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

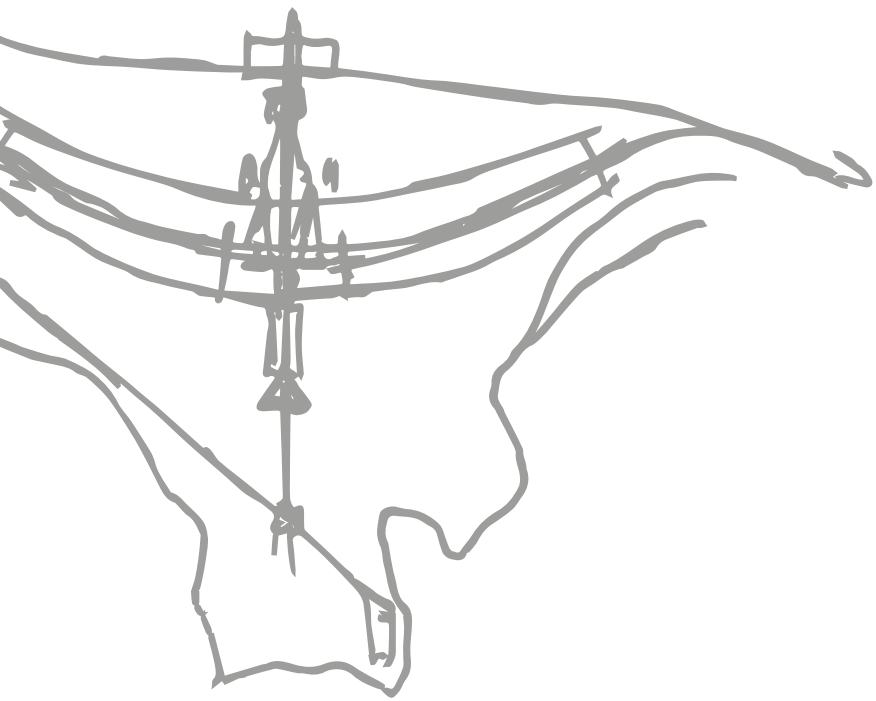
EDITORA
UnB

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 VI
BRECHAS, ESPAÇOS ALTERNATIVOS E RESISTÊNCIA

Capítulo 20

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

Vera Margarida Lessa Catalão
Josefina Reis de Moraes

Este capítulo aborda o Projeto Integrado de Educação Ambiental de Ceilândia, uma realização do governo do Distrito Federal, governo federal e Unesco, desenvolvido nos anos de 1977-1979, na gestão de Wladimir Murtinho como secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Em um período de ditadura militar, marcado pelo cerceamento das liberdades democráticas e pela arbitrariedade das políticas governamentais, a gestão de Wladimir Murtinho abriu uma brecha em tempos de autoritarismo. Iniciativas inovadoras na gestão educacional retomavam a concepção de educação do Plano de Construções Escolares de Anísio Teixeira, mas também incluíam experiências internacionais de formação integral do cidadão. Dentre elas, destacam-se a articulação entre cultura e educação, proposta por André Malraux, primeiro-ministro dos Assuntos Culturais da França, de 1958 a 1969, e a decisão de acolher a proposta da Unesco/PNUD para desenvolvimento da primeira experiência de educação ambiental e desenvolvimento local na estrutura de governo de uma cidade inteira,

alguns meses após a Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em junho de 1977, em Tbilisi, capital da Geórgia.

O projeto de Ceilândia intencionava fortalecer o papel da educação na vida comunitária, com o objetivo de que a escola passasse a funcionar como centro de integração e de tecnologias sociais para toda a comunidade, considerando as diversas modalidades de educação formal, bem como os processos não formais.

A metodologia baseada no microplanejamento educacional tinha como ponto de partida o levantamento e a análise de necessidades, interesses e problemas (NIPs), de uma comunidade urbana, base para construção de um currículo aberto, elaborado por meio de unidades de aprendizagem integrada (UAIs). A proposta pedagógica interdisciplinar buscava a interação entre os conhecimentos sistematizados e os problemas vividos pela comunidade. O conceito de desenvolvimento comunitário proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intencionava integrar as dimensões socioeconômicas, ambientais e culturais na transformação da qualidade de vida dos moradores da Ceilândia a partir da educação como eixo transversal e mobilizador.

