



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO CARLOS ANDRADE DE SOUZA

**GÊNESE DO SINDICALISMO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BRASÍLIA
E ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA ORIGEM DO SISTEMA
DE ENSINO DA CAPITAL FEDERAL**

Brasília, DF

2024

ANTONIO CARLOS ANDRADE DE SOUZA

**GÊNESE DO SINDICALISMO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BRASÍLIA
E ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA ORIGEM DO SISTEMA
DE ENSINO DA CAPITAL FEDERAL**

Tese apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Brasília, DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729 Souza, Antonio Carlos Andrade de
Gênese do Sindicalismo da Educação Básica de Brasília e Atuação Político-pedagógica na Origem do Sistema de Ensino da Capital Federal / Antonio Carlos Andrade de Souza; orientador Erlando da Silva Rêses. -- Brasília, 2024.
237 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Associação de Professores de Brasília.. 2. Atuação político pedagógica.. 3. História da Educação do Distrito Federal.. 4. Associação Profissional Professores Secundários e Primários de Brasília.. 5. História da Educação de Brasília.. I. Rêses, Erlando da Silva, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado eletronicamente por **Erlando da Silva Rêses, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação**, em 31/07/2024, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília (UnB)



Documento assinado eletronicamente por **Eva Waisros Pereira, Usuário Externo**, em 02/08/2024, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

Profa. Dra. Eva Waisros
Universidade de Brasília (UnB)



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Pires de Paula, Usuário Externo**, em 02/08/2024, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Ricardo Pires
Universidade Estadual Paulista (Unesp)



Documento assinado eletronicamente por **Cássio Hideo Diniz Hiro, Usuário Externo**, em 03/08/2024, às 07:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

BProf. Dr. Cássio Diniz
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Profa. Dra. Maria Paula Vasconcelos Taunay
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (suplente)

Brasília, DF

26 de julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Aos membros da Banca de Qualificação e, agora, aos membros da Banca de Defesa, por todo o acolhimento e orientações no processo de elaboração e finalização do meu trabalho.

Ao professor Erlando Rêses, meu orientador, por toda a caminhada ao longo do mestrado e doutorado.

Às companheiras e aos companheiros do grupo de pesquisa CONSCIÊNCIA, FE/UnB.

Às professoras e professores membros de Rede ASTE com quem muito aprendi.

Às pesquisadoras e colaboradoras da equipe do MUDE, sempre muito prestativos.

Às professoras e aos professores da UnB com quem cursei as disciplinas e que ajudaram de forma decisiva no processo de elaboração e discussões das minhas ideias.

Às colegas e aos colegas de mestrado e doutorado com quem cursei disciplinas e aprendi muito.

Ao professor Eldonor Pimentel e à professora Renée Simas, que compartilharam suas histórias de vida e suas vivências ligadas à Associação de Professores, à resistência e à luta.

Aos companheiros do grupo Renovação Pela Base, com os quais compartilhei muitas lutas e aprendizagens.

Aos colegas (ex-)diretores do Sinpro-DF, por termos feito determinadas discussões.

Aos colegas Pedro Carvalho (pesquisador), Ivan (diretor do Elefante Branco), Fernando (da Biblioteca da Eape), que colaboram com importantes materiais de pesquisa.

Às professoras e aos pioneiros que compartilharam suas memórias e histórias de vida: Maria Coeli, Cosete Ramos, Marlene Cabrera, Ivone Rodrigues (Wandick), tia Francis, Benigna Villas Boas, Cláudio Almeida, Eva Waisros, Maria Paula e ao camarada José Oscar.

Aos familiares dos pioneiros Armando Hildebrand, Marta Cintra e Lourdes Galeazzi.

Aos colegas dos grupos de leitura e discussão sobre: Ler Gramsci (UFG), O Capital (do NEBC-UnB), de Leitura do Lukács e de Leitura Capitalismo e Escravidão (do Eric Williams).

Aos companheiros do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio e à equipe do Deciframe Enquanto te Devoro, por muitas reflexões essenciais e militância.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão em minhas ausências, pelo carinho e afeto recebidos.

Aos companheiros e camaradas de muitas lutas que sempre me motivaram a continuar vivo.

Aos parentes e colegas e aos amigos e colegas da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Às amigas que ajudaram na leitura de partes do trabalho e deram dicas importantes.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento remunerado.

Aos amigos e às amigas que ajudaram a superar os momentos de tensão no processo da pós-graduação.

Àqueles(as) que partiram desta vida e deixam saudades.

Obrigado!

RESUMO

Esta tese busca resgatar a história e a memória da organização dos professores em associação profissional e a sua relação com as questões político-pedagógicas na história da educação do Distrito Federal (DF), em seus primórdios, no período entre 1960 e 1964. Realizamos uma pesquisa documental junto aos arquivos do Museu da Educação do DF, do Arquivo Público do DF, do CEDOC do Sinpro-DF, na Biblioteca da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do DF, da Hemeroteca digital do Arquivo Público da Câmara Federal, conjugados com elementos da história oral. Realizamos um processo de entrevistas com os professores pioneiros da educação de Brasília e com a associação de docentes, percorrendo as suas memórias e histórias de vida. O trabalho se constitui em cinco partes, que podem ser lidas em seu conjunto ou de forma individualizada, e apresenta um encadeamento que refletiu sobre o tempo histórico e a estrutura da sociedade que tornaram possíveis estas determinadas condições, na história do Brasil e de Brasília, dentro do DF. Das partes em que se divide o texto, contamos um rápido processo histórico para chegar até o tema do trabalho, passando pela exposição de alguns fundamentos que sustentam a leitura da sociedade e da educação. Depois, iniciar a descrição do início do sistema de ensino do DF, em meio à construção e a forma da constituição de Brasília. O aspecto central da pesquisa é a atuação dos professores organizados, ou não, em associação e as ações nas dimensões político-pedagógicas nos primórdios da história da educação do Distrito Federal, mediatizados pelo contexto anterior ao golpe militar de 1964, das disputas políticas num contexto ideológico do anticomunismo. Defendemos que a APPESPB realizou uma atuação política pedagógica que contribuiu com a história da educação em pautas que defenderam a educação, a escola pública, as reivindicações sindicais e os valores sociais em consonância com o desenvolvimento nacional da época. Apresentamos o depoimento de um dos dirigentes da associação de professores, juntamente com outros relatos por meio da história oral que complementam a história da educação e do associativismo dos professores no DF, entre 1960 e 1964.

Palavras-chave: Associação de Professores de Brasília. Atuação político pedagógica. História da Educação do Distrito Federal. Associação Profissional Professores Secundários e Primários de Brasília. História da Educação de Brasília.

ABSTRACT

This thesis seeks to recover the history and memory of the organization of teachers in professional associations and their relationships regarding the political-pedagogical issues in the history of education of the Federal District of Brazil (DF), in its early days, from 1960 to 1964. We conducted documentary research in the archives of the Education Museum of the Federal District, the Public Archive of the Federal District, the CEDOC of Sinpro-DF, also in the Library of the School for the Improvement of Professionals in Education of the DF, and the digital newspaper library of the Public Archive of the Federal Chamber, combined with elements of oral history. We conducted a process of interviews with pioneering teachers in education in Brasília, and with the teachers' association and their memories and life stories. The work is divided into five parts, which can be read as a whole or individually, and presents a sequence that reflects on the historical time and structure of society that made these specific conditions possible in the history of Brazil and Brasília, within the Federal District. From the parts into which the text is divided, we tell a brief historical process to reach the theme of the work, going through the exposition of some foundations that support the reading of society and education. Then, we begin the description of the beginning of the education system of the Federal District, amid the construction and form of the constitution of Brasília. The central aspect of this research is the teachers' performance who are organized, or not, in associations and the actions in the political-pedagogical dimensions in the early history of education in the Federal District, mediated by the context prior to the military coup of 1964, of political disputes in an ideological context of anti-communism. We argue that the APPESPB carried out a political-pedagogical role that contributed to the history of education through agendas that defended education, public schools, union demands and social values in line with the national development of the time. We present a statement from one of the directors of the teachers' association along with other narratives through the oral history that complemented the history of education and the teachers' associations in the Federal District, between 1960 and 1964.

