Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz

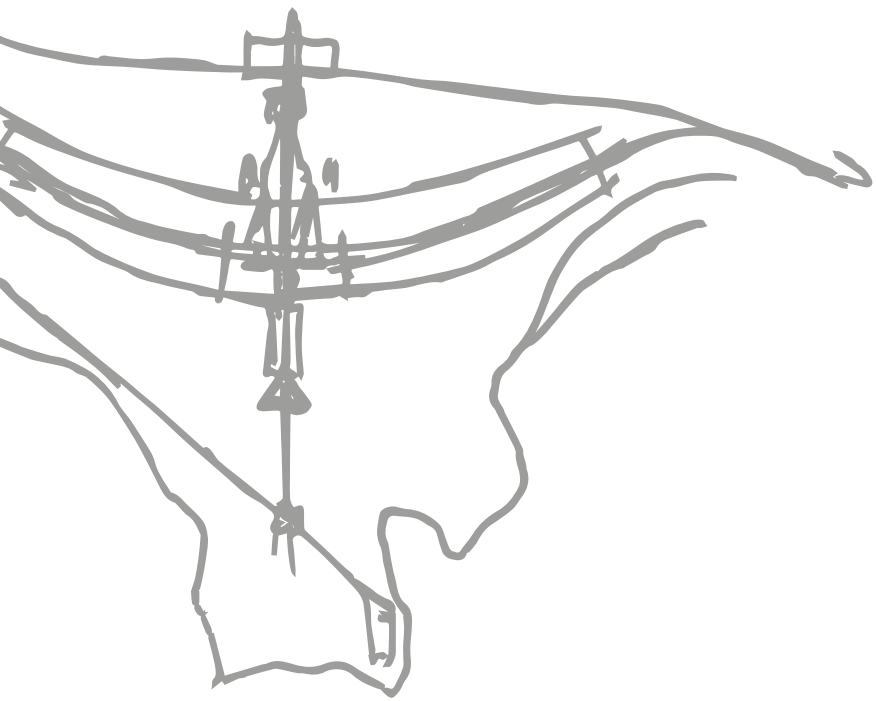
EDITORA
UnB

Diretora Marina Dourado Lustosa Cunha

Conselho editorial
Andrey Rosenthal Schlee
Biagio D'Angelo
Carina Luísa Ochi Flexor
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Josivânia Silva Farias
Maria Carmem Aires Gomes
Maria do Socorro Neri de Sousa
Maria Filomena Pinto da Costa Coelho
Marina Dourado Lustosa Cunha
Nilce Santos de Melo
Rosineide Magalhães de Sousa

Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Equipe editorial

Coordenação de produção editorial Marília Carolina de Moraes Florindo

Assistência editorial Jade Luísa Martins Barbalho

Revisão Jeane Pedrozo

Diagramação Wladimir de Andrade Oliveira

Padrão visual/Capa Mauro Liz (2011)

© 2023 Editora Universidade de Brasília

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF
CEP: 70910-900
(61) 3107-3700
www.editora.unb.br
editora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização expressa da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

R947 Rupturas e desafios da educação no Distrito Federal (1964 – 1985) [recurso eletrônico] / organizadoras, Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Paula Vasconcelos Taunay. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
552 p.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-243-9.

1. Educação – Brasília (DF) – História. 2. Ditadura. I. Pereira, Eva Waisros (org.). II. Coutinho, Laura Maria (org.). III. Taunay, Maria Paula Vasconcelos (org.).

CDU 37(817.4)(09)

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

APRESENTAÇÃO.....14

Parte I
OUTROS ARES SOPRAM

Capítulo 1
Contexto sociopolítico em 1964: a capital ocupada.....21
Claudia Paiva Carvalho
Cristiano Paixão

Capítulo 2
A educação tecnicista no golpe militar de 1964.....46
Raquel de Almeida Moraes

Capítulo 3
Financiamento da educação no Distrito Federal: o período autoritário.....62
Jorge Abrahão de Castro

Capítulo 4
Estudo comparado da educação escolar em instituições públicas e privadas do Distrito Federal (1964-1984) 79
José Luiz Villar Mella

Parte II
PENSADORES DA EDUCAÇÃO APARTADOS

Capítulo 5
Anísio Teixeira: pensamento silenciado, ação interrompida 95
Eva Waisros Pereira

Capítulo 6

Paulo Reglus Neves Freire, Brasília, 1964 130

Laura Maria Coutinho

Capítulo 7

Darcy Ribeiro: trajetória, exílio e pós-exílio.....156

Haydée Ribeiro Coelho

Parte III

EDUCAÇÃO, AUTORITARISMO E REPRESSÃO

Capítulo 8

O elefante branco: uma escola com o nome de resistência.....175

Eliane Brito

Capítulo 9

Organização de docentes do Distrito Federal: a repressão no período da ditadura militar 194

Antonio Carlos Andrade de Souza

Erlando da Silva Rêses

Capítulo 10

Centro Integrado de Ensino Médio, Ciem: uma escola inovadora no período da ditadura militar 221

Ariane Abrunhosa

Denise Farage

Mariana Penna

Capítulo 11

Tecnologias da educação na nova capital: desenganos e êxitos 254

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Raquel de Almeida Moraes

Parte IV
O OCASO DE UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA

Capítulo 12
O golpe militar de 1964 e suas consequências sobre o plano educacional de Anísio Teixeira.....278
Leila Chalub Martins

Capítulo 13
O papel da tipologia das escolas classe na definição do lugar escola no Plano Piloto de Brasília.....303
Samira Bueno Chahin

Capítulo 14
Educação de jovens e adultos trabalhadores: concepções e práticas em disputa.....315
Leila Maria de Jesus Oliveira
Maria Margarida Machado

Capítulo 15
Educação negada: a luta dos moradores da Vila Paranoá pelo direito de estudar.....354
Leila Maria de Jesus Oliveira
Ricardo Gonçalves Pacheco

Parte V
MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 16
Fios e tramas da memória: a cultura cívico-patriótica na escola pública do Distrito Federal (1964-1985).....376
Antonio Fávero Sobrinho
Valéria Nely Cézar de Carvalho

Capítulo 17

Estudo de um caderno de teoria e prática de ensino na matemática da Escola Normal da Ceilândia.....403

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho

Edilene Simões Costa dos Santos

Carmyra Oliveira Batista

Mônica Menezes de Souza Batista

Capítulo 18

Imagens da cidade e da escola: sobre a atualidade da proposta da escola parque para a capital.....423

Maria Andreza Costa Barbosa

Maria Lídia Bueno Fernandes

Parte VI

BRECHAS, ESPAÇOS ALTERNATIVOS E RESISTÊNCIA

Capítulo 19

Wladimir Murtinho e sua atuação na educação e na cultura do Distrito Federal 452

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Capítulo 20

Projeto integrado de educação ambiental de Ceilândia: uma experiência inovadora em terreno minado.....482

Vera Margarida Lessa Catalão

Josefina Reis de Moraes

Capítulo 21

Entre livros e artes, uma escolinha de criatividade e uma biblioteca infantil na 104/304 Sul.....501

Luciana de Maya Ricardo

Alice Fátima Martins

Capítulo 22
Um olhar literário sobre Brasília: textos inaugurais e escrituras da resistência 521
Maria Alexandra Militão Rodrigues

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....541
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

SOBRE OS AUTORES 545

Parte IV
O OCASO DE UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA

Capítulo 12

O golpe militar de 1964 e suas consequências sobre o plano educacional de Anísio Teixeira

Leila Chalub Martins

Em abril de 1964, Brasília começou a sofrer as primeiras injunções e os primeiros desmandos decorrentes do golpe político que estabeleceu a ditadura no país. Esse fenômeno, cujos primeiros sinais ocorreram nos três primeiros anos da cidade, passou a se intensificar e a exigir sérias alterações na dinâmica e no funcionamento das escolas públicas do Distrito Federal: as invasões.

