contrário, por meio de reflexão crítica, problematizá-las e ressignificá-las na escolha de ambientes e estratégias pedagógicas e tecnológicas de mediação.

Para situar essa proposta, em virtude desta experiência diversificada, se caracteriza primeiramente a atuação de cada sujeito dessa experiência (professor tutor, coordenação de tutoria, assistente pedagógica e tutor presencial) e, com o intuito de difundir as práticas pedagógicas, parte-se do conceito de Ctar como destacado por Souza, Fiorentini e Rodrigues (2010), desenvolvido há aproximadamente 15 anos por um grupo pioneiro de professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O referido grupo afirma que é possível, com o apoio das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), construir uma educação que rompa com a visão estigmatizada da EaD, promovida pelos modelos tradicionais, que privilegiavam a transmissão de informações e a aprendizagem individual em detrimento da construção coletiva e cooperativa de conhecimentos (SOUZA; POLÔNIA, 2015).

Por se tratar de uma experiência consolidada, se reconhece a importância de refletir sobre as ações pedagógicas e as experiências ao longo do desenvolvimento dos módulos do curso para retomar as diretrizes e os princípios pedagógicos fundamentais da Ctar e, principalmente, a prática dos tutores e da equipe que compunha a coordenação. Essa experiência, a exemplo de outras iniciativas, tem contribuído para uma concepção de Educação a Distância e de universidade aberta, que objetiva consolidar os princípios e as práticas de um ensino de qualidade, compromisso que deve ser considerado inalienável para uma universidade pública. Destaca-se, nesse sentido, seu pioneirismo ao propor temas para compor a agenda política da Educação a Distância no país, tendo sido integrante de ações como o Brasilead. Na atualidade, integra o sistema UAB com o curso de Pedagogia a distância e o curso de especialização Ctareja.

Para o futuro, espera-se que a EaD seja consolidada como política pública de Estado, e não como um programa, como é na atualidade, sob a coordenação do MEC (Capes e Sesu). Tal política de estímulo a inovações na ótica de projetos tem ocorrido no sentido de financiá-los por períodos determinados para atender necessidades formativas emergentes da população e para a cidadania. É forçoso observar efeitos perversos dessa abordagem, como a descontinuidade das ações, o desmonte de equipes, a fragmentação da memória institucional e do saber fazer acumulado que, ao invés de tornados perenes e disseminados, podem se tornar dispersos, em decorrência do modo de inserção institucional como atividade paralela, em vez de organicamente desenvolvidas nas instituições de ensino, prejudicadas sempre que agências de fomento deixam de oferecer aporte financeiro

para sustentá-las, por não constarem da sua matriz fixa de custeio. Como argumenta Guimarães (1996), ex-diretor da FE e presidente do Brasilead, o Brasil deve entrar no próximo milênio superando a sua tradicional e estática visão da educação nacional, construindo, engenhosamente, o seu sistema de Educação a Distância. Acrescentamos: também o de educação presencial, com a convergência de mídias.

Por fim, entre as contribuições estruturantes da FE nos seus 50 anos, está o fato de ter perseguido o pioneirismo da UnB ao incluir a área das tecnologias na formação do pedagogo com todos os seus desdobramentos, em âmbito nacional e internacional em EAD. Consideramos isso, sobretudo, na construção de um conceito de autoria coletiva – Ctar – com coerente operacionalização tecnológica de alta interatividade em *software* livre: “Tambor”, Virtual-U, Moodle customizado e outros. A nosso ver, a tecnologia não é um instrumento/“recurso”, mas um ambiente virtual multimídia, que possibilita aprendizagem e trabalho em rede, negociada, compartilhada, cooperativa e colaborativa, na construção de conhecimentos e atribuição de sentido, de autoria, inovação e desenvolvimento, em prol da sustentabilidade e da atuação cidadã.

Referências

ANGELIM, Maria Luiza Pereira; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Evoluindo e gerando conhecimento. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar)*. 2. ed. Revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 91-113.

COUTINHO, Laura Maria. O Registro Reflexivo – uma concepção de avaliação aplicada ao curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu, MG. *Educação no Brasil – o balanço de uma década*. Rio de Janeiro: Anped, 2010.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede* (Ctar). 2. ed. Revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, Celio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). *Avaliação de Políticas Públicas de Educação*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012. p. 285-318.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu; FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). *Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília*. Brasília: Universidade de Brasília; COEGD, 2013.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância ao desenvolvimento nacional. *Linhas Críticas*, Brasília, UnB, Dossiê Especial 30 anos de FE-UnB, v. 3-4, p. 95-106, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6722>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância ao desenvolvimento nacional. *Em Aberto*, Inep, Brasília, ano 16, n. 70, p. 34-41, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/search/authors/view?firstName=Paulo&middleName=Vicente&lastName=Guimar%C3%A3es&affiliation=&country=>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LOPES, Ruth Gonçalves de Farias; PONTES, Elício Bezerra. Curso de Pedagogia a Distância no Sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência. In: FERNANDES, Maria Lídia Bueno (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB*. EaD em foco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 169-191.

LOPES, Ruth Gonçalves de Farias. O curso de Pedagogia a distância na FE/UnB: contexto, proposta, oferta, avanços e desafios. In: FERNANDES, Maria Lidia; DECONTO, Neusa Maria; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria (Org.). *Tessituras & Tramas*. Refletindo sobre a experiência da licenciatura em Pedagogia a distância na FE/UnB. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 17-38.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da Educação a Distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede* (Ctar). 2. ed. revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 65-90.