Agir nas brechas em tempos de mordaça

A cidade-satélite da Ceilândia foi criada em 1971, dentro da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), promovida pelo governador Hélio Prates da Silveira durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici. Naquela ocasião, a existência de favelas nas proximidades do Plano Piloto, como a "invasão do Iapi", com mais de 15 mil barracos e uma população superior a 80 mil pessoas, era vista como grave ameaça à ordem pública. Com intuito de solucionar o problema, foi escolhida uma área nas proximidades de Taguatinga para onde foram removidas as famílias, de forma precária, sem contar com equipamento urbano, pavimentação, iluminação e

saneamento para oferecer aos novos moradores. Durante os primeiros anos, os moradores foram abastecidos de água com caminhão pipa, que passava uma vez por semana, e alguns chafarizes foram distribuídos entre as quadras; a iluminação das vias e residências foi regularizada somente no governo Elmo Serejo, entre os anos 1977 e 1979, e a pavimentação das pistas foi um processo ainda mais lento.

Aproximadamente 90% das famílias removidas contavam com menos de dois salários mínimos de renda (Vasconcelos, 1988) e, durante muitos anos, não conseguiram construir as casas de alvenaria previstas, tornando permanente a moradia em precários barracos instalados no fundo do lote, por ocasião da mudança. O local de trabalho era basicamente o Plano Piloto, sendo a Ceilândia uma cidade-dormitório, sem meios de comunicação, dispondo de um precário serviço de transporte urbano. Em 1975, a cidade contava com uma população de 102 mil habitantes, que passou para 185 mil no ano de 1978 (Marques, 1979). Ressalta-se que a primeira agência de Correios e os primeiros telefones públicos foram instalados somente em 1978.

Aos problemas socioeconômicos do novo assentamento, realizado de forma intempestiva, transladando famílias para um local sem equipamentos urbanos, sem espaços de socialização e convivência comunitária, as questões ambientais tornavam inóspitas a vida cotidiana e a mobilidade no território. A retirada da vegetação nativa do cerrado, para abrir espaço à demarcação dos lotes, abria voçorocas por toda parte, poeira e aridez marcavam a paisagem da nova cidade.

Em 1977, diante da extrema carência da nova cidade-satélite, o governo do Distrito Federal lançou o Projeto Integrado de Educação Ambiental da Ceilândia, com o propósito de transformar as condições socioambientais daquela comunidade. Esse projeto, sob a liderança da Secretaria de Educação e Cultura, contava com o apoio de outros órgãos e Secretarias de Estado do Distrito Federal, do governo federal, da Secretaria Nacional de Meio Ambiente, constituindo-se como um projeto de cooperação internacional da Unesco/PNUD-BRA 70/550.

Em um dos documentos de referências teóricas do Projeto (Chong, 1979), o conceito de desenvolvimento integrado proposto pretendia a modificação das condições de marginalização das populações, a partir de uma mobilização dos membros da comunidade e da criação de novos valores socioculturais. A escola era entendida como um centro de pesquisa e de reflexão do lugar onde se vive. Aprender significava produzir soluções alternativas adequadas à comunidade, a partir de sua própria ótica. O discurso marcava uma oposição clara aos propósitos do autoritarismo reinante no regime militar da época.

Educação e mudança: nas frestas do cimento, um broto de esperança

A educação, concebida como eixo central das mudanças, aspirava fortalecer a socialização e a gestão participativa da vida comunitária, de modo que "a escola passasse a funcionar como centro de recursos para toda a comunidade, auxiliando na reabilitação social e educacional de sua vizinhança, considerando as diversas modalidades de educação formal, bem como processos não formais" (Marques, 1979, p. 70).

A escola deveria, então, ser um centro de reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade local, participando, junto à comunidade, da busca por soluções para os problemas, sendo, inclusive, mediadora na relação com os canais competentes e os recursos necessários à resolução das carências.

A luta contra a pobreza constituía um dos problemas prioritários no estabelecimento de uma nova ordem econômica internacional. O projeto de Ceilândia articulava-se com uma proposta internacional de Microplanejamento Educacional Participativo (MEP), cuja principal característica era a participação comunitária no processo de levantamento de necessidades, interesses e problemas pelas populações locais.