Desde a inauguração da capital, o descompasso na oferta das escolas nas chamadas cidades-satélites para uma população de crescimento vertiginoso já se fazia sentir. Em 1960, na administração do prefeito Paulo de Tarso, havia a denúncia de que faltavam escolas em Taguatinga, para uma população de 50 mil habitantes, apenas quatro escolas estavam em funcionamento.

O Ministério da Educação, sob a pressão dessas circunstâncias, instalou a Comissão do Plano de Emergência para a Educação em Brasília. Além disso, o funcionamento tumultuado do ensino secundário, por falta de vagas, de professores e de condições adequadas de trabalho, ensejou a formação da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Primário. Em 1963, sob a direção do professor Fábio Bruno, foi lançado um

movimento pela municipalização do ensino oficial em Brasília, com sérias críticas ao modelo centralizado da então Fundação Educacional de Brasília, encarregada da administração do ensino público local. Esse processo levou à extinção desta fundação, em 26 de janeiro de 1966. Além disso, em 1963, teve início a invasão do Parque Municipal do Gama.

O governo militar, em 1964, começou a ocupar-se de resolver o problema das invasões. De início, constituiu um Grupo de Trabalho para remover invasões, em especial a da Vila Planalto, a da Candangolândia e a do Iapi. Sem sucesso, porém, foi instalada em maio de 1965, a Comissão de Remoção e Controle de Invasões, que, mais tarde, em 1970, se transformou na Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), voltada para acelerar a mudança das invasões da Vila Tenório e do Iapi (Lopes, 1970).

As escolas públicas que atendiam aos estudantes dessas localidades passaram a viver no cotidiano a situação ora de inchaço, ora de esvaziamento abrupto do seu alunado, com sérias implicações sobre a organização escolar, o trabalho pedagógico em sala de aula com a consequente queda de rendimento dos estudantes.

As invasões tornaram-se um recurso político para dar visibilidade à realidade de vida dos trabalhadores que vieram construir Brasília e daqueles atraídos pelas sonhadas oportunidades de uma vida mais justa. Com total descaso do poder público, populações consideráveis seguiram ocupando o território com seus barracos e gerando pressão descontrolada sobre os serviços públicos da capital, com destaque para a educação. Assim, em 1971, foi anunciada a transferência dessa população para Ceilândia, e a Vila Buritis, em Planaltina, foi instalada (Planaltina, 1970); em 1974, novas invasões, desta vez em Samambaia (Samambaia, 1974) e nas proximidades da Granja do Torto; em 1980, a invasão nas proximidades do Paranoá e do Setor P.

Sob o crescente autoritarismo do governo militar, em 1967, as organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes, foram banidas e, em 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, com viés político

autoritário, passou a ser obrigatória em todos os graus de ensino. No ensino secundário, denominava-se Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

E como se deu esse processo de desmanche de um plano educacional, cuja estrutura física já existente não permitia que fosse legado ao esquecimento? Não foi fácil para a opinião pública de Brasília de então conviver com prédios, cuja existência concreta, por si só, constituía um imperativo de mudança: jardim de infância, escola parque, biblioteca, parques, clubes, prédios e espaços que, simbolicamente, anunciavam que o sonho de uma sociedade democrática estava ali representado. Conviver com o esvaziamento desse projeto de Brasil foi, sem dúvida, muito difícil, principalmente para os seus protagonistas: professores, estudantes e os profissionais da educação.

É preciso recorrer a evidências históricas que sugerem que a democracia é uma conquista permanente. Durante o regime de exceção, experimentamos a oposição à liberdade individual, a concentração do poder, a violência física, moral, intelectual e simbólica típica do regime autoritário. Por mais de duas décadas, o Brasil amargou a ausência de políticas redistributivas e com Brasília não foi diferente. Até a promulgação da Constituição de 1988, mesmo depois de vencida a ditadura, vivemos a tensão entre os interesses do capital e os anseios democráticos. E seguimos até os dias atuais, quando confirmamos com Santos (2002) que "a democracia está, efetivamente, a perder a sua virtualidade redistributiva, na medida em que as forças conservadoras têm vindo a lutar contra os princípios redistributivos". Passamos, então, a conviver em uma democracia com práticas fascistas, a que Boaventura chama de "fascismo social". O fascismo deixou de ser produzido politicamente para ser produzido socialmente.

Entre o sonhado e o vivido

No caso da educação em Brasília ou, mais claramente, no Distrito Federal e seu entorno, houve o sonho e o que foi efetivamente realizado no plano educacional. Para tanto, vamos nos orientar pelo discurso do então

presidente da República Juscelino Kubitschek, na aula inaugural da Escola Média, em Brasília, em 19 de maio de 1960.

> A Educação Elementar seria oferecida em centros de educação elementar. Cada Centro é o conjunto integrado por quatro jardins de infância, quatro escolas classe e uma escola parque, servindo a quatro quadras; haveria também uma rede de instituições ligadas entre si dentro da mesma área é constituída de: biblioteca infantil e museu; pavilhão para atividades de artes industriais; conjunto para atividades de recreação; conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); dependências para refeitório; administração. Assim, para cada quadra: um jardim de infância com quatro salas para, em dois turnos, atender a 160 crianças ou, com oito salas, para funcionamento em regime de tempo integral; uma escola classe, com oito salas para, em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos); para cada grupo de quatro quadras, uma escola parque suficiente para atender, em dois turnos, cerca de 1900 alunos das quatro escolas classe, em atividade de iniciação ao trabalho para crianças de 10 a 12 anos, em pequenas oficinas de artes industriais, tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordados e trabalhos de couro, lã, madeira e metal. E também as de sete a 12 anos em atividades artísticas, sociais, culturais e de recreação, com pintura, biblioteca, exposições, grêmios, música, jogos e natação. Os alunos frequentariam diariamente a escola parque, em regime de revezamento, com horário das duas das escolas classe: 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 horas nas atividades da escola parque com intervalo para o almoço. (Kubitschek, 1960)

O atendimento à educação infantil

Na realidade, a educação infantil foi francamente negligenciada em Brasília, desde o seu início. O crescimento imprevisto da população de Brasília acabou criando uma demanda escolar muito acima da esperada, e a pressão para o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos, obrigatória por lei, consumiu todos os esforços de expansão da rede de ensino oficial do Distrito Federal.