Keywords: Brasília Teachers' Association. Political-pedagogical Acting, History of Education of the Federal District. Professional Association of Secondary and Primary Teachers of Brasília. History of Education in Brasília.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trabalhadores a procura de trabalho “fichado”	95
Figura 2 – Trabalhadores perfilados para foto e uma placa em memória aos candangos sacrificados pela Guarda Especial de Brasília/ E uma placa em memória aos candangos sacrificados pela Guarda Especial de Brasília	98
Figura 3 – Relação de Escolas e Quantidade de Alunos Início de 1960.....	105
Figura 4 – Alunos na Escola Industrial de Taguatinga-DF, no curso de impressão gráfica ...	108
Figura 5 – Escolas de Acampamento – vista parcial da Escola Classe Metropolitana.....	130
Figura 6 – Georreferenciamento dos pontos mais significativos citados ao longo do texto ..	134
Figura 7 – Matéria de jornal: “Protestam as Professoras de Brasília”	140
Figura 8 – Correio Braziliense.....	143
Figura 9 – Atos do Prefeito – Decretos de 25 de Março de 1964. Nomeação Pompeu de Souza, Superintendente de Educação e Cultura da PDF. Nomeação das Bancas Examinadoras de Prova Pública para Professor de Ensino Médio	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crescimento do Ensino na Área do Futuro Distrito Federal 1957 a 1959.....	102
Quadro 2 – Escolas Particulares de Ensino Primária de Brasília, em 1959	109
Quadro 3 – Crescimento de matrículas na FEDF, 1960 – 1980	125

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APDF	Associação dos Professores do Distrito Federal
APPEMB	Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília
APPESB	Associação Profissional de Professores Secundários e Primários de Brasília
APPPB	Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília
ASTE	Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação
Brics	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
Caseb	Comissão de Administração do Sistema de Ensino de Brasília
CB	Correio Braziliense
CD	<i>Compact Disc</i>
CEDOC	Centro de Documentação e Pesquisa
CEM	Centro de Educação Média Elefante Branco
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPI	Comissões Parlamentares de Inquérito
CRPEs	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CT	Contrato Temporário
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
ECOCUT/CNTE	Escola Centro-Oeste da Central Única dos Trabalhadores / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EDN	Estratégia Democrática Nacional
EDP	Estratégia Democrático Popular
EUA	Estados Unidos da América
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FENPROF	Federação Nacional dos Professores Portugueses
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
GDF-SEC-	Governo do Distrito Federal – Secretaria de Educação e Cultura –
FEDF-ENB	Fundação Educacional Distrito Federal – Escola Normal de Brasília
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
G.I.T.	Ginásio Industrial de Taguatinga
GIPP	Ginásio Industrial do Plano Piloto
GIS	Ginásio Industrial Sobradinho
GNG	Ginásio Noturno do Gama
GNNB	Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante

GNPP	Ginásio Noturno do Plano Piloto
GO	Goiás
GPP	Ginásio do Plano Piloto
GRUPHIS	Grupo de História e Teoria de Profissão Docente e do Educador Social
GT	Grupo de Trabalho
IPM	Inquéritos Policial Militar
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP3	<i>MPEG-1/2 Audio Layer-3 MPeg</i>
MUDE	Museu da Educação do Distrito Federal
Neduc-DF	Núcleo de Ação Comunitária do Distrito Federal
Novacap	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OLT	Organização nos Locais de Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCI	Partido Comunista Italiano
PDF	Prefeitura do Distrito Federal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSD/MG	Partido Social Democrático de Minas Gerais
PSI	Partido Socialista Italiano
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RH	Recursos Humanos
S.TO.P	Sindicato de Todos os Profissionais de Educação Portugueses
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinpro-DF	Sindicato dos Professores de Distrito Federal
TVT	Teoria do Valor Trabalho
UnB	Universidade de Brasília
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
Unesp	Universidade Estadual Paulista
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 RELATO SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA	18
2.1 O tema de pesquisa inicial do doutorado	20
2.2 Metodologia da realização do trabalho	22
2.3 Início do processo de pesquisa com a primeira periodização	24
2.4 Dificuldades e superações no decorrer da pesquisa	27
2.5 Metodologia aplicada no trabalho	30
2.6 Os instrumentos utilizados e o trabalho realizado	31
3 FUNDAMENTOS PARA PENSAR A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO	35
3.1 Sociedade, desenvolvimento histórico-econômico e a dialética	35
3.2 Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e historicização.....	45
3.3 Reflexões sobre Gramsci e o Brasil.....	52
3.4 História da Educação no Distrito Federal.....	72
3.4.1 <i>Sobre o museu da educação e a guarda da memória.....</i>	<i>74</i>
3.4.2 <i>Uma experiência política pedagógica no Distrito Federal: a Escola Candanga.....</i>	<i>76</i>
3.5 Produções sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação	81
3.6 Síntese de produções sobre trabalhadores em educação no DF	87
4 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO EM BRASÍLIA	93
4.1 As condições para a transferência da capital.....	93
4.1.1 <i>Período anterior à inauguração de Brasília</i>	<i>94</i>
4.2 A Recuperação da História da Educação do Distrito Federal.....	99
4.2.1 <i>Educação em Brasília antes da inauguração: de 1957 a 1960.....</i>	<i>100</i>
4.3 Escolas e professores primários da Novacap	105
4.4 Ensino particular primário e secundário, em 1959	109
4.4.1 <i>Fazendo alguns reparos nas referências que encontramos</i>	<i>110</i>
4.5 Sistema de ensino de Brasília.....	112
4.5.1 <i>Constituição da Caseb: o início e o seu fim</i>	<i>113</i>
4.5.2 <i>Visita da equipe da Caseb para acompanhamento das obras</i>	<i>114</i>
4.5.3 <i>O Concurso Nacional: seleção de professores - Caseb</i>	<i>116</i>
4.5.4 <i>A convocação de professores primários.....</i>	<i>117</i>
4.5.5 <i>O início da Educação Média pública em Brasília</i>	<i>119</i>
4.6 Ensino Público Noturno em Brasília.....	124
4.7 Moradia: uma condição do contrato dos professores.....	126
4.8 Estruturas de prédios em madeira.....	129

5 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES E ATUAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA	132
5.1 Atuação dos professores primários, em 1960, e a criação da APPPB	135
5.1.1 <i>Primeira eleição da diretoria da Associação dos Professores Primários de Brasília</i>	147
5.1.2 <i>Sobre os professores primários e a APPPB</i>	150
5.2 A Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília	152
5.2.1 <i>A Criação da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB)</i>	154
5.3 Registros da atuação da APPESPB	159
5.4 A Atuação Político Pedagógica da APPESPB	165
5.4.1 <i>Primeira fase da atuação política pedagógica e estrutura de direção no DEM</i>	168
5.4.2 <i>Segunda fase da ação política-pedagógica: disputas no DEM</i>	174
5.5 As crises na educação média do DF em 1963	176
5.5.1 <i>A disputa pela condução político-pedagógica no Ensino Médio</i>	179
5.6 Sobre a atuação político-pedagógica da APPESPB	180
5.7 Reconstituição dos pontos centrais da disputa político-pedagógica	182
5.7.1 <i>Conflitos e mudanças no Ensino Médio</i>	184
5.7.2 <i>A Atuação Política Pedagógica no DEM</i>	185
5.8 A CPI das irregularidades no Ensino de Brasília e a APPESPB	186
5.8.1 <i>Ações políticas na UnB, denunciadas na CPI</i>	188
5.8.2 <i>As conclusões no relatório da CPI</i>	189
5.9 Os acontecimentos políticos no final de março de 1964	191
5.9.1 <i>O golpe militar e repressão aos professores da associação</i>	192
5.9.2 <i>Respondendo ao Inquérito Policial Militar</i>	197
5.9.3 <i>A participação dos militantes do PCB nos sindicatos do DF</i>	198
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICE I – ENTREVISTA COM ELDONOR PIMENTEL	216
ANEXO I – PROFESSORAS PIONEIRAS ASSINARAM CARTA EM 26 DE JULHO DE 1960, REIVINDICANDO CONDIÇÕES DE MORADIA etc.	230
ANEXO II – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA RENÉE SIMAS E ELDONOR PIMENTEL (NA CASA DE RENÉE) – 1º ENCONTRO	232
ANEXO III – PERGUNTAS PARA A CONVERSA COM ELDONOR PIMENTEL, EM 27 DE NOVEMBRO DE 2021 (2º E 3º ENCONTROS)	234
RODRIGUES COSTAS EM 29 DE SETEMBRO DE 2022....	Erro! Indicador não definido.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dia ainda vamos aprender
a semear emoções na seara do pensamento.
(Rodrigues, 2022, p. 93).

O presente trabalho foi o resultado das pesquisas em fontes documentais junto aos museus e arquivos históricos sobre a história da educação do Distrito Federal (DF). Procuramos evidenciar suas personagens, suas construções, a vivência em espaços coletivos e a história dos professores e professoras que dedicaram parte de suas vidas e atuações ao trabalho da organização associativista e na atuação da educação pública do DF. Para isso, construímos os referenciais e os contextos do início da transferência da capital e do início do sistema de ensino e as condições de trabalho e vida que aqui se estabeleceram.

Apresentaremos o trabalho em cinco partes, que podem ser lidas dentro do conjunto ou mesmo de forma individualizada. Propusemos um encadeamento que refletiu sobre o tempo histórico e a estrutura da sociedade que tornaram possíveis estas determinadas condições, na história do Brasil e de Brasília, dentro do DF.

Inicialmente, contamos o processo para chegar até o tema do trabalho, passando pela exposição de alguns fundamentos que sustentam a leitura da sociedade e da educação, para depois iniciar a narrativa da construção do sistema de ensino, em meio a construção e forma da existência da cidade. Depois desta introdução geral é que entramos no central do trabalho, a atuação dos professores organizados, ou não, a associação e as ações na dimensão político-pedagógica nos primórdios da história da educação do DF. Ao final, apresentaremos a narrativa de um sujeito singular neste processo, juntamente com outros depoimentos que complementam a história vivenciada por estes pioneiros da educação e do associativismo dos professores no DF.