Nesse contexto, insere-se o conceito de educação ambiental, proposto pela Conferência Mundial do Meio Ambiente da ONU, realizada em Estocolmo,

em 1972, concebida como um processo interdisciplinar contínuo e permanente, escolar e extraescolar, que levava em conta a totalidade da problemática ambiental, com seus fatores ecológicos, políticos, tecnológicos, sociais, culturais e estéticos. Na sequência, em 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, na antiga União Soviética. Esse evento, organizado a partir de uma parceria entre a Unesco e o então recente Programa do Meio Ambiente da ONU (PNUMA), representou um marco histórico de destaque na evolução da educação ambiental. Desse encontro, saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação ambiental, até hoje adotados em todo o mundo, inclusive no Brasil. Segundo a Recomendação n.º 1, de Tbilisi:

> Um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente; o propósito fundamental da educação ambiental é também mostrar, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países podem ter consequências de alcance internacional; Neste sentido, a educação ambiental deveria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países e as regiões, como fundamento de uma nova ordem internacional que garanta a conservação e a melhoria do meio ambiente; uma atenção particular deverá ser dada à compreensão das relações complexas entre o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria do meio ambiente. (São Paulo, 1994, p. 28)

Após a Conferência de Tbilisi, o Brasil assumiu, junto à comunidade mundial, o compromisso de desenvolver projetos de educação ambiental, ainda que em tempos de ditadura militar. A questão ambiental não era

percebida de forma realmente sistêmica, não estava evidente a articulação entre os contextos político, social e econômico e a degradação ambiental. A cultura política brasileira tem um caráter conciliatório; a partir dessa lógica, pode-se interpretar que a estratégia da política militar foi a de mascarar o máximo possível que se vivia em uma ditadura (Passos, 2018).

Sob esses ares progressistas liberais, a cidade de Ceilândia, no Distrito Federal, foi escolhida como local apropriado para implantação dessa experiência pioneira, pois configurava a convergência de fatores: primeiro, encontrava-se em desenvolvimento, naquele momento, o Projeto de Urbanização de Ceilândia, sob a coordenação da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI); segundo, a parceria com a Unesco, que contava com técnicos competentes para orientação das diretrizes norteadoras do projeto; terceiro, a anuência do então governador do Distrito Federal, Elmo Serejo de Faria, político de visão progressista e liberal; quarto, o espírito visionário do então secretário de Educação, Wladimir do Amaral Murtinho, e sua significativa trajetória como representante do Brasil na Unesco e como embaixador, em diversos países, como Dinamarca, Venezuela, Japão, Índia, o que possibilitava intercâmbios e estabelecimento de parcerias com organismos internacionais. O seu currículo incluía também a liderança na transferência do Itamaraty para Brasília entre 1961 e 1969. Sua experiência na área da cultura trouxe para a educação uma ferramenta extraordinária de inventividade e renovação.

Como secretário, Wladimir Murtinho emulou um fecundo diálogo entre arte, cultura e educação. Nesse contexto, foi criado o Núcleo de Tecnologias da Secretaria de Educação (Nutel), os auditórios nas escolas de ensino médio, as bibliotecas escolares, quatro novas escolas parque e o projeto Plateia, destinado à formação de público escolar na área de teatro. Para descentralizar a gestão e promover maior autonomia pedagógica e administrativa, foram implantados os complexos escolares no Distrito Federal, conforme amplamente explanado no capítulo anterior.

Em Ceilândia, foram criados três complexos escolares. A gestão descentralizada e inovadora de Wladimir Murtinho constituiu terreno favorável para implantação do microplanejamento educacional, com participação comunitária, que se encontrava em desenvolvimento, sob a coordenação da Unesco, em diferentes populações urbanas de outros países da América Latina, como Peru, Equador e Colômbia.

As cinco metas propostas pela Unesco enfatizavam o currículo flexível, o enfoque interdisciplinar, a participação comunitária e a transformação da realidade local, como seguem:

1. implementar um sistema de trabalho, em todas as unidades de ensino que favorecesse a interdisciplinaridade, a participação do estudante e da comunidade com base na realidade local;
2. orientar a ação da comunidade para que participasse da urbanização ecológica da cidade;
3. realizar atividades socioculturais, cursos de aperfeiçoamento, treinamento e qualificação profissional, junto à comunidade;
4. implantar um centro de educação permanente como ponto de convergência do processo educacional;
5. promover a formação de professores em nível local.

Os três complexos escolares de Ceilândia, unidades de gestão das 42 escolas locais, encarregaram-se da elaboração do plano de ação para implantar o Microplanejamento Educacional Participativo Intersetorial. Naquele período, foram construídas 25 novas escolas públicas na cidade. É importante registrar um aspecto fundamental nessas construções: o fato de que cada escola contava com uma sala especial para receber a comunidade dentro da escola. Era uma sala ampla, com a denominação de "clube das mães", para reunião e realização de cursos solicitados pela comunidade. Nessas salas, posteriormente desativadas da sua função comunitária e transformadas em salas de aula, aconteceram cursos de datilografia, costura, bordados, artesanato, culinária, secretariado, alfabetização e outros.