Assim, sobraram os espaços do turno intermediário, antes ocupado para desafogar a matrícula obrigatória, para que fossem encontradas alternativas aos jardins de infância, existentes quase exclusivamente nas Asas Sul e Norte, para as crianças de 6 anos das chamadas cidades-satélites, que, supunha-se, estavam despreparadas para o processo de alfabetização que se seguiria em sua vida escolar. O desconforto com os resultados da aprendizagem na alfabetização era muito grande e havia o entendimento de que, por privação alimentar e cultural, as crianças oriundas das classes populares deveriam ser assistidas nesse sentido, senão a partir dos 4 anos, como no Plano Piloto, pelo menos aos 5 e 6 anos.

Foi, então, proposta a educação compensatória (Ferraz; Neves; Nata, 2018) no Distrito Federal, com os projetos Guri e Garibaldo. O projeto Guri, fruto de um convênio entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, para o pré-escolar, fornecia refeições de 700 calorias a crianças de 5 e 6 anos, inscritas em 31 escolas do Distrito Federal, com exceção das situadas no Plano Piloto. Cerca de 7.200 crianças foram atendidas no período de 1975 a 1979. Essas crianças eram submetidas à avaliação do aproveitamento nutricional, periodicamente, com aferição de peso e altura, com envolvimento direto de professores e demais integrantes da direção das escolas.

Já o projeto Garibaldo, também de 1975, consistiu na adaptação do programa de televisão Vila Sésamo para o atendimento, no turno intermediário, de cerca de 2.000 crianças de 5 e 6 anos, em oito escolas: sete no Gama e uma em Planaltina. Note-se que, em 1975, existiam 16 jardins de infância no Plano Piloto e apenas 2 nas cidades-satélites (A reforma, 1975).

O atendimento escolar de 7 a 14 anos

Desde o golpe de 1964, pouco investimento se fez em termos pedagógicos para o funcionamento das diversas escolas, sobretudo nas periferias do Plano Piloto. Havia, na verdade, um grande esforço para acomodar a crescente

matrícula, sobretudo nos anos iniciais. A pressão por vagas nas escolas era tão grande que passou a exigir que as escolas classe, antes em dois turnos diurnos, passassem a funcionar em três e até quatro turnos diurnos. Evidentemente, essa política, cuja justificativa sempre foi a emergência pelo atendimento escolar, passou a ser corriqueira em muitas escolas de todo o Distrito Federal.

Em 22 de outubro de 1966, o Correio Braziliense, em entrevista com o secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, Cleanto Siqueira, anunciava que seriam abertas, em 1967, mais nove mil vagas, decorrentes da construção de 16 novas escolas classe: "duas escolas no Núcleo Bandeirante, quatro escolas em Taguatinga, quatro escolas no Gama e duas em Sobradinho". Essas escolas, no entanto, teriam oito salas, com capacidade para 40 carteiras por sala, proporcionando 560 matrículas por escola, em dois turnos. Caso fosse preciso, um terceiro turno seria formado para mais 280 matrículas por escola, um total de 14.000 matrículas novas no curso primário (Educação, 1966).

Dois anos depois, em comemoração ao nono aniversário da cidade, o jornal destacou a estrutura educacional existente no Gama para a educação primária: 16 escolas classe que funcionam em três turnos e atendiam a 3.285 estudantes no primeiro turno, com 102 professores; 3.130 estudantes no segundo turno, com 96 professores; e 2.902 estudantes no terceiro turno, com 89 professores.

O que se percebe, nesse período, é que havia a busca de um novo padrão para as escolas, com arquitetura simplificada, para ser mais barata, com salas maiores para acomodar não mais 30, mas 40 estudantes. E a aceitação como inevitável do funcionamento do terceiro turno, chamado de turno intermediário e muitas vezes criticado como o "turno da fome".

No lugar de tempo integral, como preconizado no plano original, apenas três horas e meia diárias, em turmas lotadas, sob a orientação de professores não tão preparados para o desafio de educar as crianças. Os professores, muitos deles recém-saídos da Escola Normal, eram lotados em

escolas distantes de suas casas e grande parte do seu esforço era consumido em providências para obter sua remoção, o mais rápido possível, para uma escola mais próxima. Um sistema centralizado, cujas regras de remoção eram muito obscuras e sujeitas a interferências externas. Numerosos professores contavam com a sorte para obter um pouco da simpatia do funcionário que comandava todo o processo — o conhecido professor Alonso.

Muito longe do Plano Educacional de Brasília que previa, de acordo com a proporcionalidade especificada, a construção de 42 escolas parque no Distrito Federal para atender a todos os estudantes da educação básica, atualmente existem apenas sete escolas de contraturno, que oferecem atividades fora do eixo curricular tradicional, como música e artes. Ao todo, elas atendem a menos de 5% dos estudantes matriculados na rede do Distrito Federal. São cinco escolas parque no Plano Piloto, uma em Ceilândia e uma em Brazlândia. A primeira delas, Escola Parque 307/308 Sul, foi inaugurada em 1960. Dezessete anos depois, em 1977, outras duas escolas parque foram criadas: a localizada na 313/314 Sul e a na 303/304 Norte. Em 1980, surgiu a da 210/211 Norte e, em 1992, a da 210/211 Sul. Foram criadas, em 2014, a de Ceilândia, chamada Anísio Teixeira, e a Escola Parque da Natureza, de Brazlândia. Razões alegadas para esse insucesso são o crescimento surpreendente da população de Brasília e o alto custo para sua construção e manutenção. De fato, observa-se que o não atendimento à demanda escolar deve-se, também, à falta de vontade política.

No entanto, o desrespeito ao Plano Educacional já se fez sentir desde a década de 1960. No estudo "Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral", Pereira e Rocha (2013) assinalam que, poucos anos depois do início do funcionamento das escolas parque de Brasília, já foram feitas as primeiras mudanças. Em 1962, ocorreu a redução de quatro para duas horas diárias do período de permanência dos educandos na escola. E a jornada de trabalho dos professores foi reduzida de oito para seis horas.

Com uma arquitetura sofisticada e complexa em função dos muitos espaços diferenciados exigidos, a escola parque mostrou, desde o início, contrariando o que propunha Anísio Teixeira, que seriam poucos os estudantes privilegiados que teriam acesso ao seu espaço.

A exigência por professores qualificados, muitas vezes não disponíveis em Brasília, foi outro importante entrave, uma vez que eram selecionados em todo o país e deveriam ter a disposição de mudança para a capital, o que não era uma situação simples.

Evidentemente, isso contribuiu para a perda do modelo pedagógico proposto por Anísio Teixeira, mesmo para as escolas parque hoje existentes, concentradas no Plano Piloto, cujos docentes hoje são selecionados por entrevista, após aprovação no concurso público, sem qualquer exigência de especialização.

Parafraseando Santos (2002), somos pessoas que vivem em um Estado democrático, mas vivem em uma sociabilidade fascista. E a mesma educação, que é democrática e de qualidade nas zonas centrais de Brasília, nas zonas de inclusão e nas periferias da cidade, pode atuar "fascisticamente", gerando salas superlotadas, redução de tempo de aula, falta de professores, instalações físicas das escolas depauperadas.