Optamos em tentar fazer uma apresentação das informações que foram levantadas no processo de pesquisa de forma direta, sem muitos comentários interpretativos. A maneira de organizar e apresentar as fontes e seus encadeamentos apresenta a nossa forma de compreender os fatos. As diferenças diante dos mesmos fatos e acontecimentos fazem parte das diferentes formas, focos e posicionamentos políticos.

Nos referenciamos no materialismo histórico-dialético, onde a apresentação do contexto, em seu conjunto, busca se aproximar ao máximo das circunstâncias dos acontecimentos.

A busca do contexto se aproxima da tentativa de perseguir o todo, dentro de um determinado complexo. E, se conseguirmos a aproximação de um complexo com outros complexos, e assim buscando um complexo de complexos, chegaremos mais próximo da dimensão de um todo (Lukács, s/d).

Sabemos que na forma com que se contam os acontecimentos já está inserido um julgamento, uma seleção do que é importante e o que pode ser ou não determinante ao se dar um foco maior ou menor a alguns aspectos.

Buscamos responder a todos os itens mencionados no texto da qualificação que contavam a atuação da Associação de Professores e as relações político-pedagógicas envolvidas no período referencial do nosso estudo.

Quando encontramos dificuldades de acesso aos documentos, aos contextos e às fontes, utilizamos o recurso das entrevistas históricas dos participantes para esclarecer alguns acontecimentos que tinham vivências e narrativas comuns, compartilhadas.

Buscamos escrever de forma cronológica e o mais didático possível, com o objetivo de incentivar leituras, pesquisas e aprofundamentos futuros, com novos trabalhos. Tentamos construir uma linguagem mais direta e uma narrativa acessível aos professores e estudantes. Como disse Enzensberger (1995), “foi o analfabeto que inventou a literatura”. Ademais, buscamos uma proximidade maior com os professores que estão na educação básica, que é a base maior da pirâmide da estrutura do ensino público brasileiro.

Devido à ausência de trabalhos acadêmicos anteriores para fazer referência, por vezes optamos por realizar uma quantidade maior de citações dos documentos primários. Mas esperamos despertar o interesse de futuros pesquisadores que possam aprofundar muitos dos pontos que apresentamos e aumentar o quantitativo de pesquisas na área.

Dentro da estrutura da narrativa, tentamos fazer uma construção simples e direta, logrando, sempre que possível, uma sequência cronológica da apresentação dos acontecimentos. Tentamos não insistir nas afirmações naquilo em que o texto deixa evidente, através das citações e das conexões.

Buscamos, quando possível, ao final de cada capítulo ou de um determinado assunto ou de um tema fazer uma recuperação dos acontecimentos mais significativos, em forma de síntese ou mesmo de tópicos, trazendo maior ênfase aos assuntos desenvolvidos.

De certa maneira, procuramos responder a uma das fortes críticas feitas à Rede ASTE, qual seja: a de que, ao se preocupar com as questões sindicais, não fazem uma abordagem sobre as questões pedagógicas ou político pedagógicas. O nosso pano de fundo foi perseguir estas duas dimensões dentro da sua unidade dialética, ora colocando em evidência a determinação

associativista sindical ora as questões político-pedagógicas, embora acreditemos que não possam ser simplesmente separadas na ação e atuação dos professores e demais trabalhadores em educação.

No capítulo 2 discorremos sobre os aspectos que fizeram parte deste processo de pesquisa, o tema inicial e a mudança de tema, o contato com história da educação e alguns de seus sujeitos e personagens, o processo de realização das entrevistas e de pesquisa nos arquivos dos museus e bibliotecas para tentar recontar parte da história da educação do DF.

No capítulo 3, buscamos apresentar o contexto da sociedade capitalista, estabelecer fundamentos iniciais para pensar a sociedade e a educação, passando por uma apresentação de aspectos do desenvolvimento histórico e dialético, que condicionam a relação trabalho e educação em muitas dimensões. Apresentamos um diálogo inicial com pontos de vista sobre o pensamento de Antônio Gramsci. Abordamos elaborações sobre a História da Educação do Distrito Federal e da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre o Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação e as produções relacionadas no DF.

Buscamos trazer as produções que faziam referência à nossa temática e que apresentassem uma contribuição ao tema. Sobre a discussão interna à Rede ASTE, dialogamos com algumas perspectivas apresentadas em seu VIII Encontro sobre os questionamentos às especificidades do estudo das temáticas sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras em educação. Da mesma forma, interagimos com a perspectiva daqueles que estão na base das ações sindicais ou nas instituições de ensino, representados pela direção de uma entidade, que tem muitos interesses e ligação com as lutas político pedagógicas, e das salas de aula, com discussões e atuações coletivas que deveriam ser representadas ou incorporadas em suas reflexões.

No capítulo 4, para compreender o contexto histórico, buscamos a apresentação dos aspectos relacionadas a transferência e a construção física da nova capital e constituição do sistema de ensino do Distrito Federal, de sua origem, em 1960, até o período do golpe militar de 1964. Trazemos a forma como se constituiu a organização de ensino no DF, antes ainda da inauguração da cidade.

Apresentamos as produções disponíveis a partir de documentos oficiais, sobretudo produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do DF ou por alguns órgãos de imprensa. Utilizamos de muitas fontes primárias a partir das visitas aos museus e espaços de guarda da memória. Esta é uma das justificativas para as excessivas citações diretas e menos comentários

sobre o assunto já descrito. Não obstante, onde não foi possível o acesso às fontes diretas, utilizamos o recurso de registro nas publicações e coletas sobre as matérias e jornais da época.

No capítulo 5, estabelecemos uma linha cronológica e construímos um encadeamento de acontecimentos, que por vezes não é tão rígido, sobre a atuação e organização dos professores em associação e nas vivências das construções e disputas político pedagógica neste período dos primórdios da educação no Distrito Federal. As principais referências, além dos documentos oficiais e da entidade sindical, são os registros do que aconteceu e que, de alguma maneira, foi registrado nos jornais impressos, assim como o depoimento em entrevistas de sujeitos históricos, para os projetos de reconstituição da memória e produções de registros da história da educação do Distrito Federal, em diferentes décadas.

Existiram três associações, entre os anos de 1960 e 1964, de professores primários e secundários na região do Distrito Federal. No entanto, apenas duas coexistem simultaneamente. A Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB) e a Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília (APPPB) foram criadas em 15 de outubro de 1960, segundo Souza e Rêses (2022). Depois de um processo de atuação e de disputas da mesma base, foi criada a Associação Profissional dos Professores Secundários e Primários de Brasília (APPESPB).

Como fechamento apresentaremos um dos sujeitos, personagem deste processo de constituição da organização dos professores em associação, algumas de suas memórias e histórias, do seu ponto de vista particular da vivência deste período do início da história da capital, do sistema de ensino e da associação de professores há mais de 60 anos. Teremos a centralidade na memória do nosso principal protagonista, Eldonor Pimentel, presidente e vice-presidente da APPESPB, entre os anos de 1961 a 1963, respectivamente, que, felizmente, está bastante lúcido.

Esperamos que este trabalho possa despertar curiosidades e estimular outras pesquisas e investigações sobre a história da educação do Distrito Federal e de outras temáticas.

2 RELATO SOBRE O PROCESSO DA PESQUISA

[...] que motivos teria justamente um escritor de defender a causa dos que não sabem ler... Mas a resposta é bastante óbvia: foi o analfabeto que inventou a literatura. Suas formas elementares, do mito à canção de ninar, do conto de fadas ao canto, da oração à charada, são todas mais antigas que a escrita. Sem a transmissão oral não existiria a poesia, e sem os analfabetos não haveria livros. (Enzensberger, 1995, p. 44).

Um dos vários aspectos que se conectam em muitas das dimensões da educação é o das trabalhadoras e trabalhadores em educação, que fazem parte de uma história, dentro de um contexto histórico determinado por questões sociais (econômicas, políticas, geográficas) e culturais. O ser humano faz história ao viver as suas condições materiais de existência, e estas condições materiais ocorrem em todos os níveis e sociedades.

A história das trabalhadoras e trabalhadores em educação por melhores condições de vida e trabalho está inserida dentro da história de outros trabalhadores e trabalhadoras em muitos países diferentes, com histórias de lutas e resistência. Aqueles que hoje leem, escrevem e ensinam aprenderam com as lutas daqueles que sequer eram alfabetizados, mas que vêm construindo as riquezas e histórias de todas as sociedades anteriores. O trabalho e o conhecimento socialmente produzidos são incorporados aos daqueles que continuam este longo legado de uma classe dos que produzem a vida e as condições de vida material. Como disse o poeta, em “O Operário em Construção”, “Ah! Homens de pensamento não saberei nunca o quanto aquele humilde operário soube naquele momento... um mundo novo nascia... uma nova dimensão: a dimensão da poesia... o que o operário dizia, outro operário escutava” (Moraes, s/d).

No trabalho do mestrado, percorremos a recuperação da história da formação política e sindical do Sindicato dos Professores de Distrito Federal (Sinpro-DF), a partir de seu início na década de 1990 até chegar ao ano de 2019. No trabalho de doutorado, inicialmente tínhamos a intenção de estudar o processo de formação político-pedagógico vivenciado na categoria dos professores da rede pública do Distrito Federal, em início nos anos de 1980 até o ano de 2019. Contudo, a dificuldade em ter acesso às pesquisas realizadas na base da categoria, com os professores e orientadores educacionais, impossibilitaram a continuidade deste trabalho.