Os complexos escolares estabeleciam diretrizes educacionais e organizavam as atividades pedagógicas e comunitárias, mediante três ações básicas:

- ação educativa – organizava o processo educativo com base nas NIPs da comunidade educativa. Embora a organização do currículo estivesse voltada para a realidade local, não deixava de considerar os princípios fundamentais de universalização do currículo e o enfoque ambiental;
- ação catalisadora – buscava transformar a escola em centro de aglutinação e irradiação dos anseios da comunidade e abrangia todas as instituições governamentais e não governamentais estabelecidas na cidade;
- ação comunitária – visava propiciar à comunidade educativa condições de levantar, analisar, propor alternativas e soluções para os problemas locais e de interesse comum.

A metodologia

A escolha da metodologia teve papel fundamental no projeto Ceilândia porque explicitava os princípios norteadores da proposta. A opção pelo microplanejamento educacional permitia partir do local onde a escola estava inserida e mantinha aproximação direta com a comunidade, visando à solução dos seus problemas concretos. Os procedimentos da pesquisa participativa integravam-se coerentemente ao micro planejamento proposto e, finalmente, o currículo flexível, disponível para o estudante, conjugava o conhecimento às atividades transformadoras do meio ambiente. É importante ressaltar que a concepção de meio ambiente, expressa no projeto, contemplava as diversas dimensões ambientais: ambiente urbano, manifestações culturais da comunidade, contexto socioeconômico, condições psicológicas do educando e o ambiente natural propriamente dito.

A metodologia tinha como ponto de partida o levantamento e análise das NIPs, próprias de uma comunidade urbana, principal fundamento para

a construção do currículo aberto, mediante a elaboração das unidades de aprendizagem integrada, instrumentos de ensino concebidos para atender as aspirações daquela comunidade.

O levantamento dos NIPs era realizado mediante três questões propostas à comunidade educativa - estudantes, pais e profissionais da educação. A primeira pergunta, "o que você sente falta?", intencionava levantar as necessidades da comunidade educativa de forma simples; a segunda, "o que você gosta?", sugeria a identificação dos interesses; a terceira, "o que falta para você ter o que gosta; e o que você sente falta?", objetivava identificar os problemas a serem enfrentados para atendimento às necessidades e aos interesses levantados.

O tratamento desses dados estabelecia o ponto de partida e a definição dos grandes temas geradores. Estes estabeleciam as pontes necessárias à construção de um currículo aberto. Apontavam também as ações governamentais necessárias ao atendimento de NIPs levantados. O gestor escolar assumia o papel de líder e porta-voz dos anseios de sua comunidade e participava de grandes reuniões, com a presença do governador e de seus secretários de Estado.

Para implantação do microplanejamento educacional, o Projeto Ceilândia previa seis ações integradas: *i)* utilização de pesquisa participativa direcionada à formulação de um diagnóstico de propósitos múltiplos, com vistas à elaboração de uma programação intersetorial e participativa; *ii)* mudança na visão dos agentes de ensino quanto ao papel da escola e à importância das ações catalisadoras e comunitárias para o desenvolvimento de uma verdadeira educação participativa por meio de uma nova ação educativa; *iii)* participação do pessoal técnico-administrativo da escola na metodologia de microplanejamento educacional intersetorial e participativo, assim como a sua inclusão em mecanismos de atualização e aperfeiçoamento; *iv)* maior integração das ações educacionais realizadas nas UAIs, mediante um trabalho comunitário com foco nos objetivos comuns; *v)* planejamento ascendente, em atendimento às necessidades, aos interesses e aos problemas da comunidade educativa,

a partir dos trabalhos realizados em cada unidade de ensino, para depois ser analisado pelos gestores do complexo escolar, da Fundação Educacional do Distrito Federal e, finalmente, da Secretaria de Educação e Cultura; *vi)* maior entrosamento das ações educacionais realizadas pelas unidades de ensino com a comunidade e participação desta na identificação e solução dos problemas, a partir da iniciativa do sistema educacional.