Por força da Lei n.º 5.692/1971, houve a unificação dos antigos ensinos primário e médio; a definição do ensino de 1.º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, art. 20, (Brasil, 1971). A definição de um núcleo comum para o currículo de 1.º e 2.º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais, art. 4; a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo, art. 7; e definido o ano letivo de 180 dias, art. 11.

A nova lei exigiu um posicionamento formal da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) quanto ao seu planejamento. Em função disso, a SEDF divulgou suas metas quantitativas e qualitativas.

> Metas quantitativas 1 - expansão da matrícula na faixa etária de sete a 14 anos de 26.000 alunos, consideradas as 378 salas de aula novas, o que significa atendimento a toda a demanda; 2 - expansão da sexta série com vistas a implantação progressiva da reforma de ensino; 3 -expansão da matrícula de crianças de seis anos e ampliação das vagas em jardins de infância; 4 - expansão do ensino supletivo de 10.072 para 20.000 alunos. Metas qualitativas 1 - reformulação do currículo da quarta e quinta séries com vistas a sua intensificação no sentido de atingir o esquema de oito anos de escolaridade do ensino fundamental; 2 - preparação de currículos para implantação da sétima série em 1972; 3 -alfabetização mais eficiente e mais acelerada; 4 - estudo de profundidade pelo núcleo de pesquisa sobre as causas da lentidão no processo de alfabetização; 5 - constituição de um corpo de especialistas para o efetivo funcionamento da clínica psicopedagógica e das classes especiais; 6 - extensão a todas as escolas da educação artística, educação física e educação musical, para atingir a formação integral do aluno; 7 - implantação da educação religiosa; 8 - criação de novas escolas parques; 9 - ampliação do quadro de orientadores; 10 - Constituição da equipe técnica para elaboração e aplicação do currículo do ensino supletivo; 11 - exame da estrutura e do funcionamento da clínica psicopedagógica tendo em vista o plano do Governo do Distrito Federal para o COMPP; 12 - atendimento especial à zona rural, incluindo a implantação de uma supervisão técnica- administrativa; 13 - extensão do serviços de biblioteca; 14 - aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico administrativo através de cursos de treinamento e implantação de sistemática mais científica nos métodos de trabalho; 15 - extinção do terceiro turno escolar; 16 - intensificação da assistência técnica às escolas particulares da rede; 17 - implantação do almoço escolar na cidade satélite e na zona rural; 18 - extensão de serviço de merenda escolar o ensino supletivo;19 - extensão do serviço de recursos audiovisuais as escolas da cidades satélites; 20 - estudo aprofundado para aperfeiçoamento dos critérios de remoção de lotação de diretores orientadores e professores da Coordenação de Educação Primária. (Técnicos, 1974)

Destacam-se as metas qualitativas, uma vez que anunciam muito mais um esforço de adaptação aos novos tempos, exigido pela Lei n.º 5.692/1971,

e muito menos qualquer abordagem mais conceitual e pedagógica. Trata-se de acelerar o processo de alfabetização, de implantar as novas disciplinas exigidas, de implantar gradativamente o ensino de oito anos e de construir novas escolas parque. No entanto, não se discutiu a experiência acumulada nas escolas, desde a inauguração de Brasília, cujo plano educacional já contemplava, em grande medida, as inovações pretendidas.

Não é demais lembrar que as décadas de 1950 a 1970 foram marcadas pela proposição do método global de alfabetização, que integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Esse método defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. No caso de Brasília, as escolas classe recebiam a orientação de alfabetizar com o livro *O jogo da bola*, do método analítico-global, enquanto seus professores nada sabiam dessa metodologia, uma vez que as escolas normais não comportavam estudos metodológicos mais aprofundados. Formava-se professor que assumia a sala de aula e, a partir de então, o docente vivia uma espécie de "solidão pedagógica", sem se sentir amparado para fazer suas escolhas quanto a que método utilizar. A ele competia amargar, sem qualquer supervisão, os frequentes fracassos no processo de alfabetização.

A atitude da escola era a de separar os estudantes bem-sucedidos dos que ainda não tinham sido alfabetizados e constituir, com esses últimos, uma nova classe, que ficava por muito tempo sem professor ou que era entregue ao professor mais novo da escola e, muitas vezes, o menos experiente.

Os fracassos se acumulavam, muitos estudantes permaneciam retidos por anos, ou acabavam desistindo de estudar. As sérias deficiências no processo de alfabetização, verificadas em grande número de estudantes, comprometiam a continuidade do seu processo de escolarização.

Extinguir os terceiros e quartos turnos era essencial. De fato, a exigência sempre crescente por mais vagas foi fator responsável pelo empobrecimento

físico e pedagógico das escolas. Foram eliminados os espaços destinados à educação física, à educação artística, os laboratórios de ciências e as bibliotecas. Salas de atividades pedagógicas, salas de professores e brinquedotecas foram ocupadas. Não havia mais espaço de convivência escolar. Os turnos intermediários implicaram também a desvalorização de complementos pedagógicos, comprometendo a importância no sentido de desvalorização da escola, do sentido de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, provocando a quebra do entusiasmo pelos estudos.

Uma retomada não se daria senão em cinco anos, quando iniciou-se, de fato, o repensar da educação pública no Distrito Federal, com a instalação dos Distritos Educacionais e os complexos escolares, na gestão do secretário de Educação do DF, embaixador Wladimir Murtinho, no governo de Elmo Serejo Farias, de 1974 a 1979.

De volta ao Plano Educacional de Brasília, nas palavras do Sr. presidente da República:

> Educação Média, seria organizada de modo a oferecer diversas oportunidades educacionais aos jovens de 11 a 18 anos, em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes e com capacidade para abrigar 2200 alunos. Cada Centro de Educação Média corresponderia a um conjunto de edifícios instalações para: 1 - curso básico (primeiro ciclo); 2 - cursos clássico e científico; 3 - cursos técnicos comerciais; 4 - cursos técnicos industriais; 5 - centro de educação física, quadras para voleibol, basquetebol, piscina, campo de futebol, etc; 6 - centro cultural (teatro, exposições, clubes, biblioteca, museus, etc); 7 - serviços gerais; 8 – administração. Os diferentes edifícios e as dependências para esportes no Centro de Educação Média formam um conjunto localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes a comunidade de vida e de trabalho em horário integral. (Kubitschek, 1960)

O ensino médio almejado por Anísio Teixeira para Brasília teve sua concretude em centros de ensino médio para oferecer à juventude todos os

cursos inerentes a esse momento da escolarização, destacando-se em duas vertentes: a preparação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos rumo à universidade, porém sem negligenciar a sociabilidade e a preparação física. Assim, o primeiro centro construído com essas características foi o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, hoje Centro Educacional Elefante Branco.

Inaugurado em 22 de abril de 1961, nos anos de 1961-1962, o Elefante Branco funcionou em regime integral, conforme registra o seu Projeto Político-Pedagógico de 2018.

