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

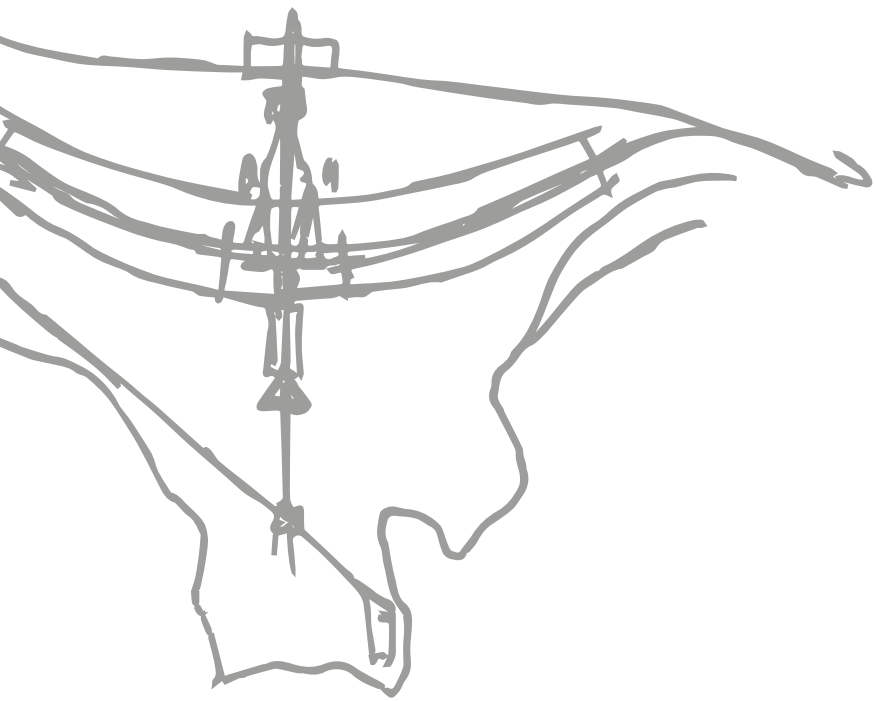
EDITORA
UnB

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 V
MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 17

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

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Edilene Simões Costa dos Santos
Carmyra Oliveira Batista
Mônica Menezes de Souza Batista

Os cadernos escolares são considerados atualmente importantes fontes de pesquisa, pois podem possibilitar o conhecimento das práticas das salas de aula e das instituições educativas, do currículo ensinado, dos valores e das ideologias transmitidos, da cultura escrita, de reformas educacionais e dos conteúdos, entre outros. Dessa forma, "o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os estudantes no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares" (Viñao, 2008, p. 22).

Segundo o autor citado, existem vários formatos de cadernos escolares, no entanto, define-se que esse instrumento, de maneira estrita, consiste em "um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares" (Viñao, 2008, p. 19).

É possível perceber, nos cadernos escolares um reflexo do modo como um currículo é desenvolvido e parte da produção escrita do estudante, visto serem utilizados, em sala de aula, outros instrumentos, tais como folhas soltas e livros. Mesmo tendo um formato gráfico comum e regras para se fazer os registros das aulas, esse dispositivo possibilita conhecer parte dos acontecimentos e das produções de cada docente e de seus estudantes. Enfim,

> a atividade escolar que nos chega através dos cadernos é uma atividade mediada por alguns códigos de realização e apresentação. Estamos, definitivamente, ante uma mediação de pautas e regras que determina os conteúdos da mencionada atividade (o que se faz) e sua forma (como se faz). Pautas e regras que devem ser conhecidas para que se entenda e interprete o produto escolar resultante. (Viñao, 2008, p. 26)

Em outras palavras, a análise de um caderno como dispositivo pedagógico muito pode dizer a respeito de conteúdos e práticas desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, objetivou-se identificar saberes matemáticos presentes em um caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Matemática de uma professora normalista do Centro Educacional 02 de Ceilândia/DF, produzido no ano de 1981, momento em que o Brasil ainda estava sob o domínio do regime militar que marcou "a supressão do estado democrático de direito no plano histórico, político, jurídico e social. Essa noção da ditadura como um conceito excludente da cidadania permite compreender e avaliar o passado como história" (Koshiyama, 2013, p. 1).