Unidades de aprendizagem integrada

A unidade de aprendizagem integrada aparece com uma proposta de integração e de construção de saberes. Ela é integrada porque inter-relaciona matérias dentro de temas abrangentes de interesse do estudante, envolvendo também a comunidade no processo educativo. O estudante é incorporado no processo de planejamento desde o início. A proposta parte do interesse do aprendiz e não de imposições do sistema da escola e do professor, embora a forma de ensinar e as unidades integradas de aprendizagem sejam semelhantes, não podem ser iguais na sua utilização, porque têm suas metas. Favorece o desenvolvimento social do estudante pela proposição de conteúdos e atividades. Centraliza as atividades nos princípios básicos da educação, integrando atividades e conteúdos dentro dos interesses e das necessidades do grupo. Orienta as dúvidas do estudante e a ordenação do seu pensamento por meio do desenvolvimento do processo científico. Na organização da UAI, aproveitam-se os recursos da comunidade para realizar atividades, que requerem eficiência, participação e rapidez no planejamento.

Caracterizada como transversal e interdisciplinar, a UAI preconizava o desenvolvimento do pensamento sistêmico; a ultrapassagem das barreiras humanas; a criação de instrumentos, técnicas, dinâmicas, eventos que facilitem a integração entre as pessoas; a realização de diagnóstico participativo; o pensamento crítico; o conhecimento contextualizado; a articulação das diversas áreas do conhecimento; a inclusão de saberes artísticos e

culturais; o envolvimento de toda a comunidade; as relações institucionais e interpessoais democráticas; a autonomia dos participantes; a intervenção para transformação da realidade; o enfoque local e, nos gestos cotidianos, a avaliação permanente e a formação continuada.

As UAIs eram organizadas em três fases, para melhor detalhamento e planificação do projeto pedagógico:

1. atividades de iniciação: constituíam-se na base motivadora e exploratória e tinha como objetivo levar o estudante a identificar suas necessidades comuns e ao professor o de diagnosticar a base de conhecimentos trazidos por cada educando. Poderia incluir trabalhos artísticos, recreativos, visitas à comunidade, discussões sobre as atividades desenvolvidas nos períodos de férias e fins de semana, realização e apresentação de trabalhos dos estudantes e outros mais. O professor direcionava suas ações para acompanhar e observar seus estudantes no que mais lhes interessavam e no que mais gostavam de fazer; observar suas habilidades e capacidades; conduzir a turma na exploração e determinação dos seus interesses ou das suas necessidades, auxiliando-os na organização de ideias. O professor não deveria impor ideias ou atividades, pelo contrário, deveria incentivar a livre escolha dos interesses do estudante. Esses procedimentos deveriam ser espontâneos e retratar a sua condição na escola, no lar e na comunidade. É nessa etapa que se busca a promoção do encantamento pelo projeto pedagógico, promovendo a mobilização e o apoio de toda a comunidade educativa.
2. atividades de desenvolvimento: nessa fase, o professor deveria interagir com os estudantes na realização das atividades, por meio de sugestões, previamente preparadas, para serem debatidas. Isso era importante para iniciar o estudo, possibilitando aos educandos exporem as ideias surgidas a partir de seus próprios interesses. Efetivava-se, então, a UAI propriamente dita, pois os interesses dos estudantes determinavam as atividades de estudo ou aprendizagem, podendo incluir visitas e

observação da comunidade, entrevistas a pessoas, utilização ou confecção de quadros, mapas, pinturas, filmes, recursos de multimídia, *slides*, entrosamento com outros grupos da escola ou da comunidade, debates, dramatizações, palestras, pesquisas e trabalhos individuais e em grupos. O único limite na seleção de atividades dependia da habilidade do professor e do estudante. As atividades deveriam estar de acordo com o tema em estudo, que era determinado pelos interesses e pelas necessidades evidenciados na pesquisa de necessidades, interesses e problemas e pela base de conhecimentos comuns trazidos pelos estudantes, como ponto de partida. A recomendação era que essas atividades fossem criativas e participativas e contribuíssem para que o estudante se expressasse, privilegiando a ação, assim, ao realizar tais atividades, o estudante poderia compreender com mais facilidade o que remete ao "aprender fazendo", de John Dewey, inspirador do projeto de escola parque de Anísio Teixeira para Brasília.

3. atividades de culminância – na última fase, eram apresentados dois tipos de intenções: as que serviam para revisar as ideias centrais, os objetivos principais e as atividades realizadas e as que ajudavam a avaliar o trabalho dos estudantes, do professor e da própria UAI. Desse modo, ainda que as atividades de culminância enfocassem o processo de análise ao final da unidade, a avaliação processual estava presente em todo o desenvolvimento da UAI, porque, como ato contínuo, cada atividade era avaliada, com foco nos objetivos propostos. A avaliação poderia realizar-se nas atividades culminantes ou durante o seu desenvolvimento, utilizando provas, relatos de observação, jogos, os mais variados e procedimentos didáticos criativos. As atividades culminantes deveriam ser tão concretas quanto às de iniciação, de modo que completassem a experiência de aprendizagem e mobilizassem o início de outras.