Os motivos que nos levaram aos estudos na pós-graduação estavam relacionados a tentar responder a um momento histórico muito conservador, na sociedade em geral e nas escolas, que vem numa crescente há mais de duas décadas. Esse crescimento tem se dado mais fortemente após dois grandes marcos históricos, a queda do muro de Berlim e o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1989 e 1991, respectivamente. Após estes dois

grandes acontecimentos no final do século XX, houve o aumento da propaganda capitalista como sendo a única sociedade possível, chegando ao uso da expressão: ‘o fim da história?’ (Fukuyama, 1992), pois haveria acabado a perspectiva de se pensar uma outra sociedade. Entretanto, isso não eliminou a produção de desigualdades econômicas e sociais do capitalismo. Havia muita riqueza acumulada nas mãos de poucos e muita pobreza espalhada pelo mundo, nas periferias e no centro do mundo industrializado e tecnológico. Para os marxistas, continuava a sociedade produtora de mais-valia, ou seja, de trabalho não pago. Portanto, continuava a exploração do trabalho humano, no capitalismo.

Uma das características desse período é a não afirmação de uma sociedade antagônica ao capitalismo, pensado como sendo sua antítese. Diminuiu a militância daqueles que se definiam como anticapitalistas e aumentou o número daqueles que diziam que ‘um outro mundo é possível’, sem romper com a sociedade capitalista, mas tornando esta mais humanizada. É como se o capitalismo fosse compatível com a vida humana da maioria das pessoas ou da humanidade entre as pessoas. O mais grave não foi a defesa do capitalismo pelos defensores desta ordem econômica, social, política, mas o enfraquecimento daqueles que defendiam o fim do capitalismo, como sendo algo possível e realizável. É como se a história não fosse feita por seres humanos, os grupos e as classes que dela fazem parte.

Por compreender que os processos históricos são cíclicos e de grande duração, há que se construir um outro e novo ciclo de acontecimentos históricos. Uma das características das grandes mudanças é que, 20 anos antes de acontecerem, elas sequer dão sinais de que estão em desenvolvimento. São as forças irruptivas que realizam as grandes transformações sociais e históricas. Elas caminham lentamente como lagartas indo para seus casulos.

O que conhecemos hoje, nestes últimos 80 anos, foi fruto de acordo entre as potências vencedoras da II Guerra Mundial e esta nova ordem econômica, que tornou possível a existência da Organização das Nações Unidas (ONU) e outros conselhos que se subordinam aos interesses das principais nações que as financiam e dirigem, de forma efetiva. O que conhecemos hoje é resultado de acordos posteriores as duas grandes guerras mundiais do século XX, em que houve grandes transformações, no mundo capitalista e socialista, do pós-guerra. Ainda sobre os vencedores da II Guerra, eles constituíram as bases e seus modelos ou referência de democracia, mercados internacionais, as bases de trocas de mercadorias, os valores culturais ocidentais e outros aspectos, histórica e geograficamente determinados, agora tidos como modelos ‘universais’. Dividiram os territórios mundiais como sendo suas áreas de influência econômica, política, bélica e cultural. Daí vem a normalização da cultura e política

destes vencedores. Estes fizeram o modelo do desenvolvimento econômico e do desenvolvimentismo do capitalismo no Brasil e no mundo, sob sua influência.

Estranhar ou se contrapor ao modelo da ordem mundial não é tão simples. Tem que ser uma grande economia e disputar seu lugar à mesa a cada novo ciclo de rodadas de disputas da geopolítica, em que os donos do jogo dão as cartas e estabelecem as regras que sempre lhes favorecem: determinação sobre a moeda, normas e leis internacionais, acordos de cooperação e outros.

O atual conflito bélico entre a Rússia e a Ucrânia, tendo como aliada a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), representa o braço armado dos Estados Unidos e da Europa, contra a Rússia, (ex-União Soviética), que busca novos mercados para o seu capitalismo. Isso representa se contrapor à hegemonia estadunidense, com o ‘dólar’ como moeda de troca e referência nas relações comerciais internacionais, em que as outras tem que se submeter às condições e imposições dos emissores desta moeda. A tentativa de uma moeda alternativa, pelos Brics, não acabaria com o capitalismo, mas, talvez, tornaria possível um outro polo de contraposição aos EUA, já que havia acabado o mundo bipolar, com o fim do comunismo. A supremacia estadunidense, estranhamente, não convive bem com a ‘democracia’ do ‘livre mercado internacional’.

Estas questões mais gerais e amplas se relacionam e determinam, em linhas gerais, os aspectos relacionados à política nacional e todos os aspectos ligados à educação e às dimensões político-pedagógicas.

2.1 O tema de pesquisa inicial do doutorado

A atuação e formação político-pedagógica do Sinpro-DF foi o nosso tema de entrada na seleção do doutorado. No pré-projeto ao doutorado apontamos as questões da luta pedagógica mais amplas em seus momentos mais intensos nas últimas décadas: a) nos anos de 1990, com as lutas político-pedagógicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as conquistas locais na definição da Lei Orgânica do Distrito Federal; b) após os anos 2000, com as lutas em defesa dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Lei do Piso Nacional do Magistério. Isto após a Constituição Federal de 1988, juntamente com o processo chamado de ‘redemocratização’.

No campo da luta política pedagógica, com o foco na proposta para o DF, a discussão política pedagógica inicial passava necessariamente pelo período da constituição da Proposta da Escola Candanga, entre os anos de 1996 e 1998. Nestes três anos, o número de professores novos concursados foi de cerca de 8 mil.

Além das questões políticas e pedagógicas, outra questão a se considerar é a forma da organização e atuação das trabalhadoras e dos trabalhadores em educação em associação e/ou sindicatos. Era importante estabelecer como estas formas de organização aconteceram e a quais contextos estavam vinculados.

Contra um conservadorismo, cada vez mais presente na categoria, faremos um breve reconstituição histórica de uma participação coletiva, enquanto professores da rede pública na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que realizaram as discussões sindicais atuando como militante de base, como delegado sindical, representante de turno, comandos regional e geral de greves, como delegado aos congressos dos trabalhadores em educação do DF e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), chegando a organizar algumas vezes chapas às eleições para a diretoria do Sinpro-DF.

Participamos de um processo de transformação e renovação nas lutas e perfil da categoria dos professores e na participação sindical. Organizamos um grupo de professores chamado Renovação Pela Base, que se articulava em torno de militantes de diversas cidades do DF, com um conjunto de atuações de distintos grupos políticos. Nos propúnhamos a ter uma intervenção organizada na base da categoria, através de reuniões de militantes e ativistas, com a elaboração de um jornal que circulava na categoria, com visitas às escolas, incentivando a eleição de delegados sindicais em suas reuniões. De forma direta, participamos em chapas das eleições em 2001, 2004, 2007 e 2010 articulados por este grande grupo.

Defendíamos a ampliação da participação da base da categoria nas discussões e instâncias coletivas, como determinava o estatuto do Sinpro-DF e orientava os Cadernos de Formação 1 e 2 (Conhecer a História Para Transformar a Sociedade; e Sindicato, Direção Colegiada e Suas Instâncias de Base).¹ Reivindicávamos as práticas sindicais do início da formação do Sinpro-DF e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Estas práticas estavam vinculadas a uma compreensão da chamada Organização nos Locais de Trabalho (OLT) como mecanismos necessários a constituição de um bom funcionamento de um sindicato de base, e não apenas de representação. Propusemos mudanças na participação da base e na diretoria que

¹ Disponível em: [caderno-de-formacao-n-1.pdf](#) (sinprodf.org.br) e [caderno-de-formacao-n-2.pdf](#) (sinprodf.org.br). Acessado em: 16 nov. 2023.

foram aprovadas no Congresso dos Trabalhadores em Educação em 2003, contrariando a diretoria do sindicato, que acabou incorporando-as.

Este processo de maior participação da base, apontado em 2003, foi revertido em 2009, quando havia se passado os dois mandatos, por uma ação da diretoria dentro de uma estratégia que acabou centralizando ainda mais a participação nas direções em um núcleo central de pouca renovação. Mudou a determinação de que cada diretor só poderia ser reeleito por um mandato para a deliberação de que, a cada mandato, tem que renovar, obrigatoriamente, um terço da diretoria. Ou seja, o núcleo central pode permanecer indefinidamente, desde que se renove 1/3 da diretoria em cada eleição.

Ao longo dos anos percebemos as mudanças na base da categoria, na atuação da representação da diretoria do sindicato e na central sindical a qual ela estava filiada. Ao longo do processo de elaboração do mestrado, realizamos algumas entrevistas com diretores do Sinpro-DF, que apresentaram suas percepções sobre algumas mudanças no perfil da categoria dos professores da SEEDF.

Todas essas questões e ações apresentadas serviram de mote, inspiração, desejo para a proposição inicial do tema do doutorado e trouxeram argumentos para a nova proposta de tema.

2.2 Metodologia da realização do trabalho

Apresentaremos quais foram nossos planos iniciais e as barreiras à realização deles. Com a busca de uma solução, encontramos uma nova periodização para a realização do trabalho, conseqüentemente, com outros sujeitos históricos.