A organização teórico-metodológica para a composição da análise girou em torno de três eixos de interpretação. O primeiro eixo foi embasado em Ferreira Júnior e Bittar (2006) e Saviani (2005) e Koshiyama (2013), que contextualizam o regime militar e seu projeto educacional.

A análise dessas obras possibilitou a compreensão de que o projeto educacional proposto no regime militar se espargiu por toda a sociedade,

modificando relações sociais e de trabalho, pois engendrou, nos sistemas de ensino, uma concepção produtivista com o objetivo de modelar a educação à formação de mão de obra, para o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas, e aligeirar a formação de professores, iniciando e aprofundando sua proletarização por intermédio do empobrecimento econômico e da extenuação de seu capital cultural.

O segundo eixo foi alicerçado em Chartier (2002), que trata de representações, apropriações e práticas; em Saviani (1988; 2005) e outros, que tratam de transformações educacionais, tendências e seus pressupostos. Essas leituras mostraram uma escola povoada de representações que as delimitam, as classificam e ainda as configuram, isto é, a escola é delimitada por suas finalidades, é classificada conforme a parcela da sociedade que atende e é configurada pelas políticas públicas em uso.

O terceiro eixo assentou-se em Viñao (2008), ao buscar compreender as normas estabelecidas entre professoras formadoras e normalistas no que diz respeito ao protagonismo para a produção de registros no caderno. Esse dispositivo apresenta códigos disciplinares das diferentes matérias e é um espaço gráfico que permite entrever a forma, o conteúdo e a disposição de um currículo em ação.

Entende-se que as finalidades da educação são modificadas de acordo com a visão de mundo e do homem imerso em uma sociedade, portanto a escola se reorganiza a cada ordenamento político e pedagógico que entra em vigor.

Essas transformações influenciam, de modo diferenciado, o papel dos professores e dos estudantes. No entanto, mudanças não ocorrem como uma ruptura no sentido dado por Kuhn (1990), que considera o conhecimento uma produção mediante rupturas completas e súbitas de um paradigma para o outro. Nos documentos oficiais e nos discursos, pode até ocorrer essa ruptura, mas, no fazer pedagógico, no dia a dia da escola, percebe-se o transitório, tendências coabitando, às vezes, uma muito forte e a chegada tímida de outra; outras vezes, um findar de uma com pequenos acenos e a entrada

triunfante de outra, tanto por prescrições oficiais quanto pelas subjetividades daqueles que organizam as práticas em sala de aula, que valorizam, contestam, desprezam, assumem e transmutam orientações institucionalizadas.

Para proceder a essa investigação, considerou-se importante consultar a entrevista concedida pela proprietária do material, Vânia Leila de Castro da Cruz, tendo em vista que os registros não indicaram como aconteciam as práticas dos docentes da disciplina e da normalista.

O contexto político-social em que se deu a produção do caderno

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi substituída pela Lei n.º 5.692/1971, que mudou a estrutura de ensino para 1.º e 2.º graus. Além dessa mudança estrutural, houve mudança na finalidade da educação, a escola passou a ter como objetivo formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Registra-se, ainda, a ampliação do número de vagas nas escolas e a redução do financiamento da educação.

A partir dessa reforma, conforme Saviani (2005), há a descaracterização do modelo curso normal, que se tornou habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau, fazendo com que, inclusive, essa formação pudesse ser ofertada em qualquer estabelecimento de ensino profissionalizante, massificando, assim, a oferta de cursos de magistério no país.

Cabe ressaltar que, em Brasília, desde 1960, o curso normal era organizado em tempo integral de formação nos moldes propostos por Anísio Teixeira, que concebia como necessidade da sociedade moderna o acesso dos jovens a uma cultura geral de natureza utilitária e prática associada a conhecimentos teóricos especializados em consonância com os interesses dos estudantes. Organizavam-se clubes de inglês, geografia, música, coral e outros de interesse por iniciativa de professores e estudantes. Havia também um departamento de psicopedagogia que era encarregado da orientação aos professores. Com a reforma promovida pelo regime ditatorial, o Curso

Normal deixou de oferecer formação de tempo integral como pensado e organizado em seu início (Amaral, 2014).