> Eram oito horas diárias de funcionamento. Para que fosse viável essa permanência, alunos com carência material almoçavam no colégio, sustentados pelo Caixa Escolar. Os que dispunham de recursos pagavam por suas refeições na cantina, ou iam almoçar em casa, muitas vezes valendo-se de transporte oferecido por um dos dois ônibus que o Elefante possuía. Esses veículos também transportavam os professores que aqui lecionavam. No período da manhã, os estudantes frequentavam as aulas regulares, nos diversos cursos oferecidos, já que a escola trabalhava com certificação técnica simultaneamente à científica. À tarde, dedicavam-se aos estudos dos conteúdos ministrados no turno antecedente, faziam pesquisas e desenvolviam trabalhos nos chamados clubes – verdadeiros laboratórios de discussão e produção de conhecimentos. Havia clubes de Geografia, Filosofia, Ciências, Teatro e Literatura, só para citar alguns. Ao longo de sua existência o Cemeb como órgão disseminador de cultura, teve atuação de destaque na formação educacional de milhares de jovens que frequentaram seus diversos cursos, sendo equiparados aos melhores colégios do país. [...] O Cemeb teve seus anos de glória, foi exaltado pela eficiente contribuição na formação dos jovens brasilienses. Não obstante, vivenciou as crises enfrentadas pelo país desde então. Hoje, mais de cinco décadas depois, o Cemeb não mais dispõe dessa infraestrutura: ônibus, refeitório, regime integral, formação técnica. Mas persevera na luta por avanços na qualidade do ensino público no país. (GDF/SEC. Cemeb, 2018)

Embora, à época, se aprovasse a inovação introduzida no Centro de Ensino Médio de Brasília, alegava-se a existência de dificuldades de ordem

orçamentária que impuseram modificação, que seria de caráter transitório, no sistema de turno único, no ensino médio em Brasília. Não havendo a construção de novas escolas com funcionamento em turno integral, foram diminuídas as atividades complementares e as matrículas duplicaram. Outros centros de ensino médio se sucederam, todos marcados pelo projeto original do Centro de Ensino Elefante Branco, porém cada vez mais o projeto original era simplificado para fazer menos onerosa a sua manutenção.

A Escola Industrial de Taguatinga (EIT), hoje Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga, foi construída em 1959, para ser a primeira escola profissional do Distrito Federal, e começou a funcionar em 1961. De acordo com publicações de sua festa de 50 anos, a EIT, como é conhecida, teve uma história de muitas lutas que culminaram com o seu reconhecimento como patrimônio cultural do Distrito Federal (Farias, 2014). O antigo nome, Escola Industrial de Taguatinga, revela o tipo de formação oferecido nos anos iniciais da escola. Era ali que os filhos dos operários que construíam Brasília estudavam e aprendiam atividades manuais.

Assim, outros ginásios e colégios em diferentes localidades passaram a ser adaptados como centros de ensino médio, como foi o caso do Centro de Ensino Médio Ave Branca, em Taguatinga, em 1961, o Centro de Ensino Médio Setor Leste, em 1963. Evidentemente, para o aproveitamento da estrutura física já existente, pouco a pouco, o plano educacional original foi sendo adaptado e, assim, perdendo em sua essência.

Destaca-se que o movimento da Escola Nova influenciou a Constituição de 1946 e explicitou a necessidade de uma lei de diretrizes e bases. Sancionada em dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VII, referente à educação de grau médio, afirma, no art. 33, que "a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescente". O ensino secundário compreendia os cursos técnicos e os pedagógicos.

Os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos, perduraram até a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Segundo Santos (2010, p. 8-9),

> a formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa "escolha", praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população.

A partir da Lei n.º 5.692/1971, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, em âmbito nacional (Brasil, 1971). Ao indicar a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1.º grau em oito anos, formalizando a integração dos cursos primário e ginasial. Essa lei também estabeleceu o ensino profissionalizante no ensino de 2.º grau. A profissionalização do ensino secundário eliminava, assim, as diferenças entre os ramos agrícola, industrial, comercial e normal. A carga horária total ultrapassava 2.200 horas, em três anos.

A problemática da profissionalização, porém, movimentou estudos e pesquisas realizadas no sentido de buscar compreender a identidade do ensino de 2.º grau. A falta de consenso quanto às funções que esse grau de ensino deveria desempenhar, entre as diversas categorias profissionais envolvidas com a educação de 2.º grau, é indiscutível.

A esse respeito, Zainko (1992, p. 13) assim se manifesta:

> Se, por um lado, sua função propedêutica é questionada, as críticas aos cursos profissionalizantes também são severas. O vestibular é comumente caracterizado como uma influência nefasta sobre o ensino, por elitizá-lo e, ao mesmo tempo, reduzi-lo a um mero ritual de memorização. As diferentes interpretações desenvolvidas a partir de pesquisas e análises teórico-acadêmicas acerca do ensino de 2º Grau apontam, por sua vez, para as contradições desse nível de ensino, que, apesar de repetidas investidas em prol da unificação, toma novas formas, mas não perde seu caráter dualista. A indefinição que caracteriza o ensino de 2º Grau se faz presente tanto nas propostas legais, que expressam orientações distintas nas leis e nos pareceres, quanto nas propostas concretas das escolas, determinadas pelas relações sociais e pelas condições reais de funcionamento.

Nova mudança aconteceu em 1982, com a queda da obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Verifica-se, também, migração significativa dos estudantes para as escolas particulares e a proliferação de cursos pré-vestibulares.

A formação e o aperfeiçoamento do professor primário era prevista em Centro de Magistério Primário, tipicamente profissional, que abrangeria: *i)* cursos de formação; *ii)* cursos de aperfeiçoamento e especialização; *iii)* escola de aplicação, constituída de uma escola primária integral e de um jardim de infância (Kubitschek, 1960).

O curso de formação de professores em Brasília, denominado Curso Normal, existiu desde os tempos da Caseb, como esclarece a professora Daisy Collet de Araújo Lima:

> Em 1960, trabalhávamos no prédio da Caseb. Em 1961, fomos para o Elefante Branco, Centro de Ensino Médio - Cemeb. Continuamos o trabalho, crescendo em número e qualidade. No Cemeb, o grupo de professores do normal se juntou a outros, formando departamentos. A Psicologia Educacional fazia parte do Departamento de Psicopedagogia, responsável pela orientação didática do Cemeb. Dentre alguns documentos então elaborados, apresento como exemplo do que fazíamos:

> nele, transcrevemos o artigo "Universidade", do Prof. Agostinho da Silva, publicado no itinerário Catarinense - Caderno 8 - Julho de 1960. Esse trabalho foi distribuído a todos os professores com a seguinte solicitação: "Aos professores: Leiam com atenção. Posteriormente, em mesa redonda, este artigo será debatido por todos nós, no Departamento de Psicopedagogia. Procurem apreciar melhor os seguintes tópicos: 1 - o que podem aproveitar de "Universidade" para o C.EM.E.B.; 2 - As evidências de relacionamento entre os pontos criticados e a nossa atividade; 3 - Conclusões para um melhoramento progressivo das nossas atividades. "Dentro do plano educacional inicial de Brasília pensava-se numa verdadeira universidade de 2 grau. 0 Departamento de Psicopedagogia do Cemeb em 1963, era chefiado por mim e composto pelas seguintes professoras: Anna Bernardes da Silveira Rocha, Itana Maria Carneiro da Cunha Moraes, Maria da Conceição Freitas Murat Gebaili e Maria do Socorro Jordão Emerenciano. Participávamos, também, da equipe técnica do Curso Normal, que se reunia nos dias de coordenação, abrangendo os professores das disciplinas que respondiam pela formação técnica das normalistas. (Lima, 2015)

Durante 10 anos, o curso normal do Cemeb formou professores para os quadros de docentes da Prefeitura e posteriormente do governo do Distrito Federal. Além desse curso, funcionaram, a partir de 1965, os cursos normais do Centro de Ensino Médio Ave Branca (Cemab), dos colégios de Sobradinho, de Planaltina e do Gama, compondo os chamados Cursos Normais Oficiais do Distrito Federal.