A professora Josefina Reis, então coordenadora pedagógica do Complexo B da Ceilândia na época, relatou em entrevista concedida ao Museu da Educação do Distrito Federal, que as escolas desse complexo escolar conseguiram realizar até provas integradas, partindo dos conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar na unidade temática. O processo avaliativo compreendia diversas formas de expressão, tais como: peças teatrais, exposições, feira de ciências, jornal mural, atividades cívicas, resultados de pesquisa, música, contando com a presença notável da comunidade de pais na escola. Organizava-se todo o material produzido e os resultados alcançados em forma de produção de textos, tabelas, gráficos, dramatizações, pesquisa de campo, debates, entrevistas, gincanas e muitos outros, para apresentação em evento bimestral denominado Culminância, como prestação de contas à comunidade.

UAIs como prática de aprendizagem significativa

A elaboração das UAIs marcou o início da transformação da relação ensinoaprendizagem nas escolas da Ceilândia. Por meio do levantamento de NIPs, os estudantes encontravam, nas UAIs, a proximidade do conhecimento de sua realidade concreta. No currículo fechado, utilizado tradicionalmente, o estudante das camadas populares encontra dificuldades de aprendizagem de conteúdos, uma vez que refletem a cultura das elites, enquanto, no currículo flexível, elaborado a partir das necessidades, dos interesses e dos problemas identificados, participa do seu processo de aprendizagem e o conteúdo curricular aproxima e integra a realidade vivida e os traços culturais da sua comunidade de origem. O depoimento da professora aposentada Eliane Maria da Cunha Rodrigues, na época supervisora de ensino, ratifica a relevância dessa experiência:

> O Projeto de Educação Ambiental de Ceilândia, dinâmico e envolvente, marcou para sempre minha vida profissional e fez de mim e de todos que nele se envolveram profissionais

> criativos, comprometidos em prol de uma comunidade sofrida, carente e com sérios problemas ambientais. De 1977 a 1979, a educação na Ceilândia deu sua grande cooperação para o meio ambiente que demandava atenção e cuidados essenciais. Foram criadas as UAIs - Unidades de Aprendizagem Integradas elaboradas de acordo com o levantamento de NIPs - Necessidades, Interesses e Problemas de cada escola e comunidade! Os temas eram escolhidos de acordo com esse levantamento e os conteúdos trabalhados de forma integrada. Complexo Escolar "B" de Ceilândia, sob o comando do Professor Isaí Lopes de Moraes fez um excelente trabalho na execução desse projeto, mudando a realidade das escolas e da comunidade. Ceilândia, hoje, é uma grande cidade, mas que muito perdeu com a interrupção do Projeto de Educação Ambiental em 1979.

O microplanejamento educacional tinha como ponto de partida o resultado da pesquisa de NIPs e deveria resultar em programas de educação, formal e informal, capazes de permitir a elaboração de técnicas úteis ao trabalho da população, solução de problemas concretos e geração de futuros empregos, assim como promover o desenvolvimento da capacidade de crítica, iniciativa e poder de mudança. No caso de Ceilândia, foram identificados NIPs através de reuniões, entrevistas e discussões com a comunidade, bem como da aplicação do Questionário de situações para, aproximadamente, 6.500 estudantes, em um total de 8.257 matriculados nas escolas. Posteriormente, foram elaboradas as unidades de aprendizagem integradas como ponto de partida do currículo flexível ou aberto.

A proposta pedagógica absorvia as influências da pedagogia não diretiva inspirada em Carl Rogers. O foco era no estudante como sujeito do conhecimento. O professor deveria ser um orientador para a busca das causas e soluções das questões existenciais, no sentido de uma totalidade da vida em ação propostas pelos estudantes (Marques, 1979).

Iniciava-se a travessia da pedagogia do medo para a pedagogia da autonomia e do encantamento. Esse é o grande desafio que se fundamenta na busca da felicidade e da alegria de viver, tão defendida por Paulo Freire na sua

proposta de educação para a libertação. Entende-se que a prática educativa, instaurada durante curto espaço de tempo no Projeto Ceilândia, intencionava a passagem da pedagogia do oprimido para a pedagogia da esperança.