Em 1972, o Curso Normal passou a ofertar educação geral, visando promover a convergência das disciplinas a fim de assegurar o domínio de técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático. Nesse sentido, coube à disciplina didática fundamentar as metodologias de ensino em três aspectos, quais sejam, o planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem. No Parecer n.º 349/1972 (Conselho, 1973), que trata da habilitação específica de 2.º grau para o exercício de magistério em 1.º grau, determina-se o currículo mínimo, elencando a necessidade de oferta de uma educação geral, de conteúdo básico aos futuros professores, promotora do domínio de técnicas pedagógicas, a partir de uma didática fundamentada no tripé planejamento, execução do ato docente-discente e verificação da aprendizagem. Tudo isso aponta para uma visão decorrente da concepção tecnicista e produtivista da educação orientada pelo regime civil-militar, que massificou e descaracterizou o formato original do curso normal, possivelmente tornando-o instrumental, privilegiando técnicas de ensino e uso de recursos audiovisuais.

O caderno - representações e seu lugar de produção

De acordo com Chartier (2002, p. 17), representações são "as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real". Nesse sentido, procurou-se discorrer sobre o lugar de produção do caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino da Matemática de uma normalista de maneira a entender que as percepções do social não produzem discursos neutros, isto é, a partir das representações registradas no caderno e na fala da normalista, é possível notar enfrentamentos, ordenações, além da apreensão do "trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais

múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída" (Chartier, 2002, p. 17).

O caderno em análise provém de uma escola da Ceilândia, uma das 33 regiões administrativas do Distrito Federal (DF). Tais regiões foram por muito tempo denominadas cidades-satélites.

Ceilândia, cujo nome deriva da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), fica a 30 quilômetros de Brasília e teve sua primeira ocupação em 1971. Os moradores dessa cidade foram retirados de um acampamento operário próximo a Brasília, a Vila Iapi, denominação oriunda do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários.

Essa invasão estava há 15 quilômetros de Brasília e próxima a Cidade Livre, Candangolândia e Guará, logo estava bem localizada. Lá moravam mais de 82 mil pessoas em 12 mil barracos. Toda essa gente foi retirada contra a sua vontade desse lugar, por força de pressões imobiliárias, em razão da proximidade a Brasília e, portanto, considerada um espaço nobre. Para incentivar a mudança dos moradores da Vila Iapi, o governo ofereceu um lote e outros benefícios na nova cidade. Após serem instalados em Ceilândia, os habitantes tiveram que encarar uma redução nos seus rendimentos, o aumento de gastos com o transporte, além da falta de infraestrutura básica (Oliveira, 2008).

Na entrevista concedida por Vânia Leila, soube-se que, quando adolescente, já morando em Ceilândia, começou a cursar Créditos e Finanças no ensino médio, mas seu sonho era fazer o curso normal. Segundo seu relato, o curso normal implantado em Ceilândia representava apenas mais uma opção de profissionalização, iniciada de maneira precária, pois as vagas do curso eram ofertadas àqueles reprovados no teste de seleção aplicado a todos que queriam cursar o 2.º grau. Na percepção da estudante, "a escola, naquele contexto, considerava primordial em um estudante a obediência, a disciplina e uma boa dose de subserviência" (Cruz, 2006, p. 21).

A habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau começou a funcionar, no Centro Educacional 02 de Ceilândia, em um prédio escolar não específico para esse tipo de formação. "A escola era muito grande, foi colocado todo um pavilhão só para o curso Normal. [...] Era uma estrutura confortável, sempre foi muito bem cuidada. Até hoje ela é uma escola muito bem cuidada. Em termos de condições, a gente tinha salas superlotadas, com 40, 42 alunos" (Cruz, 2017).

Esses aspectos levantados por Vânia Leila, como o critério de escolha de estudantes para cursarem essa habilitação, em um prédio não específico para o curso de formação, e a superlotação das salas, mostram um curso sem sede própria e com turmas massificadas, coadunando com o quadro de dispersão da formação docente no Brasil, tratado por Saviani (2005).