Em 1966, o Curso Normal do Cemeb passou a funcionar também no horário noturno, na mesma escola de madeira, um anexo do Elefante Branco. A experiência do Cemeb era a mais relevante, no sentido de apresentar o que era idealizado para a escola normal de Brasília. A criação dessa escola estava prevista desde 1961. No entanto, sua construção foi muito demorada e sua inauguração ocorreu apenas em 29 de outubro de 1969.

Dois anos depois, em decorrência da Lei n.º 56.92/1971, o Curso Normal deixou de existir. No entanto, a escola normal continuou ativa,

com o jardim de infância e a escola de ensino de 1.º grau. Em suas dependências, também passou a funcionar, a partir de 1971, o Curso de Direção de Escola Elementar, existente desde 1965, e que funcionou anteriormente nas Escolas Classe 305 e 315 Sul. Com esse curso, diretores e vice-diretores das escolas públicas do Distrito Federal foram formados em tempo integral, durante dois anos, com carga horária de 2.700 horas.

Desse modo, proviam-se os cargos de diretores das escolas elementares públicas no Distrito Federal. Os demais estabelecimentos de ensino tinham seus diretores indicados pela administração da Fundação Educacional do Distrito Federal. De acordo com Mendonça (2001), essa realidade, francamente questionada pelas comunidades escolares, veio a mudar em 1985:

> Nessa unidade da Federação, a luta por eleição de diretores data do início dos anos oitenta e sua primeira implantação deu-se no ano de 1985, com o respaldo de um acordo coletivo de trabalho entre o Sindicato de Professores e a Secretaria de Educação. Depois de marchas e contramarchas, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, em 1995, por unanimidade, uma lei de iniciativa do executivo, dispondo sobre a escolha de diretores por meio de eleição direta. O processo, no entanto, não durou mais que um período de governo, uma vez que o novo governante, a partir da argumentação de que as eleições supostamente não permitem avaliar a competência dos candidatos, enviou ao parlamento local outra lei abolindo as eleições e adotando concurso interno para elaboração de lista tríplice para livre escolha do governador. A lei aprovada instalou um procedimento denominado de gestão democrática sem precedentes no país, por meio do qual o governante pode usar de artifícios para nomear quem bem entender, apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar, como racional e burocrático o que é patrimonial, como impessoal o que pode ser dirigido para atender a uma clientela determinada. (Mendonça, 2001 p. 99)

A mobilização social dos professores do Distrito Federal para essa e outras causas de interesse da autonomia da educação pública foi facilitada pela atuação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, fortalecido pelo apoio da categoria. A esse respeito, Sampaio relata:

> Foi nesse contexto que, em 1975, após 12 anos de silêncio e repressão às lutas dos trabalhadores, um coletivo de 38 professores criou a Associação de Professores do Distrito Federal (APDF), que recebeu o registro do Ministério do Trabalho apenas em 1978, sob o nome de Associação Profissional dos Professores do DF (APPDF). Em 14 de março de 1979, a APPDF recebeu carta do Ministério do Trabalho autorizando a denominação de Sindicato dos Professores no DF, de acordo com artigo 515 da CLT. Desde a sua fundação como Sindicato dos Professores no DF, as diretorias e seus professores dialogam com os grandes temas nacionais e locais, tendo como eixo central a luta pela valorização do magistério e em defesa da escola pública de qualidade e para todos.Foram inúmeras as conquistas nestes 40 anos, a partir de instrumentos próprios de organização como assembleias regionais e gerais, conselho de delegados sindicais, a realização de atos públicos, grandes passeatas, ocupações, acampamentos e greves, além de muitas conversas com pais e estudantes. (Sampaio, 2019)

Sampaio destaca que somos uma "sociedade de esquecimento" e, para combatê-la, precisamos investir em uma "memória coletiva". Destaca-se o papel do sindicato na organização sólida da categoria que assegurou a luta persistente. "Assim, cabe lembrar que, por meio de uma greve de 5 dias, em 1985, os professores conseguiram estabilidade no emprego a partir de um ano, 30 dias de licença amamentação e eleição direta para diretores". E complementa: "Sabe-se que o ato de relembrar tece a ação, tem o potencial de construir pontes e de fortalecer relações que aproximam pessoas e sonhos, sobretudo em momentos de perda de direitos e de ascensão do ódio e das políticas de exclusão social" (Sampaio, 2019).

O tecido da ação social em defesa da escola pública, livre, igualitária e democrática, como desejou Anísio Teixeira, foi estimulado também pela criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAP), como relatam Araújo e Gauche:

> Foi criada, em 10 de agosto de 1988, a denominada Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), órgão vinculado à Diretoria Executiva da FEDF. Essa escola foi planejada pelo Secretário de Educação e Presidente do Conselho Diretor da FEDF, Fábio Vieira Bruno, por meio da Resolução 2416/88, publicada em 2 de setembro de 1988. Os motivos explicitados pelo então Secretário, para evidenciar a criação de tal escola, eram de que os cursos oferecidos na Administração anterior não trouxeram maiores modificações para o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, não havia uma boa conexão entre as escolas e as universidades, sendo que estas eram as formadoras de novos profissionais e contribuíam também para a efetivação da educação continuada. Na verdade, o objetivo era a construção, dentro do sistema de ensino público, de um grupo próprio de pesquisadores e demais profissionais altamente qualificados. (Araújo; Gauche, 2012, p. 6)

A escola selecionava aqueles que ministravam os seus cursos por sua formação em nível de pós-graduação. Os cursos eram realizados sempre nos horários destinados à coordenação pedagógica, todos os dias, com exceção do final de semana, e nos três turnos. Esses cursos eram realizados em Brasília e diversas cidades-satélites.

Em um cenário de forte disputa política, a EAP experimentou avanços e retrocessos, no sentido de construção da sua autonomia institucional. Em 1991, houve um redimensionamento na EAP. A DRH acabou assumindo a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional (CDP), a cargo da EAP, para criar e executar a política de capacitação de todos os profissionais da educação.