Depois, neste capítulo, apresentaremos como foi o processo de aproximação com o novo período e abordagem histórica, para o trabalho que não havíamos nos programado anteriormente, com a realização de disciplinas específicas com a temática pouco abordada sobre os primórdios da educação do DF. Este processo possibilitou novas aprendizagens, mas com um olhar peculiar de um professor, sob o local de referência das questões político pedagógicas e a organização dos professores.

Desenvolvemos um estudo para uma contextualização, que ora achamos demasiada longa, ora achamos insuficiente para apresentar o contexto ou mesmo algumas minúcias que nos parecia necessário. Foi-nos aconselhado que se retirasse alguns aspectos para não deixar excessivamente longo o relato ou que, às vezes, desviava muito do foco do trabalho ou dos objetivos que nos propomos a investigar.

A realização das entrevistas foi um dos pontos muito significativos do trabalho e que deu sentido à continuidade das investigações em novos materiais de pesquisa. Muitas questões foram abordadas, mas não foram exploradas para não abrir excessivas questões e frentes de investigações.

Sobre algumas temáticas, infelizmente, não foram encontrados materiais suficientes para sustentar uma narrativa razoável, como a atuação mais específica, cotidiana dos professores do ensino primário. Decorridos muitos anos desde os acontecimentos, tema desta investigação, infelizmente, muitos de seus atores já não foram encontrados vivos ou em condições de saúde que permitissem uma boa entrevista. Uma das principais partícipes de um primeiro momento, que chegou a prestar depoimento ao projeto de reconstituição da memória, e consta dos arquivos do MUDE, não estava em condição de realizar depoimento devido ao avançado processo de mal de Alzheimer, vindo a falecer alguns meses após o nosso contato. Outros protagonistas das associações de professores já faleceram e, em seus depoimentos, não deram enfoque sobre a organização de professores. Perguntamos a todos os nossos entrevistados sobre possíveis lembranças da atuação dos professores primários. Encontramos uma professora viva e lúcida, mas que não comentou sobre sua vivência com a associação, em detalhes.

Inicialmente, nossos planos eram compreender a lógica do funcionamento da sociedade capitalista no Brasil e onde ele se insere no contexto mundial. Este modelo de desenvolvimento mundial, desde os anos de 1960, através dos acordos com os EUA e tentativa de influenciar as políticas educacionais no Brasil e em outros países, sob sua área de influência. Contextualizando o plano internacional, buscaríamos compreender o plano nacional, nos anos de 1960 e 1970, com a perspectiva do ensino tecnicista, no contexto da ditadura militar. Depois vieram a redemocratização, a Nova República e a LDB da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

No plano das questões pedagógicas mais imediatas, ligadas diretamente à educação, tínhamos como intenção de pesquisa: i) historicizar as lutas político pedagógicas, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, até os dias atuais; ii) contextualizar (resgatar) a história para os novos professores; iii) “entender” o perfil atual da categoria profissional dos professores, que parece estar: mais conservadora, sem história de luta e resistência; iv) compreender todo um contexto histórico e a tradição cutista, que após um período de 21 anos, realizou uma greve geral, em 28 de abril de 2017, em que uma nova geração de professoras e professores não tinha noção do que era uma greve geral, mas sabia da participação nas negociações com o governo; v) compreender a ofensiva neoliberal e o fim da defesa da afirmação de uma proposta de sociedade socialista, como contraponto ao capitalismo,

referência no início da CUT; vi) contextualizar a escolha por uma linha política cutista, hegemônica, da linha política da formação, em detrimento de outra anterior, mais combativa, que apontava com um viés de classe, com um perfil de ruptura com a sociedade capitalista, como assinalado no 1º Caderno de Formação do Sinpro-DF (1990), conforme as críticas em Tumolo (2002) e Iasi (2006).

Nos últimos mais de 10 anos, vivenciamos um momento de um conservadorismo muito grande e de esvaziamento de participação sindical e política em geral e no Sinpro-DF, em particular. Acreditamos que, para combater este processo se faz necessário: *i*) construir os modelos de resistências; *ii*) recuperar as informações básicas sobre a História da Educação do DF; *iii*) reconstruir referenciais histórico dos trabalhadores; *iv*) resgatar a história do Sinpro-DF; *v*) transmitir parte das aprendizagens; *vi*) fazer elaborações para as novas gerações, a partir das experiências anteriores.

2.3 Início do processo de pesquisa com a primeira periodização

Perseguindo as questões político pedagógica e as ações sindicais do Sinpro-DF, entre os anos de 1990 e 2016, iniciamos um processo de sondagem e entrevistas testes, em 2021, com duas professoras, sobre a história de lutas da categoria profissional dos professores. Uma das professoras era contratada, no final do estágio probatório de 2 ou 3 anos. Antes de se tornar professora efetiva, participou nos sete anos anteriores como professora em regime de contratação temporária, atuando como regente nas séries iniciais, depois como professora no Ensino Médio, em sociologia, tendo passado pela experiência administrativa, em nível intermediário na regional de ensino, e depois voltado para a sala de aula. Esta professora também havia sido aprovada e estava cursando o mestrado em educação na Universidade de Brasília. Havia participado das últimas greves dos professores.

A outra professora, aposentada da SEEDF, foi diretora do Sinpro-DF, por mais de quatro mandatos, presidente da CUT-DF e membro da direção nacional da CUT. Chegou a ser suplente e deputada distrital. Foi secretária da Secretaria de Infância e Juventude do DF. Foi uma das lideranças mais importantes do sindicalismo do Distrito Federal. Foi militante partidária do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido dos Trabalhadores (PT), com mais de 30 anos de atuação partidária. Foi uma das dirigentes da sua corrente política e uma dirigente partidária de destaque. Foi responsável por pautar as questões de gênero e da mulher no Sinpro-DF e na CUT-DF.

As duas entrevistadas apresentavam perfil muito distintos estando em extremos bem diferentes no grau de participação em relação ao sindicato, a intensidade de engajamento no sindicato e nas lutas político partidárias, bem como o tempo de vínculo do magistério público do DF.

Uma outra entrevista que realizamos foi com um diretor do Sinpro-DF, que participou por cinco mandatos seguidos, sendo diretor de 2001 até 2016. Durante o seu período como diretor teve a maior ascensão, entre todos os diretores, pois obteve sucesso e protagonismo num dos processos de mudança na forma da comunicação e nas redes sociais, participando de uma transformação da categoria e acompanhamento da mudança de um perfil. Este diretor informou da existência e da realização de pesquisas profissionais na base da categoria profissional dos professores para acompanhar as ideias e o comportamento da categoria. Estas pesquisas aconteciam com a frequência de, no mínimo, uma por cada mandato de três anos.

Este diretor afirmou que as pesquisas indicavam a mudança do perfil da categoria com relação a idade, maturidade, identificação profissional, trabalho pedagógico, forma de se relacionar com a comunidade, a noção de estabilidade no serviço público, as divergências sobre a manutenção ou não da gratificação de Dedicção Exclusiva ao Magistério Público, uma subordinação a uma ideia de empreendedorismo, uma relação de representação sindical pela diretoria ao invés da participação direta do sindicalizado, o que motivou os slogans de campanha das direções eleitas nas últimas eleições: “por você!” e “sabe lutar, sabe negociar”, o que diferenciava das chapas de oposições, que ‘sabiam lutar, mas não sabiam negociar’, pois eram radicais. Sobre a participação dos sindicalizados, cada vez mais as diretorias eleitas assumiam um perfil de representar o associado e “fazer ‘por você’, para você”, ao invés do “com você”, da participação ativa e corresponsável. Tanto por parte do associado quanto da direção eleita, havia uma aceitação desta nova condição que depois tornou-se um problema para administrar. Este diretor faz uma autocrítica sobre esse processo que foi construído, lentamente.

Na fase anterior da comunicação, todas as informações eram repassadas de forma presencial e de viva-voz, nas reuniões e/ou assembleias. Já na fase posterior, todas as informações eram postadas nas redes sociais e a diretoria do sindicato era responsável por todo o processo de representação. Cada vez mais os diretores eram identificados como sendo aqueles ‘capazes’ de ‘fazer por mim’ para o sindicalizado não precisar se envolver, diretamente. As pesquisas indicavam estas mudanças que aconteceram lentamente no perfil da categoria, ainda com uma parte significativa, que havia sido formada no referencial da

participação direta, com todos os problemas e dificuldades, mas que se sentia responsável pelas construções e resultados alcançados.

O grande ponto de virada da mudança do perfil da categoria se deu por volta de 2013, em que já estava cristalizado na parte mais nova da categoria uma forma mais indireta de participação, que caminhava junto com a responsabilização dos diretores e desresponsabilização nas construções coletivas.

Outros dois diretores, ao serem entrevistados, em 2018, confirmaram estas percepções de mudança na base da categoria dos professores do DF, que já era de domínio comum nas reuniões da diretoria, especialmente, em momentos eleitorais, pois orientavam o perfil das campanhas e até os itens das propostas apresentadas nos materiais anteriores e no decorrer das eleições. Também passou a orientar as visitas às escolas, por parte dos diretores, em todas as regionais de ensino.