A análise do caderno foi guiada pelos seguintes pontos: *i)* possíveis referências bibliográficas utilizadas pelas docentes da disciplina; *ii)* identificação de metodologias pedagógicas no caderno, como orientações para a formação de professores no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem de saberes matemáticos; *iii)* normas de registro para a produção do caderno ; e *iv)* registros indicativos da produção de sentido da normalista.

A disciplina Teoria e Prática do Ensino da Matemática foi ministrada por duas professoras, Helena, no primeiro semestre, que trabalhou o caráter teórico, e Lucinete, no segundo, que trabalhou o caráter prático, relacionado à confecção de materiais para o ensino. Conforme esclareceu Vânia Leila, "elas coordenavam esse momento aí. Porque eu acho que elas entendiam assim, primeiro a gente vai trabalhar toda a teoria e depois, no segundo semestre, a gente trabalha a elaboração desses materiais" (Cruz, 2017).

Com relação aos registros produzidos no caderno, Vânia Leila apontou evidências de não lhe ter sido concedido um espaço de protagonismo em sua produção:

> a gente tinha que copiar tudo isso, transcrito mesmo. No quadro, e a gente copiando. Ou quando a professora cansava, ela ia ditando. Ela [a professora] ditava do caderno dela, de apostilas, de anotações dela. De coisas dela. Não eram necessariamente livros, [...] raramente no nosso curso Normal a gente tinha contato com livro. (Cruz, 2017)

Provavelmente, essa falta de protagonismo, na formação da normalista, fez parte do silenciamento educacional provocado pelo regime militar, baseado em suas perspectivas tecnoburocrática e conteudista.

Diferentemente da proposta curricular da escola normal no plano educacional de Anísio Teixeira, de tempo integral, em que o espaço-tempo de formação primava por trabalhos e estudos que desenvolvessem conhecimentos teóricos e processos para o exercício da profissão (Pereira, 2011), é possível aventar que a perspectiva técnico-burocrática tenha dado à normalista a função de escrivã, isto é, fazer cópias das apostilas e dos cadernos das docentes sem reflexão ou problematização dos saberes matemáticos.

Quanto à referência relacionada a autores, a professora normalista lembrou que teve, no terceiro ano do magistério, contato com apostilas de Helena Antipoff, uma pedagoga e psicóloga russa que, por convite do estado de Minas Gerais, veio morar no Brasil e esteve envolvida com a Reforma Francisco Capanema. É interessante constatar essa contradição: em plena ditadura militar, houve a utilização do livro de Antipoff na formação de professores. O trabalho de uma professora russa que pensava a formação humana em seus aspectos científico, pedagógico e social e que trabalhava em prol da melhoria da educação primária brasileira desde 1929, conforme Campos (2003).

O teor e as concepções pedagógicas presentes no caderno

No caderno, foram encontradas definições de didática geral e didática específica, ideias gerais sobre o ensino de matemática no curso de 1.º grau,

uma lista de material, material do flanelógrafo e material para construir o flanelógrafo, objetivos da didática da matemática, objetivos gerais e o conteúdo programático dividido em dez unidades: Unidade I – Introdução da metodologia da matemática; Unidade II – O ensino da teoria de conjuntos; Unidade III – O ensino de Sistema de Numeração; Unidade IV – O ensino das operações com números naturais; Unidade V – O ensino das operações com números racionais; Unidade VI – Teoria dos números; Unidade VII – O ensino de sistemas de medidas; Unidade VIII – O ensino de Geometria; Unidade IX – Resolução de Problema; Unidade X – Aspectos gerais da Didática da Matemática.

Esse rol de conteúdos apresenta evidências de certa articulação entre as informações teóricas, as atividades, as estratégias e os exercícios indicados para a prática. Embora não haja referência bibliográfica indicando a teoria descrita no caderno, a maior parte de seu teor aparenta ser um roteiro de como a futura professora deveria trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Com relação ao conteúdo programático, há a apresentação de conceitos básicos e da relação entre conjuntos e operações com graduação das dificuldades. Somente nos conteúdos teoria dos números e geometria é que não há subdivisões do que seria tratado. Além disso, o conteúdo de geometria não foi abordado no caderno, o que pode ser considerado como um esvaziamento da geometria pela própria didática da matemática. Segundo Vânia, "a gente ia para a escola e não via isso, o ensino de geometria. E mesmo na confecção dos materiais, nós não tínhamos muito isso [...] o ensino da geometria se resumia em você ter um compasso" (Cruz, 2017).