> Mesmo com todas as diferenças existentes entre os órgãos mencionados, a EAP continuou funcionando até o final do ano de 1992, oferecendo cursos para a educação continuada daqueles que trabalhavam na Secretaria de Educação. Naquele período, os conflitos estavam tão evidentes que a Secretária de Educação, que acabava de assumir o cargo em janeiro de 1993, acabou por desativar a escola. Com sua extinção, uma grande mudança ocorreu no que diz respeito à escolha do corpo docente; a DRH passou a realizar esse papel. Não havia critérios claros para tal seleção, o que se sabe é que foram contratados professores que tinham acabado de se aposentar e que tinham capacidade para ministrar os cursos. Dois anos depois, cresce a expectativa por uma mudança no Governo. O novo representante do povo, eleito para governar a Capital, trouxe em seu discurso que apoiaria a participação democrática da população nas decisões políticas. (Araújo; Gauche, 2012, p. 7)

O novo momento político de maior abertura permitiu que a instituição fosse revitalizada, com ênfase nos ideais que permitiram sua criação e seguindo os princípios de valorização da formação docente para uma escola pública democrática, gratuita e de qualidade. Passou, então, a se chamar Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape).

Oferta à comunidade de atividades culturais: *i)* recreação a) infantil nos parques recreativos (das interquadras), compreendendo duas partes: uma para crianças até sete anos e outra para as de oito a 12 anos; b) adultos e adolescentes - nas praças de recreio e nos clubes sociais (interquadras) com instalações para jogos, esportes e outras atividades recreativas; c) recreio livre (interquadras) locais destinados a atividades livres dos adolescentes; *ii)* biblioteca, a ser planejada quando o for o sistema de bibliotecas públicas de Brasília, com o qual se relacionará (Kubitschek, 1960).

Brasília ensinou ao mundo outro conceito de espaço público e esse conceito foi muito caro ao plano educacional que se propunha:

> Na maioria das cidades brasileiras, o espaço público é resultante do processo histórico de ocupação do território ou de parcelamento de lotes, em ambas restando ao uso público apenas o sistema viário e algumas praças e largos, decorrentes de projetos ou da mera consolidação do uso pelas comunidades. Em Brasília, essa lógica é invertida: é o espaço público que condiciona e limita o espaço privado. Nas superquadras os edifícios residenciais são construídos sobre projeções, onde o pavimento térreo é de uso público. Aqui reside, portanto, um valor importante a ser preservado. Nesse aspecto, identificamos a tentativa de estruturar Brasília de modo a não orientar as direções do pedestre a partir de grades, a não delimitar seus caminhos em razão de muros. Observamos a abertura de possibilidades de trânsito livre sobre a calçada ou mesmo pela grama, podendo-se caminhar em contato próximo com a vegetação. Uma cidade que deveria se apresentar aberta, marcada pela fluidez e pela permeabilidade espacial. (Brasil/Iphan, 2015, p. 34)

Liberdade, fluidez e permeabilidade espacial significam o uso republicano do espaço público. Uma cidade na qual as interações não seriam essencialmente de mercado, mas de convivência, de políticas de caráter redistributivo. E a educação planejada para Brasília somente poderia se dar nesse espaço público, comportando os recursos e equipamentos públicos voltados para a cultura e para a recreação.

Brasília teve sua educação pensada a partir do seu entendimento como, mais que direito, um bem público. Uma educação voltada integralmente para a formação do homem comum que se situa historicamente, que anseia pela liberdade, pela participação, pelo compromisso social. Uma formação do ser social, com base na moral, na ética, no fazer prático, na criação intelectual, artística, da afetividade e da sensibilidade.

Daí cabe a explicação de Anísio Teixeira:

> O problema de uma cidade que não tem história, mas que foi criada artificialmente, evidentemente apresenta particularidades em absoluto únicas. [...], o sistema escolar, por exemplo,

> pode ser implantado com inovações muito dificilmente realizáveis em outros centros urbanos, onde certos conceitos já estão cristalizados, onde muitas vezes a mentalidade reinante é impermeável às inovações. (Pinto; Muller; Anjos, 2018)

Com a ditadura a partir de 1964, o Estado brasileiro abandonou a sua função reguladora e relações sociais desiguais passaram a prevalecer. O veto, a tortura e a censura são legitimados dentro do espaço público e do Estado, por meio de interesses econômicos muito poderosos. Comprometeu-se o conceito de educação nesse espaço público, sem grades, sem muros. Prevaleceu a ideia de privatização dos espaços. Não é sem razão que, hoje, vive-se, em todo o Distrito Federal, a negação da cidade, com o desejo de realização, no espaço privado, de tudo o que se pretendia ter assegurado no espaço público — como é o caso dos condomínios residenciais, que, de certa forma, repete as invasões do início da cidade com a diferença de que estes são um movimento de classe média.

Com a retomada da democracia, Brasília já não era mais a mesma cidade. Sofridamente experimentou outras formas de sociabilidade, conformando-se à exclusão social. As escolas foram muradas, isoladas da sociedade, afastadas do conceito primordial de espaço público típico de Brasília. E a cidade prossegue criando o fenômeno da exclusão também na educação.

Referências

A REFORMA das escolas. *Correio Braziliense*. 07 jul. 1975.

ARAÚJO, Daniel Ribeiro; GAUCHE, Ricardo. Análise e Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores de Química: um Estudo de Caso. *Atas do VIII ENPEC e I CIEC,* Campinas: *2012*. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1220-1.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Seção 1 - 12/8/1971, p. 6.377 (publicação original).

BRASIL/IPHAN - DF/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan no Distrito Federal. REIS, Carlos Madson; RIBEIRO, Sandra Bernardes e Francisco (org.). *Superquadra de Brasília*: preservando um lugar de viver / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan no Distrito Federal, 2015.

EDUCAÇÃO constrói mais 16 escolas-classe. *Correio Braziliense*, 22 out. 1966.

FALTAM escolas em Taguatinga. *Correio Braziliense*, 7 de março de 1961.

FARIAS, Aline. Escola de Taguatinga é patrimônio cultural, 2014. *In. Agência Brasília/DF.* Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2014/05/30/escola-de-taguatinga-e-patrimonio-cultural-do-df/. Acesso em: 4 nov. 2020.

FERRAZ, Helder, NEVES, Tiago; NATA, Gil. A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional de português de educação compensatório ao longo de 13 anos. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n. 100, p.1058-1083, 2018. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC52_Helder_Tiago_Gil.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SEC. Cemeb. *Projeto Político Pedagógico,* 2018. Mimeo.

JUSCELINO: Brasília nasce como expressão da Cultura. *Correio Braziliense*, 20 maio 1960.

LIMA, Dayse Collet. *Depoimento. In*: RAMOS, Cosete. 30 anos do curso de magistério em Brasília 1960/1990: Edição histórica. Ricardo Costa Pinto; texto: Claudia Marina Vasques *et al.* – Brasília-DF, 2015. 99 p. Disponível em: http://www.alfamemoria.com/uploads/store/document/48/docimage/original-3744045db6d2d59b987939e3c266e22d.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

LOPES, Adriano. Uma nova favela. *Correio Braziliense*, 26 jul. 1970.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade.* Ano XXII, n. 75, ago. 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria Franco. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In.* PEREIRA *et al. Nas Asas de Brasília:* memória de uma utopia educativa (1956/1964). Brasília: EdUnB, 2011.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MULLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação infantil no Distrito Federal. *Educação em Revista*, v. 34. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e187179.pdf. Acesso em: 03 ago.2019.