Ruptura e mordaça

A proposta do Projeto de Ceilândia era viva e vibrante, as escolas eram abertas aos finais de semana, havia integração envolvendo toda a comunidade educativa. Essa participação permitia o diálogo, mobilizava o comprometimento, o desejo de mudança e a autonomia dos sujeitos, tentando romper mordaças em tempos de ditadura.

Em março de 1980, na gestão do governador Aimé Lamaison, as brechas foram lacradas pela Secretária de Educação, à época, professora Eurides Brito. Com menos de três anos de execução, o projeto foi considerado "natimorto", nas palavras da Secretária de Educação, e extinto, sem conhecimento prévio dos técnicos da Unesco, presentes em solenidade de início do ano letivo (Moraes, 2014). A justificativa oficial alegava o não cumprimento do currículo mínimo estabelecido pelo Ministério de Educação e a defasagem dos estudantes em relação ao currículo oficial. Não foram encontrados relatórios oficiais que atestassem a insuficiência de aprendizagem dos estudantes, como também nenhuma avaliação técnica capaz de justificar o aborto da experiência na sua fase de implementação. Para grande parte dos participantes do projeto, o seu término tinha razões políticas não reveladas, tais como a crescente participação comunitária, empoderando-se e reivindicando cada vez mais seus direitos de cidadania.

O desenvolvimento integrado proposto aproximava-se do conceito de ecodesenvolvimento, no sentido de buscar a qualidade de vida humana, integrando as múltiplas dimensões do humano, mesmo não explicitando o conceito de sustentabilidade do meio ambiente, dos recursos naturais e do equilíbrio dos ecossistemas. O caráter enfático da necessária participação

popular foi o calcanhar de Aquiles do Projeto Ceilândia: a cidade-satélite, incrustada na periferia da capital da República, formada por operários, migrantes desempregados ou vivendo de subemprego, aprendia rapidamente a trilhar os canais abertos à participação comunitária.

Trinta anos depois do seu término, retomando os relatos documentais desse projeto, a radicalidade da transformação proposta surpreende por ter antecipado as recomendações internacionais realizadas nas cidades de Tbilisi, 1977, e Moscou, 1987. A metodologia adotada com estratégias interdisciplinares, participação comunitária, motivação contínua, aprendizagem significativa, métodos ativos, autonomia na gestão curricular fazem parte, ainda hoje, das mais caras utopias educativas.

Dentre as diversas contribuições legadas pelo Projeto Ceilândia, considera-se as mais relevantes: *i)* o microplanejamento educacional, operacionalizando o princípio do pensar globalmente e agir localmente: *ii)* o processo de conscientização, cuja gênese está no indivíduo, mas cuja direção é o trabalho solidário e coletivo; *iii)* a ação transformadora das condições e relações ambientais como prática pedagógica que aproxima a escola da sua comunidade e integra conhecimento às demais práticas sociais. Todos esses conceitos, tão relevantes, estiveram presentes na Ceilândia, em descompasso com o contexto e o momento histórico da ditadura militar instalada entre 1964-1985.

Sobre a relevância do Projeto de Ceilândia,a professora doutora Sílvia Lúcia Soares, que atuou no projeto como docente e supervisora de ensino afirma em seu depoimento:

> Devido a sua complexidade, creio quase impossível, ao abordar o Projeto de Educação Ambiental de Ceilândia, citar apenas um de seus aspectos relevantes. A amplitude das ações integradas e a articulação das mais diversas dimensões formativas, tais como: o ambiente, as artes, a história, o esporte, a política, entre outros, estabeleceu uma teia intricada de construção e reconstrução na inter-relação sólida das diferentes áreas do conhecimento. O processo educativo da UAI, iniciava-se no

> contexto social do estudante. Por meio do olhar investigativo dessa realidade, eram levantadas situações problemas, a partir das quais advinha o aprofundamento dos conteúdos e a articulação entre a teoria e a prática. O aluno estabelecia um diálogo crítico e criativo com a realidade o que culminava na elaboração própria e na capacidade de propostas interventivas. Foram momentos ímpares de construção e de aprendizagens na implantação do Projeto. Gostaria ainda de ressaltar que o Projeto Ambiental de Ceilândia mostrou a possibilidade da construção de uma pedagogia comprometida com a qualidade social de vida dos cidadãos dentro e fora da escola. Ademais, proporcionou aos sujeitos educativos, que dele fizeram parte, a percepção de que a sobrevivência no planeta depende de ações éticas, coletivas, organizadas e reflexivas. Por fim, esse Projeto reforçou que o processo educativo precisa estar mais articulado com as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar. A educação não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem estas, a tão complexa arte de educar não transita por novos caminhos, ao contrário vincula-se de forma obcecada pelos já conhecidos e com isso corre o risco de abortar qualitativas possibilidades. (Soares, 2021)