Esse fato leva a crer que o professor recém-formado ia para sala de aula sem o conhecimento necessário para ensinar geometria, da mesma maneira, talvez acontecesse com o professor formador, isto é, pode ser que ele também não dominasse esse conhecimento e não tivesse uma referência de base para utilizar na formação de professores normalistas.

Esses marcos deixados no caderno reportam ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual, no Brasil, surgiu com ideias modernizadoras advindas de países da Europa e dos EUA, nas décadas de 1960 e 1970, e que perdurou, no Distrito Federal, até meados do decênio de 1980.

O primeiro grupo de divulgação das ideias do MMM foi o Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), criado em 1961 e liderado por Osvaldo Sangiorgi (Pinto, 2005; Valente, 2016a).

Os cursos promovidos pelo GEEM primavam por conteúdos matemáticos que mudavam o currículo e enfatizavam a teoria dos conjuntos e a lógica matemática, valorizavam a linguagem e o rigor matemático, o uso dos diagramas de Venn e procuravam mudar os métodos de ensino praticados e a unificação da matemática, por meio de conceitos, tais como as estruturas matemáticas (Guimarães, 2007).

Com referência à geometria, o MMM propunha seu estudo a partir de noções de topologia — exploração do espaço, fronteiras e domínios; da utilização de construções geométricas, retomando à geometria euclidiana — aquela baseada em axiomas e postulados que versam sobre as propriedades de objetos. Talvez, por essa alteração na proposta do ensino de geometria não ter feito parte da formação da professora formadora de normalistas, esse estudo tenha sido silenciado.

No tópico denominado Teoria e Prática de Conjuntos, afirma-se que a teoria de conjuntos visa proporcionar ao estudante uma perfeita familiarização com a teoria que vigora em seus estudos de Matemática. Esse tópico foi o mais abordado e aprofundado no caderno, o que demarca a presença da matemática moderna nos anos iniciais. Apresenta-se, a seguir ,os conteúdos elencados para serem trabalhados nas primeiras séries do 1.º grau.

Para a 1.ª série, propõe-se o trabalho com conjuntos: ideia de conjunto, representação gráfica de limite (por exemplo, uma linha fechada ou uma chave que contém elementos); correspondência um a um; tipos de conjuntos; conjuntos com vários elementos; conjuntos equipotentes; comparação

de números de elementos: igual (=), diferente (≠), maior que (>), menor que (<); relação de pertinência: pertence (∈) não pertence (∉); subconjuntos: união de conjuntos (U) e contagem: 0 a 10; 10 a 20; de 20 a 50; 50 a 80.

Em seguida, são apresentados oito objetivos a serem alcançados após a conclusão do estudo de conjuntos: realizar as operações de união, interseção e diferença entre os conjuntos; resolver problemas que envolvam operações entre os conjuntos; identificar a ideia de conjuntos; reconhecer elementos; usar corretamente os tipos de limite; reconhecer todos os tipos de conjuntos; representar graficamente os limites e formar subconjuntos.

Para a 2.ª série, recomenda-se realizar uma revisão da série anterior, acrescentando união de conjuntos. Para a 3.ª série, orienta-se a revisão da 2.ª série e acrescenta-se: representação de conjuntos no diagrama de Veen; noção de conjuntos quanto ao número de elementos (⊂, >, ≠, =), relação de conjuntos com conjuntos: inclusão (⊃, ⊂); revisão de pertinência; subconjuntos: finito, infinito, união de conjuntos e interseção de conjuntos.

Na 4.ª série, o conteúdo engloba o uso da representação de conjuntos com chaves, diagrama de Veen, relação de conjuntos de elementos (pertinência); relação de inclusão de conjuntos com conjuntos, subconjuntos; tipos de conjuntos: unitário, vazio, finito, infinito, equipotentes e disjuntos.