Em relação ao perfil da categoria, foi possível perceber um processo de envelhecimento e aposentadoria dos professores e orientadores educacionais. No mês de março de 2022, o percentual de aposentados sindicalizados ao Sinpro-DF superou o de ativos sindicalizados, apresentando a consumação desta tendência. Outro dado significativo é que, os quase 8 mil professores que entraram no governo Cristovam, entre 1995 e 1998, já estariam com mais de 25 anos de magistério, contando só o tempo de SEEDF. E como mais de 85% da categoria é constituída de mulheres, significa que já teriam cumprido o principal item para a aposentadoria especial, que deve ser conjugado com outros fatores, como idade e tempo de atividades pedagógicas.

Uma das falas do primeiro entrevistado, era de que a oposição à diretoria do Sinpro-DF havia perdido o discurso, o lastro com o novo perfil da categoria. E que a diretoria soube se adequar e representar as demandas da categoria, inclusive com este perfil mais conservador. Com menor disposição à participação e mais para a representação.

Ao ser perguntado sobre como ter acesso a essas pesquisas, mesmo antes de 2015, o diretor disse que um dia passaria as pesquisas. Mas isto revelaria o quadro do novo perfil da categoria para o conhecimento da oposição à diretoria. E isso tiraria uma vantagem eleitoral da diretoria.

Ao ser perguntados sobre quem pagava as pesquisas, foi informado que era com recurso do sindicato, pagos pela categoria. Mas estas informações não constam nas prestações de contas financeira anuais da diretoria do sindicato. Ou seja, estas despesas não entraram com o nome de pesquisa. Por isso, não há registros formais, ou mesmo informais, de que realmente teriam acontecido. Por isso, não podem ser oficialmente requisitados ou divulgados.

Um quarto dirigente do Sinpro-DF, da direção da CUT Nacional e representante do Brasil, na OIT, havia se manifestado favoravelmente à apresentação dos resultados das pesquisas, quando soube do interesse do pesquisador. Naquela altura, este dirigente estava com a intenção de escrever e publicar sobre como foi realizado o trabalho da representação na CUT na OIT alegando que estas informações são importantes para a base da categoria.

Num dado momento, em final de 2021, por parte de uma quinta diretora do Sinpro-DF, houve um aceno de que se teria acesso às pesquisas feitas na base da categoria profissional dos professores e orientadores da SEEDF. Mas, depois de muita insistência, foram apresentadas as pesquisas públicas sobre os recursos tecnológicos disponíveis ou não, por parte dos professores e dos estudantes, para realização e participação nas aulas remotas em meio a pandemia da covid-19. Estas foram as pesquisas públicas disponibilizadas para o pesquisador.

Diante da necessidade de se produzir um texto sobre a primeira associação de professores em Brasília, para um encontro da Rede ASTE, em final de 2021, se cogitou a possibilidade da mudança de tema.

2.4 Dificuldades e superações no decorrer da pesquisa

Ao perceber o processo de adoecimento coletivo no exercício da profissão e da militância, buscamos refúgio e motivação na via acadêmica, nos exercícios de elaboração na pós-graduação, que se desenvolveu, também, num contexto que foi muito envolvente, absorvente e desgastante.

Outro componente de desgaste extra veio com o panorama político brasileiro extremamente conservador nos últimos 10 anos, que atingiu seu ápice nos anos do governo do presidente Jair Bolsonaro. Os ativistas e militantes dos direitos sociais e humanos ficaram bem mais desgastados.

Todos estes problemas se intensificaram com a pandemia da covid-19 e a política do governo federal que colaborou muito com as mais de 600 mil mortes. As mortes de familiares e amigos foram muito duras neste contexto de adoecimento. No mesmo período da pandemia, no momento inicial da pesquisa, foi desgastante o processo de conversas com diretores do Sinpro-DF para ter acesso às pesquisas realizadas pela entidade sindical.

O contexto da pandemia dificultou o acesso aos arquivos e locais públicos e, com isso, acesso aos documentos. Também houve dificuldade em encontrar os documentos históricos, ter acesso aos entrevistados e manter o distanciamento social, sobretudo com os idosos, com a possibilidade eminente de adoecimento destes sujeitos e outros problemas de saúde em função

da idade, que aumentava a chance de morte. Tivemos que acolher a ansiedade e satisfação de muitos entrevistados em querer ser ouvido e poder contar a sua história para alguém, deixar estes acontecimentos pessoais e históricos, registrados de alguma maneira. E, por último, lidamos com a dimensão do tempo e da memória dos idosos com a história.

Realizamos as entrevistas para conhecer melhor o histórico da associação, tentando montar um quebra-cabeças sem todas as peças disponíveis e conversar, respeitosamente, com os professores octogenários que participaram da associação e que se dispuseram a voltar às memórias, nem sempre agradáveis, e compartilhar parte de suas vidas. Foi muito motivador o processo de realização das entrevistas, a conversa com os pioneiros e depois ouvir os áudios, em MP3.

Depois de feita a opção pela mudança do tema ou do período temporal para os primórdios da capital e o início do sistema de ensino do DF, foram encaminhados os vários passos para a realização da pesquisa:

- a) resgatamos o encontro em 2019, com os pesquisadores em uma espécie de apresentação de seminário sobre o andamento da pesquisa, no processo de produção do livro 3, da equipe do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE), sobre “A Repressão na Ditadura militar e a organização e repressão aos professores na primeira associação”;
- b) acessamos parte de acervo do MUDE que mais se aproximava da temática das associações dos professores, antes do período da ditadura, das primeiras associações, e, depois, já na ditadura, o segundo período da existência das associações;
- c) buscamos o contato com alguns professores pioneiros, todos octogenários, para ouvirmos seus relatos históricos. A maioria já não estava vivo;
- d) realizamos processo de pesquisa nos arquivos do MUDE, do Arquivo Público do DF e na Hemeroteca digital, após as sugestões apresentadas no seminário de discussão e apresentação das temáticas para o livro 3 do MUDE;
- e) acessamos os fragmentos, trechos das entrevistas com os pioneiros e a classificação por tema dos depoimentos realizados que estavam no acervo do MUDE. Estes fragmentos sobre as questões sindicais, nos depoimentos, sugeriram outros materiais para a pesquisa;
- f) realizamos o contato com os professores pioneiros, que estavam disponíveis para novos depoimentos, após as primeiras elaborações sobre as associações;
- g) realizamos um primeiro encontro com os professores Eldonor Pimentel e Renée Simas, em agosto de 2021, ainda com o objetivo da elaboração do artigo para Rede

ASTE. Nesta ocasião, foi apresentado o rascunho do texto para o capítulo do livro 3 do MUDE, sobre a repressão na ditadura militar;

- h) marcamos um segundo encontro para entender melhor o depoimento e um retorno sobre a leitura do rascunho e as conformidades ou não, com primeiro texto sobre a associação dos professores;
- i) realizamos outros quatro dias de encontro com o professor Eldonor Pimentel, com muitas aprendizagens e respeito a história de luta e resistência;
- j) buscamos conhecer o cotidiano do funcionamento das escolas e atuação da APPEMB e APPESPB, entre os anos de 1960 e 1964;
- k) tínhamos a perspectiva de tentar compreender as características da pesquisa em história e a historiografia;
- l) preocupamo-nos, de forma mais pragmática, com a reconstituição do contexto dos anos de 1960, em Brasília, e os conhecimentos da história oficial e as grandes lacunas de registros e/ou produções acadêmicas sobre a história da educação do DF;
- m) conversamos com outras professoras pioneiras, mas que não foram dirigentes da Associação: Cosete Ramos, Marlene Cabreira, Maria Coeli, Ivone Rodrigues e ‘tia’ Francis;
- n) conversamos com Cláudio Almeida, estudante do Caseb e Elefante Branco, e militante estudantil secundarista e universitário, que atuou com o Honestino Guimarães, já na Universidade de Brasília. Foi militante da Ação Popular;
- o) conversamos sobre a importância do MUDE e o do processo organização da memória e história da educação do DF, com os pesquisadores que contribuíram com o MUDE: Pedro Carvalho, Maria Paula Taunay e Eva Waisros;
- p) refletimos as questões pessoais e acadêmicas sobre as vivências históricas e os registros históricos;
- q) refletimos sobre as preocupações apontadas pela Banca de Qualificação em relação às dimensões da história oral e a história de vida, que vieram depois da realização das entrevistas. Elas foram antecipadas, muito em função da oportunidade em realizar as entrevistas, dentro do tempo e disponibilidade dos entrevistados;
- r) buscamos aprender com as diferentes abordagens da técnica e procedimento da história de vida e das linhas teóricas e epistemológicas, com as suas especificidades.

2.5 Metodologia aplicada no trabalho

Para a condução do trabalho de pesquisa, adotamos, além da pesquisa bibliográfica, a análise documental e a realização de entrevistas. Encontramos pouquíssimos trabalhos acadêmicos diretamente ligados a temática da História da Educação do DF. Apenas encontramos algumas poucas citações, passageiras, sobre os professores pioneiros em trabalhos diversos.

Os trabalhos que apresentam a reconstituição da História da Educação do DF estão relacionados às investigações que se aproximam do Projeto Memória da Educação no Distrito Federal, do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE), que foram excelentes materiais de referência e serviram de base e comparação com informações levantadas. Os dois mais significativos trabalhos foram as obras ‘Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)’ e ‘Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal- história e memória’, ambas organizadas por Pereira (2011; 2018), e um coletivo de pesquisadores(as), que colaboram com o MUDE, e foram publicadas pela Editora Universidade de Brasília.