PLANALTINA terá mais benefícios. *Correio Braziliense*, 27 fev. 1970.

PROFESSORES analisam a crise. *Correio Braziliense*, 24 mar. 1963.

SAMAMBAIA: O problema envolve. *Correio Braziliense*, 19 jan. 1974.

SAMPAIO, Arlete. *SINPRO-DF: uma história de luta.* Disponível em: http://arletesampaio.com/noticias/SINPRO-df-uma-historia-de-luta/ Acesso em: 14 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista. Os problemas da globalização neoliberal e o outro mundo possível da globalização alternativa no discurso inspirados do sociólogo português. *Programa Roda Viva.* 8 de abril de 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/entrevistas/entrevistas.php. Acesso em: 07 fev. 2020.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *Seminário Cultura e Política na Primeira República*: Campanha Civilista na Bahia. UESC, 09 a 11 de junho de 2010. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf. Acesso em: agosto de 2019.

TÉCNICOS da SEC dizem. *Correio Braziliense*, 25 mar. 1974.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Histórico da pesquisa e indicações metodológicas. *In.* BRASIL, MEC/INEP. MAFRA, Leila de Alvarenga; CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (org.). *O ensino médio no Brasil:* da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília: Inep, 1992. 136 p.

Sobre os autores

Alice Fátima Martins

Doutora em Sociologia, professora titular na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: profalice2fm@gmail.com

Antonio Carlos Andrade de Souza

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: toninho2018pos@gmail.com

Antonio Fávero Sobrinho

Mestre em História pela Universidade de Brasília, Professor Assistente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Ariane Abrunhosa

Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.
E-mail: abrunhosa.ariane@gmail.com

Claudia Paiva Carvalho

Doutora em Direito pela Universidade de Brasília, professora de Direito do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).
E-mail: claudiapaivac@gmail.com

Cristiano Paixão
Doutor em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto da Faculdade de Direito da UnB.
E-mail: cristiano.aslh@gmail.com

Carmyra Oliveira Batista
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carmyra.batista@gmail.com

Denise Farage
Especialista em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: denisefarage@gmail.com

Edilene Simões Costa dos Santos
Doutora em Educação, em Ciência e Matemática pela Universidade de Brasília, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
E-mail: edilenesc@gmail.com

Eliane Brito
Doutoranda em História pela Universidade de Brasília, professora do Centro Universitário Planalto do DF (Uniplan), da Faculdade Projeção e professora substituta do Instituto Federal de Brasília.
E-mail: eliane.cbo@gmail.com

Erlando Reses
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.
E-mail: erlandoreses@gmail.com

Eva Waisros Pereira
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Portugal; professora emérita e pesquisadora associada plena do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
E-mail: evawaisros@gmail.com

Haydée Ribeiro Coelho
Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, professora associada IV da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: haydeeribeiro@hotmail.com

Josefina Reis de Moraes
Mestre em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: josefinarmoraes@gmail.com

José Luiz Villar Mella
Doutor em História Social e das Ideias pela Universidade de Brasília, professor associado I da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Jorge Abrahão de Castro
Doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pesquisador associado da Universidade de Brasília e professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: jorge.abrahao57@gmail.com

Laura Maria Coutinho
Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: lauracou@gmail.com

Leila Chalub Martins
Doutora em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas, professora do ensino básico público de Brasília de 1968 a 1992, professora associada aposentada da Universidade de Brasília.
E-mail: leilachalub3@gmail.com

Leila Maria de Jesus Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: leiladejesus@gmail.com

Luciana de Maya Ricardo
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: luciana.maya@gmail.com

Maria Andreza Costa Barbosa
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: andrezaferreiro@gmail.com

Mariana Gonçalves Penna
Graduada em História pela Universidade de Brasília e estagiária do Museu da Educação do Distrito Federal.
E-mail: marigpenna@gmail.com

Maria Alexandra Militão Rodrigues
Doutora em Psicologia, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

Maria Lídia Bueno Fernandes
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo, professora associada 3 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento (GPS).
E-mail: lidia_f@uol.com.br

Maria Margarida Machado
Doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mmm2404@gmail.com

Maria Paula Vasconcelos Taunay
Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: mariapaulataunay@gmail.com

Mônica Menezes de Souza Batista
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: profmonicams@yahoo.com.br

Raquel de Almeida Moraes
Doutora em Educação, professora Associada 4 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo Lattes do CNPq: GT História, Sociedade e Educação no Brasil no DF, HISTEDBR-DF - HISTEDBR.
E-mail: raquelmoraesbr@gmail.com

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: rosalia.carvalho@udf.edu.br

Ricardo Gonçalves Pacheco
Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: prof.ricardopacheco@gmail.com

Samira Bueno Chahin
Doutora em arquitetura e urbanismo pela Universidade de São Paulo, professora do Centro Universitário Facens, membro do Comitê Editorial do projeto Arquitetura e Escrita e do GT Territórios Educativos do Instituto de Arquitetos do Brasil, São Paulo.
E-mail: samira_chahin@yahoo.com.br

Valéria Nely Cézar de Carvalho
Doutora em História pela École Pratique des Hautes Estudes de Paris, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carvalho.nely@gmail.com

Vera Margarida Lessa Catalão
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
Email: veramcatalao@gmail.com

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro.

Esta obra é mais uma etapa da história da educação no Distrito Federal. Seu recorte histórico abrange o período da ditadura militar no Brasil, com foco nos acontecimentos na área da educação e suas repercussões na rede de ensino local. Os desafios vividos naquele período de autoritarismo constituem experiências antagônicas ao ideário democrático fundante do sistema de ensino público inovador da capital brasileira. A construção do conhecimento histórico a esse respeito é essencial para que se compreenda a relação intrínseca entre educação e sociedade, bem como as estratégias de organização social adotadas para o enfrentamento à opressão política e ideológica que marcou toda uma geração de brasilienses.

Alice Fátima Martins | Antônio Carlos Andrade de Souza
Antônio Fávero Sobrinho | Ariane Abrunhosa
Claudia Paiva Carvalho | Cristiano Paixão | Carmyra Oliveira Batista
Denise Lucinda Farage | Edilene Simões Costa dos Santos | Eliane Brito
Erlando Reses | Eva Waisros Pereira | Haydée Ribeiro Coelho
Josefina Reis de Moraes | José Luiz Villar | Jorge Abrahão de Castro
Laura Maria Coutinho | Leila Chalub Martins | Leila Maria de Jesus Oliveira
Luciana de Maya Ricardo | Maria Andreza Costa Barbosa
Mariana Gonçalves Penna | Maria Alexandra Militão Rodrigues
Maria Lídia Bueno Fernandes | Maria Margarida Machado
Maria Paula Vasconcelos Taunay | Mônica Menezes de Souza
Raquel de Almeida Moraes | Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Ricardo Gonçalves Pacheco | Samira Bueno Chahin
Valéria Nely Cézar de Carvalho | Vera Margarida Lessa Catalão