Pode-se observar, com a apresentação dos conteúdos citados, que há uma mudança radical no ensino. Os saberes matemáticos escolares iniciam-se por rudimentos da álgebra e não pela aritmética, sendo a ideia de número construída a partir da ideia de conjuntos, coleções, operações de união, intercessão, maior que, menor que e igualdade.

Nota-se a importância dada à teoria dos conjuntos, como um conhecimento necessário e suficiente para a criança entender o conceito de número, por isso, esse conteúdo é trabalhado em todas as séries do ensino elementar, de forma dosada.

De acordo com Valente (2016b), em relação ao ensino primário, o MMM incorporou o estudo inicial da aritmética a partir de relações,

relações entre conjuntos e álgebra, isto é, caracterizando o número natural pelas noções de conjunto, apartando-se, portanto, da ideia de número como quantidade, medida e código. França e Villela (2014) complementam essa ideia ao mostrarem que o MMM, aliado aos estudos da psicologia e da pedagogia, mesclaram-se em abordagens que levavam em consideração o envolvimento ativo do estudante e as fases de desenvolvimento.

Quanto ao ensino dos fatos fundamentais da adição, são propostas seis etapas, a saber: prontidão ou preparação; exploração; abstração; organização ou generalização; fixação e aplicação.

Na etapa abstração, indica-se o estudo dos fatos fundamentais a partir da resolução de problemas, que é descrita por meio de procedimentos a serem seguidos:

> Passos para a resolução de problemas: (1) Leitura silenciosa do problema pelos alunos. (2) Leitura oral (por um aluno) do problema. (3) O que o problema nos conta? (4) O que o problema está nos pedindo? (5) Queoperação vamos fazer? Por quê? (6) Quem quer vir escrever no quadro de giz a operação? (7) Quanto deu o resultado? (8) Quem quer elaborar uma resposta? (9) Quem quer vir ao quadro armar a operação? (10) Quem quer vir ao quadro efetuar a operação? (11) Vamos copiar a resposta no caderno. (Cruz, 1981, p. 62)

Ao observar os passos para a resolução de problemas na adição, parece, de certa forma, uma proposta de participação do estudante, no entanto, sem ênfase à sua posição crítica. As perguntas parecem buscar a compreensão, isto é, coletar as informações presentes no texto, além de indicar caminhos para a interpretação quando, no quinto passo, o estudante é convidado a explicar o porquê da operação escolhida.

No processo de ensino da adição de números compostos, os aspectos a serem observados são as etapas pedagógicas, a indicação do QVL (quadro valor de lugar) como o melhor material e os seguintes passos: problema, estimativa, concretização verbalização, armar a operação com palavras, armar

a operação com numerais e palavras, armar somente com numerais e tirar a prova. Esses passos e outros existentes nos registros do caderno indicam uma abordagem metodológica presente na Escola Nova.

Ao se abordar a didática da matemática, no caderno, há uma referência ao método da descoberta como a melhor maneira de a criança aprender. Nesse contexto, "a sala de aula deve ser transformada em laboratório de matemática tanto do estudante como do professor. Surgem três elementos, o material, o problema surgido e a descoberta da solução para o problema" (Cruz, 1981, p. 8). Na continuidade do texto, aparecem as principais preocupações que o professor deve ter ao transmitir o conhecimento às crianças:

> a) a dosagem da matéria; b) a graduação das dificuldades; c) o que é interesse do aluno está ligado às experiências anteriores. (relacionar experiências já vividas pela criança com as novas experiências); d) o prazer que o aluno deve ser levado a descobrir para emitir conceitos a regras da matemática. (Cruz, 1981, p. 9-10)

Uma outra referência à forma de ensinar ocorre no tópico Métodos, processos, técnicas e atividades, no qual se afirma que "o melhor método para ensinar é o indutivo que vai do particular para o geral, do fácil para o difícil e do concreto para o abstrato" (Cruz, 1981, p. 24). Os aspectos relacionados à graduação de conteúdos e o método indutivo são resquícios da tendência intuitiva – "Lições de coisas", que utilizava a observação de objetos e gravuras como suporte ao ensino e à aprendizagem, que provavelmente, conviveu com ideias escolanovistas ainda no decênio de 1980, no Distrito Federal.