Quando das pesquisas de acontecimentos históricos, na ausência de trabalhos, utilizamos os jornais disponibilizados na Hemeroteca digital, como registro e fonte de informações, mesmo considerando que toda fonte tem um embasamento ideológico, pois toda informação necessariamente foi e é uma produção social e histórica.

O uso dos jornais como fontes históricas pela Escola dos Annales veio com um processo de mudança, no século passado, na década de 1930, na França. Carvalho (2010) utilizou como fonte para fazer sua pesquisa em jornais o Correio Braziliense, pois justifica ser de grande circulação e representar um dos principais jornais diários que circulavam na capital. Além do mais, suas páginas conferiam grande visibilidade à questão educacional de Brasília, no ano de 1960, apresentando artigos, colunas e reportagens sobre o tema.

Carvalho trabalhou no projeto no Museu da Educação do DF e pesquisou sobre os registros históricos nos anos de 1960 a 1962, em seu Trabalho de Conclusão de Curso em História, na Universidade de Brasília. Carvalho colaborou com o capítulo O Primeiro Ano Letivo da Nova Capital, no livro “Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa”, em 2011.

Colaborou também com o livro “Anísio Teixeira e seu Legado à Educação do Distrito Federal: história e memória”, com o capítulo, Fontes de Pesquisa Para a História da Educação de Brasília, em parceria com Pereira, em 2018. Neste capítulo é apresentado a estrutura

arquivista do Museu de Educação do DF, assim como questões referentes ao trabalho do MUDE.

Pereira e Carvalho ao falarem sobre as fontes de pesquisa para a história da educação de Brasília apresentam o trabalho em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que lidou com uma variedade de fontes primárias e secundárias para os estudos. Este acervo encontra-se sob a guarda do Museu da Educação do DF, que foi se constituindo com documentos “provenientes de arquivos de instituições públicas e de acervos pessoais doados à pesquisa” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 17).

Para Pereira e Carvalho (2018), o acervo compõe-se de documentos históricos sobre as origens do sistema público de educação na capital do país, a sua implementação e os problemas enfrentados para a consolidação no período, iniciado em 1957. Dentre estes, “serão destacadas algumas fontes relevantes e as contribuições que elas podem trazer à historiografia e à história da educação de Brasília no contexto da educação brasileira” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 17).

O Museu da Educação é concebido como espaço de pesquisa, formação e memória. Compreende-se que “especial destaque deve ser dado às fontes criadas pelos pesquisadores por meio da história oral, colhida em entrevista realizadas com professores, gestores e estudantes pioneiros” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 18).

Os autores são da opinião de que “a riqueza das entrevistas confirma a importância da história oral como procedimento metodológico” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 31) e apresentam as vantagens da história oral com o fascínio da experiência vivida pelo entrevistado e a entrevista bastante atraente como forma de divulgação de um passado mais concreto.

Orientamo-nos por produções relacionadas a temática da Rede Internacional de Pesquisadores e Pesquisadoras em Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (ASTE) sobre o DF. Apresentamos ao final do capítulo 2, uma contextualização e uma síntese destes principais trabalhos.

2.6 Os instrumentos utilizados e o trabalho realizado

Foram utilizados os seguintes instrumentos/documentos e realizados os seguintes trabalhos, na pesquisa:

- a) fontes documentais e bibliográficas;
- b) os acervos do Museu da Educação do DF, do Arquivo Público do DF e do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) do Sinpro-DF; Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados;

- c) fontes primárias de registros sobre a associação de professores (Livro de Atas, Relatório da Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) e depoimentos do Inquéritos Policial Militar (IPM);
- d) fontes secundárias (hemeroteca, com os jornais da época);
- e) história oral, através das entrevistas, com os participantes da associação de professores diretamente envolvidos e com outros professores pioneiros que concederam entrevistas para o Projeto Memória da Educação de Brasília, hoje sob os cuidados do MUDE.

Para realizar, como pano de fundo e como base material, uma contextualização e narrativa histórica, buscamos:

- a) traçar um paralelo entre a conjuntura política e social do período histórico imediato que influenciou os acontecimentos em Brasília, no Brasil e no mundo, anteriores ao golpe militar de 1964; e
- b) traçar um panorama do contexto do funcionamento do Sistema de Ensino do DF, no período de 1960 a 1964, onde estava ligada a atuação da associação de professores;

Depois da realização do processo de entrevistas, e de analisar o teor de cada uma, optamos por escolher a entrevista em profundidade, mais completa com o nosso principal interlocutor, Eldonor Pimentel, e fazer uma narrativa dialogada com o complemento dos depoimentos de outros entrevistados no processo de construção de um enredo e conteúdo das informações, com os devidos questionamentos e contradições em alguns aspectos das opiniões, lembranças e esquecimentos dos nossos sujeitos, que compartilharam suas emoções e suas histórias de vida e de atuação junto a história da educação do Distrito Federal, em seus primeiros capítulos.

Durante o processo de pesquisa e realização das entrevistas fiquei feliz e muito satisfeito em ouvir meus entrevistados. Em ter conhecido um pouco da vida das pessoas como Eldonor, Renée, Eva e Oscar com suas experiências de luta e resistência e seus exemplos de vida. Aprendi muito com as entrevistas com Maria Coeli, Cláudio Almeida, Cosete Ramos, Marlene Cabrera, tia Francis, Ivone Rodrigues Costa. Foi um momento de muito respeito a história que cada um(a) construiu, dentro da história de Brasília e da Educação do Distrito Federal.

Os(as) entrevistados(as) octogenários(as) compartilharam experiências dos primeiros anos do início da capital e a organização dos professores em associação, de caráter sindical, conforme o estágio anterior exigido pela legislação. Explicitaram a dedicação e a crença em uma causa da organização dos trabalhadores, em diferentes aspectos: das questões de moradia,

da organização pedagógica nas escolas em que atuaram, ligadas à Educação Média, e no Departamento de Ensino Médio. Além disso, dedicarem o tempo ao trabalho, um tempo extra para a organização da associação, com questões coletivas, de mobilização e a construção de um referencial que vai no sentido oposto ao individualismo, logo contra a lógica dominante na sociedade.

Neste processo de atuação da associação, além de tentar convencer os colegas sobre a necessidade da luta e da organização, da participação e atuação em conjunto, tentaram elevar as questões a uma dimensão maior e a se envolverem em questões de organização política. Estas questões levaram a contrariar algumas orientações e linhas políticas. Estas intervenções levaram a uma resposta da administração em tentar conter a atuação da associação chegando a: confronto, ameaças e consumação de punição, a demissão, investigação no IPM. Todos são muito conscientes do processo de punição que sofreram por causa ou consequência das escolhas que fizeram.

Na fase final do mestrado, percebemos que o tema exigia uma ampliação. Elaboramos um pré-projeto de seleção ao doutorado que pudesse abarcar outros aspectos que apareceram na pesquisa, o entrelaçamento entre as questões políticas e pedagógicas na luta sindical do Sinpro-DF. Achávamos, até aquele momento, que em todos os sindicatos de trabalhadores em educação estavam relacionadas as dimensões política e pedagógica como inseparáveis. Somente ao final de 2021, nos deparamos com um questionamento de que no sindicalismo em educação português, por exemplo, isso era diferente. Ficamos surpresos e curiosos para conhecer esta experiência, como um contraponto.

Entre janeiro e abril do ano de 2023 acompanhamos o processo de mobilização dos professores portugueses, numa greve nacional, passando por muitas atividades regionais e nacionais e com características próprias em cada uma das representações em sindicatos diferentes. A pluralidade sindical portuguesa nos chamou a atenção e, em alguns aspectos, refletiu na forma de organização das categorias dos trabalhadores em educação. Nos chamou atenção a forma de organização sindical de duas entidades, a Federação Nacional dos Professores Portugueses (FENPROF) e a Sindicato de Todos os Profissionais de Educação Portugueses (S.T.O.P). Esta experiência merece ser apresentada em uma outra discussão específica sobre os contextos históricos em que se deu a luta dos professores portugueses em nível nacional e as políticas de controle fiscal do governo português, como membro da Comunidade Europeia. Outro aspecto importante foi que estas mobilizações aconteceram no ano do 49º Aniversário da Revolução dos Cravos ou o chamado processo de Democratização após a ditadura portuguesa e suas marcas históricas.

As discussões sobre o nosso cotidiano de trabalho dos professores e as questões da existência enquanto classe de trabalhadores, numa sociedade de classe capitalista, tem se baseado cada vez menos em discussões e referenciais coletivos e se distanciando de uma perspectiva de desvelamento, do desocultamento de uma realidade e de um entendimento mais amplo além da aparência, que guarda relação com a própria função social da escola.

O que motivou a pesquisa no doutorado foi a perspectiva ‘inconclusa’ das reflexões do mestrado. Inconclusa no sentido dialético, que requer cada vez mais muitas outras determinações. O conjunto destas muitas determinações é que torna o concreto um pouco mais compreensível (Marx, 1996).