A adoção do currículo aberto constituiu-se como a chave de mudança e como fragilidade institucional do projeto, revelando sua contradição central: a escola como prática social está inserida na prática social global de um determinado momento histórico e os projetos instituintes voltados para mudança são regulados por uma correlação de forças (Catalão, 1993). O projeto era ambicioso — envolvia quarenta e duas escolas e propunha uma guinada de 180 graus na "alma" da escola. A decisão política representada na figura do Embaixador Wladimir Murtinho, Secretário de Educação do Distrito Federal, no período 1975/1979, foi potente o bastante para implantar o projeto. Entretanto, a decisão política de extingui-lo foi forte o suficiente para que a experiência não deixasse resíduos nas escolas que a experimentaram. O Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia permanece vivo na força dos documentos dos seus participantes, nos relatórios de pesquisa, na lembrança de alguns educadores e pesquisadores, a exemplo da professora Josefina Reis de Moraes que retomou

a proposta pedagógica da Ceilândia no projeto de Educação Ambiental, EA, desenvolvido na Escola Normal de Taguatinga, em 1987-1989, durante a gestão de Pompeu de Souza, na Secretaria de Educação e Cultura.

A educação ambiental que sustentou o Projeto Ceilândia mostrou sua capacidade transformadora e seus impasses contextuais, políticos e culturais. Considerando que toda educação implica na aprendizagem de uma cultura e que toda cultura abrange os três registros: do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana (Guattari, 1990). A educação ambiental deve se inserir na totalidade da escola, trabalhando as relações desenvolvidas em todas as atividades curriculares, nada deixando de fora, porque tudo é tangencial aos três registros. "Portanto não pode ser tratada como um retorno ao naturalismo, sob pena de desfigurar-se e drenar as forças transformadoras que pretende colocar em movimento nos processos educativos" (Catalão, 1993).

Segundo a autora, a educação ambiental, no ensino formal, tem um papel instituinte notável. Sabe-se que a totalidade das formações societárias traçam seus limites a partir da cultura hegemônica, entretanto, todo limite é histórico e a capacidade do ser humano em transformá-lo é inesgotável. Nesse jogo de contradição, contendo possibilidade e repressão, muitas combinações podem ser feitas e somente a práxis pode explorar os seus recursos e traçar suas estratégias.

Referências

CATALÃO, Vera Margarida Lessa. *Educação ambiental na escola: retorno ao naturalismo ou senha para transformação.* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 1993.

CHONG, Juan. *Microplanificacion Educacional Participativa e Intersectorial para El Desarrollo Integrado de lãs Areas Urbanas Marginalizadas: pautas metodológicas*. Brasília. Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979. Texto datilografado.

GUATARRI, Felix. *As três ecologías*. Campinas-SP: Papirus, 1990.

MARQUES, Gladis Bottaro. *Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia: currículo aberto (flexível)*. Brasília: Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979, texto datilografado.

MARQUES, Gladis Bottaro. *Documento nº 05, Aplicação do Currículo Aberto.* Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979.

MORAES, Josefina Reis de. *A construção de uma Proposta Pedagógica Transdisciplinar como eixo de mudança em um processo participativo de gestão ambiental participativo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2006.

MORAES, Josefina Reis de. *Entrevista.* Entrevistadoras: Vera Lessa Catalão e Eva Waisros Pereira. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 29 out. 2014.

PASSOS, Amanda Oliveira. *Brasília tem Chance: As políticas culturais em Brasília na gestão de Wladimir Murtinho, 1975-1978*. Orientador: Mateus Gamba Torres. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de História) Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21675/1/2018_AmandaDeOliveiraPassos_tcc.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

RODRIGUES, Elaine Maria Cunha. Depoimento concedido a Josephina Reis Moraes. Brasília, setembro, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE - SMA. Coordenadoria de Educação Ambiental. *Educação Ambiental e Desenvolvimento*: documentos oficiais. Secretaria de Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental.Unesco. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 1998.

SOARES, Sílvia Lúcia. Depoimento concedido a Josephina Reis Moraes. Brasília, setembro, 2021.

VASCONCELOS, Adirson. *As cidades satélites de Brasília.*Brasília: Edição do autor, 1988.

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