Assim, a referência a esses dois métodos aponta a presença do ideário escolanovista na formação da normalista. Valente (2015) comenta que o foco está no aprendente, por isso, os aspectos a ensinar vão do fácil ao difícil.

A Escola Nova foi um movimento oriundo da Europa e dos Estados Unidos. No Brasil, começou a ser introduzida por Rui Barbosa, em 1882. A partir do decênio de 1920, foi se constituindo de maneira isolada em

alguns estados brasileiros e se destacou, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Seus principais precursores no Brasil foram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, grandes educadores da história pedagógica.

Essa vaga, que teve como principais características o pensamento baseado na ação educativa de ordem social e no aprender fazendo, propôs novos meio de aplicação científica, respeito à personalidade do educando e orientava que o ensino começasse pela descoberta da criança e que, se observasse a graduação de conteúdos, durante o processo de ensino-aprendizagem. A educação deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico" (Lourenço Filho, 1978; Monarcha, 2009).

Esse movimento visou promover um ideário de educação instigadora da mudança social em que o estudante ativo e pensante passasse a ser o centro.

Sobre a resolução de problemas, o caderno contém explicação de que eles devem ser significativos para os estudantes, com informações do dia a dia e classificados em: orais; cujas respostas serão encontradas por meio de diagramas e desenhos; da vida real; em série; relacionados com operações entre si; incompletos; com dados numéricos para que a criança elabore; com gravuras; para serem resolvidos por uso de mais de uma técnica; sem números e relacionados com outras áreas do currículo.

Quanto aos tipos de problemas citados no caderno, não se encontrou, nos autores Albuquerque (1954), Fontoura (1960), Polya (1978) e Antipoff (1982), tipologia semelhante. Há algumas aproximações entre os problemas elencados no caderno e os apresentados por Albuquerque (1954), tais como problemas orais, problemas da vida real, problemas em série, problemas para vestir, problemas com figuras e problemas sem números. O que isso significa? Poderia ser uma elaboração da professora? Haveria outro referencial menos conhecido e que a professora teve acesso?

Por fim, conforme relato de Vânia Leila, no primeiro semestre da disciplina, ela vivenciou apenas cópias e nenhum momento de discussão ou elaboração sobre o que era colocado na lousa. No segundo semestre, mesmo produzindo alguns materiais, a professora formadora apenas demonstrou o uso desses materiais. Logo, é possível perceber uma formação de professores pautada por uma dicotomia entre a teoria e a prática.

O objetivo desse trabalho foi identificar os saberes matemáticos presentes em um caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Matemática de uma professora normalista do Centro Educacional 02 de Ceilândia – DF, produzido no ano de 1981.

No momento em que o projeto educacional do Brasil era orientado pelo regime militar, é possível afirmar que a formação de professores sofreu uma desqualificação na sua forma estrutural. Tudo leva a crer que a desqualificação do magistério se deu *i)* pelo excesso de estudantes em sala de aula; *ii)* pela oferta de vagas para o curso normal àqueles que foram reprovados no teste de seleção para o ensino técnico de 2.º grau; *iii)* pela miscelânea de marcos metodológicos desvinculados da prática e *iv)* pelas aulas de conteúdo verbal, memorístico e com prevalência da cópia, sem espaço para elaboração reflexiva e problematizadora da normalista.

Após a análise do caderno e da fala da entrevistada, foi possível identificar que os conteúdos e as orientações metodológicas que os nortearam se encontram inseridas em ideias da Escola Nova, do Tecnicismo e da Matemática Moderna. É possível perceber que os procedimentos didáticos das formadoras apresentaram aspectos do ensino tradicional com apelo à cópia e à memorização de processos para o ensino.

Nas anotações do caderno, evidenciaram-se vários aspectos referentes à Escola Nova como a indicação do método da descoberta, a atenção e o respeito indicado ao trato com o estudante e a graduação de conteúdos. Também se encontraram pontos que demonstram um aparato, para prover a futura professora, ao ministrar aulas no ideário da MMM, inclusive pistas de

que a ênfase curricular proposta para as séries iniciais do 1.º grau seria dada ao estudo de conjuntos. A escola tradicional pode ser identificada na atuação docente das professoras formadoras, segundo o relato da entrevistada.