PONTES, Elício Bezerra. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (Ctar) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede* (Ctar). 2. ed. revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 17-36.

SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangel; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede* (Ctar). 2. ed. revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, Amaralina Miranda de; POLÔNIA, Ana da Costa. Tutoring in distance education: new proposals, challenges and reflections. *International Journal of Educational Excellence*, Universidad Metropolitana (Suagm), San Juan , 2015. Disponível em: <http://www.suagm.edu/umet/ijee/pdf/1_2/miranda_souza_costa_polonia_ijee_1_2_53-80.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. Acordo de Cooperação Técnica. Brasília: FUB; MEC, 3 set. 1993. p. 2, letra a. *Em Aberto*, Inep, Brasília, ano 16, n. 70, p. 24, abr./jun. 1996.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB. *Plano Orientador da UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

Anexo

Fôlder do Seminário FE 50 anos (12 de abril de 2016)



Universidade de Brasília



Faculdade de Educação
50anos

Seminário FE 50 Anos - 12 de abril de 2016

Local: Auditório Dois Candangos

Programação:

8h30min Acolhimento

9h Solemnidade de Abertura

Ivan Marques de Toledo Camargo, reitor da Universidade de Brasília

Lady Lina Traidi, primeira diretora da Faculdade de Educação

Livia Freitas Fonseca Borges, diretora da Faculdade de Educação

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, chefe do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação

Sharleide Pereira da Silva Cruz, chefe do Departamento de Planejamento e Administração (PAC) da Faculdade de Educação

Ana Teresa Reis da Silva, chefe do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação

Wivian Weller, vice-diretora da Faculdade de Educação e presidente da Comissão FE 50 Anos

9h45min Momento Musical

Ricardo José Dourado Freire, professor do Departamento de Música (MUS) e diretor do Instituto de Artes da Universidade de Brasília

10h Registros e memória dos 50 anos da Faculdade de Educação da UnB

Lady Lina Traidi, primeira diretora da FE

Jacques Velloso, professor titular aposentado e professor emérito da FE

Glaucia Melissa Garcia de Carvalho, ex-aluna de graduação, mestrado e atualmente doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rosalina Moreira Rêgo, ex-servidora técnica-administrativa da FE

Coordenação do debate: Cristiano Alberto Muniz, professor do Departamento de Métodos e Técnicas da FE

14h A Faculdade de Educação e seus Departamentos: MTC, PAD e TEF

Faculdade de Educação, célula mãe da Universidade de Brasília no projeto amissiano e darcyoniano

Maria Zélia Borba Rocha, professora do Departamento de Planejamento e Administração (PAD)

MTC - 1966 a 2016: percursos, memórias e identidade

Artêmio Favero Sobrinho, professor do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)

O PAD: a história de sua constituição na história da FE

Ana Maria de Albuquerque Moreira, professora do Departamento de Planejamento e Administração (PAD)

TEF: para compreender a dimensão social, política e ética do conhecimento em Educação

Leila Chalub Martins, professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF)

Coordenação do debate: José Luiz Villar Mello, professor do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e coordenador do curso de Pedagogia (noturno)

16h Graduação, Pós-Graduação e Extensão na FE: revisitando o passado e projetando o futuro

Currículo e mudanças no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação

Livia Freitas Fonseca Borges, professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e diretora da Faculdade de Educação

O ensino a distância na Faculdade de Educação

Rapael de Almeida Moraes, professora do Departamento de Planejamento e Administração (PAD) e coordenadora do curso de Pedagogia (TAC)

A pós-graduação na Faculdade de Educação: formação, pesquisa e produção do conhecimento

Maria Abádia da Silva, professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Extensão universitária nos 50 anos da Faculdade de Educação

Inacilda Pinental Carvalho, professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e coordenadora de extensão da Faculdade de Educação

Coordenação do debate: Wivian Weller, professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e vice-diretora da Faculdade de Educação

18h Atividade artística e musical

Sobre os autores

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Antonio Fávero Sobrinho

Mestre em História pela Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Bernardo Kipnis

Doutor em Comparative Education pela University of London, Grã-Bretanha. Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Carmenísia Jacobina Aires

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha. Professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Cláudia Valéria de Assis Dansa

Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Erlando da Silva Rêses

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Iracilda Pimentel Carvalho

Doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Jacques Velloso

Doutor em Educação pela Stanford University, Estados Unidos. Professor aposentado do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) e professor emérito da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Joice Marielle da Costa Moreira

Graduada em Letras pela Universidade de Brasília. Atuou no projeto de extensão Pronera da Faculdade de Educação.

José Luiz Villar

Doutor em História pela Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Lady Lina Traldi

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, doutora e livre-docente pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi a primeira diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Leila Chalub Martins

Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Liliane Campos Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Lívia Freitas Fonseca Borges

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Lucio França Teles

Doutora em Informática e Educação pela University of Toronto, Canadá. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Maria Abádia da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Maria da Conceição da Silva Freitas

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Maria Luiza Pinho Pereira

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora aposentada do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Maria Zélia Borba Rocha

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Olgamir Francisco de Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Raquel de Almeida Moraes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Regina Vinhaes Gracindo (*in memoriam*)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora do Departamento de Planejamento e Educação (PAD) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Renato Hilário dos Reis

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Wivian Weller

Doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin, Alemanha. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

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