Com relação ao tecnicismo, sua presença pode ser evidenciada no processo educativo, ordenado, impessoal com prescrições "precisas" a serem cumpridas.

O caderno mostra a ausência de protagonismo da futura professora, pois seu registro seguiu normas impostas pelas duas professoras formadoras no uso das cores azul e vermelha das canetas esferográficas, espaçamentos, ilustrações, salteamentos de linhas. Mesmo com todo rigor da produção e detalhamento de conteúdos e prescrições, o produto do caderno não foi significativo para a prática da professora normalista. Porém, ele foi guardado, porque representou um lugar de nova identidade, isto é, segundo a proprietária do caderno, esse percurso a fez perder o medo da matemática.

Em suma, a análise desse caderno nos colocou perante a complexidade que possivelmente envolveu a formação de uma normalista dada a ausência de referências explícitas, a carência de atividades reflexivas e a abundância de prescrições tecnoburocráticas e conteudistas.

Referências

ALBURQUERQUE, Irene. *Metodologia da Matemática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.

AMARAL, Clara Ramthum. A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. Orientador: Eva Waisros Pereira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/16957. Acesso em: 19 fev. 2017.

ANTIPOFF, Helena. *Didática*. Belo Horizonte: Fundação Helena Antipoff, 1982.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília – DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, 18 ago. 1971.

CAMPOS, Regina Helena. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013. Acesso em: 1 fev. 2018.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Parecer n.º 349/72, que trata da habilitação específica, de 2º grau, para o exercício de magistério, em 1º Grau. *Boletim 7*. Brasília, 1973.

CRUZ, Vânia Leila. *Entrevista.* Entrevistadoras: Carmyra Oliveira Batista, Edilene Simões Costa, Mônica Menezes de Souza, Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho. Acervo do Grupo COMPASSODF, Brasília, fev. 2017.

CRUZ, Vânia Leila. *Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2006.

CRUZ, Vânia Leila. *Teoria e Prática do Ensino de Matemática.* Caderno do Curso Normal, Centro Educacional 02 de Ceilândia – DF, 1981. *In.* REPOSITÓRIO de conteúdo digital do Grupo de História da Educação Matemática. GHEMAT. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/17388. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Manual de Testes*. Rio de Janeiro: Aurora Ltda, 1960.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida; VILLELA, Lucia Maria Aversa. Os muitos "rios" num esboço do ensino de matemática. *In:* COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Saberes matemáticos no curso primário*: o que, como e por que ensinar? 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma matemática nova nas escolas secundárias: perspectivas e orientações curriculares da matemática moderna. *In:* MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal*: primeiros estudos. São Paulo: Da Vinci/CAPES, 2007, p. 21-45.

KOSSHIYAMA, Alice M. Jornalismo, História e Cidadania Política no Brasil (1964-2012). *In:* IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã e IV Conferência Sul Americana de Mídia Cidadã. Curitiba, Paraná: 2013. Disponível em: http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/10/Alice-Mitika-Koshiyama.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova*: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930. São Paulo: Unesp, 2009.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. *Universitas Humanas.* Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 49-76, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/876/6. Acesso em: 15 fev. 2017.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. *In:* PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). *Nas asas de Brasília*: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PINTO, Neusa Bertoni. Marcas históricas da Matemática Moderna no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38. 2005. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=600&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 10 fev. 2017.

POLYA. G. *A Arte de Resolver Problemas*. Trad.: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1978.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139. Acesso em: 20 fev. 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A aritmética na escola ontem... *In:* VALENTE, Wagner Rodrigues *et al. Aritmética nos primeiros anos escolares*: história e perspectivas atuais. São Paulo: Livraria da Física, 2016b.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Elementar*: Cadernos de Trabalhos. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os movimentos da matemática na escola: o ensino de matemática para a educação matemática; da educação matemática

para o ensino de matemática; do ensino de matemática para a Educação Matemática; da Educação Matemática para o Ensino da Matemática? *In: Pensar Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 3-23, abr./jun. 2016a.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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