O que motivou a entrada no mestrado, no ano de 2017, foi o estudo e a contribuição à militância e a vontade de colaborar, entender e elaborar sobre este processo conservador em desenvolvimento na categoria profissional dos professores do DF. As questões estão alicerçadas na posição de uma atuação política militante sindical, da educação popular, social e, em muitos momentos, partidária. Estas atuações foram direcionadas pela orientação da Educação Popular de uma linha teórica classista, não freireana, baseada na crítica à sociedade capitalista, ou seja, anticapitalista e por uma sociedade classista dos trabalhadores, que mais se aproxima das tradições do materialismo histórico-dialético.

Esta reação estava ligada a um processo de se reorganizar politicamente em relação aos processos de adoecimento coletivo, enquanto professor, e de militância. E se originou na falta de uma perspectiva de reação à dominação da ideologia burguesa, muito forte, que domina a esquerda, presente na lógica do sindicato e nos movimentos sindicais e sem uma oposição forte para resistir e construir outra referência e reação.

O objetivo com este estudo é discutir com as organizações de base da categoria profissional dos professores mudanças necessárias a uma maior participação coletiva com uma dimensão de uma consciência política pedagógica, que pode ser impulsionada pela atuação sindical, na categoria e para além dela. Para tanto, é preciso olhar numa perspectiva de médio e longo prazos em face ao conservadorismo, que questiona a necessidade de organizações coletivas e construir a resistência pela base, bem como questionar as direções sindicais e suas orientações, que mais se identificam com as ações governamentais e/ou da institucionalidade.

3 FUNDAMENTOS PARA PENSAR A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Nada deve parecer impossível de mudar!
(Brecht, 1990).

O presente capítulo tem como proposta apresentar os fundamentos para se compreender a educação dentro do funcionamento da sociedade de classe ligados à Economia Política e ao desenvolvimento histórico-econômico e dialético. Ainda buscamos discorrer sobre o trabalho e a educação em seus fundamentos ontológicos, assim como sua historicização, trazendo reflexões que se conectam com a produção da Rede Internacional de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE) e a história da Educação do Distrito Federal.

Acreditamos ser indispensável resgatar os fundamentos da base material e histórica da sociedade em que vivemos para compreendermos seu desenvolvimento, sem nos apartarmos da essência de sua constituição. Para isso, apresentaremos um diálogo com algumas reflexões e elaborações com alguns autores que dialogam com o materialismo histórico-dialético.

Acreditamos ser indispensável resgatar os fundamentos da base material e histórica da sociedade em que vivemos – da economia política na produção de valores, de salários, de mais-valia, em que se sustenta a sociedade capitalista – para compreendermos seu desenvolvimento, sem nos apartarmos da essência que a constitui. A educação não está separada destas determinações, por mais que tenha significativa autonomia. Da mesma forma, todo o processo histórico está relacionado a determinadas características de um desenvolvimento materialista dialético, uma vez que os fundamentos, por mais que não apareçam nas análises, estão presentes e se mostram nas situações macro e nos longos processos históricos. Pretendemos dialogar com eles ao longo desta pesquisa.

3.1 Sociedade, desenvolvimento histórico-econômico e a dialética

Conhecer os fundamentos do funcionamento da sociedade é relevante para compreendermos a distinção entre questões conjunturais e estruturais da sociedade de um determinado tempo histórico. O desconhecimento, em grande parte, tem contribuído para a perda de referenciais de identidade e de luta política dos movimentos sindicais. Tais discussões dos fundamentos da economia política fazem parte da história do Sinpro-DF.

Souza e Rêses (2017), quando analisaram a formação sindical e política do Sinpro-DF, constataram que a linha de orientação, na primeira fase, era classista e partia da lógica de

ruptura com o capitalismo. Na história do Sinpro-DF, no início dos anos de 1990, havia os cadernos de formação sindical, nos quais “encontramos uma afirmação mais classista, síntese de todo o período inicial de construção e ascensão das lutas sindicais cutistas” (Souza; Rêses, 2017, p. 74). Nesses cadernos, o Sinpro-DF afirmava seu engajamento na luta dos trabalhadores e na recuperação da história das associações que antecederam a organização em sindicatos (SINPRO, 1990; 1991).

Por mais que tenha se passado mais de 30 anos, acreditamos que os fundamentos da sociedade permanecem capitalistas e ainda de forma mais aprofundada e sofisticada. Nas últimas décadas, a política de “formação cutista está voltada mais para os aspectos conjunturais do que estruturais da sociedade capitalista e seu caráter de classe” (Souza; Rêses, 2017, p. 73).² Consideramos fundamental compreender os fundamentos estruturais da sociedade para, a partir daí, entender os aspectos conjunturais. Nesse contexto, as elaborações de Marx, especialmente sua crítica da economia política, fazem total sentido.

Apresentaremos, de forma sintética, os fundamentos da Economia Política, da dialética e da ontológica relação entre trabalho e educação. Nosso objetivo não é sintetizar as elaborações teóricas e profundas sobre a Economia Política marxista, mas sinalizar a existência de uma sociedade capitalista, de classes, que produz capital, que extrai mais-valia como uma de suas características principais, embora isso nem sempre seja marcado com um ponto de partida em algumas análises que reivindicam o Materialismo Histórico-Dialético.

A investigação sobre formação e atuação política pedagógica consiste em olhar a realidade imediata e, em sua aparência inicial, tentar chegar a sua essência, desvelando as camadas mais superficiais até chegar às mais profundas. Netto (2011) considera que é necessário apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de investigar a conexão que há entre elas, quando se refere ao processo de investigação presente no pensamento de Marx.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável – é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz, no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (Netto, 2011, p. 22).

² Souza e Rêses (2017) fazem uma contextualização histórica da proposta de formação do Sinpro-DF com a CUT, ao longo de três fases, nas últimas três décadas.

Utilizando o método materialista histórico-dialético, no processo de investigação, Netto (2011) encontra três categorias constitutivas do método dialético: a totalidade, a contradição e a mediação. A realidade é dialética, o princípio que é materialista ou idealista. Ambos partem do real, mas a diferença é a percepção da realidade em seu caráter aparente ou a elaboração abstrata que tenta compreender a partir de ferramentas mais qualificadas de análise e perceber o processo dialético interno aos fenômenos e as coisas.

Essa questão está no centro dos fundamentos da sociedade moderna burguesa, a partir do século XVIII, e dos estudos sobre Economia Política de pensadores europeus que exerceram forte influência no desenvolvimento econômico e na expansão das economias mercantilistas, com as colônias, que foram uma das principais financiadoras de desenvolvimento nas metrópoles. Muitos autores da chamada “economia clássica” tentaram compreender a realidade em que viviam, sendo assim, daremos atenção às elaborações de Karl Marx, que de forma original apresentou o que seria o “motor” de desenvolvimento econômico da sociedade moderna capitalista.

Buscaremos dialogar com as elaborações teóricas de Marx e Engels e outros aspectos que se relacionam com a história de luta e organização dos trabalhadores em geral e as trabalhadoras e os trabalhadores em educação, tendo como foco a sua educação e as suas experiências históricas.

A análise apresentada em ‘O Capital, crítica da economia política’ (Marx, 2016), de maneira abrangente, aborda o nascimento, a estrutura e o desenvolvimento da sociedade capitalista. Marx (2016) aproveita estudos de economistas ingleses anteriores sobre a teoria da Economia Política e, ao mesmo tempo, incorpora a crítica filosófica alemã, particularmente as críticas aos pensamentos de Hegel, utilizando a dialética, e de Feuerbach, com seu princípio materialista. Esse trabalho deixa um legado duradouro para as gerações futuras sobre a sociedade capitalista moderna.

As discussões feitas por Marx, em nível acadêmico, com economistas ingleses e filósofos alemães, deixam um legado ao pensamento ocidental e da humanidade. Esse legado de Marx é impossível de ser ignorado e sua produção intelectual ainda está por ser superada em termos de seus fundamentos, quando se analisa a sociedade burguesa, objeto maior de seus estudos. Ao se referir à obra de Marx, Netto (2011), considera que a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa, foi o que fez, sobre a análise da sociedade capitalista e seu desenvolvimento.

Além das investigações e discussões acadêmicas, Marx também se empenhou diretamente na educação dos trabalhadores, por meio de intervenções políticas em suas organizações e em suas produções. Junto com Friedrich Engels, ele contribuiu significativamente para o movimento e a organização dos trabalhadores, elaborando o Manifesto do Partido Comunista, em 1848. Outra importante contribuição teórica e organizativa ocorreu em 1875, com a discussão das formulações do Programa de Unificação dos Partidos Operários da Alemanha, em Gotha. Tanto no Manifesto do Partido Comunista, como na Crítica ao Programa de Gotha, Marx deixa clara a importância da contribuição da educação para a construção de uma nova sociedade.

Nas Teses sobre Feuerbach, Marx expressa a preocupação de que "o educador também deve ser educado" e questiona "[e] quem educa o educador?" (Marx; Engels, 2016). Isso ressalta sua compreensão sobre a historicidade da educação na sociedade e destaca a importância da formação dos educadores. A educação dos educadores é uma questão que merece a atenção dos trabalhadores em geral, refletindo a relevância dedicada à formação daqueles que são responsáveis por educar as futuras gerações.

Nas apresentações sobre o "Manifesto do Partido Comunista", costuma-se destacar não apenas seu conteúdo, mas também seu formato acessível, concebido como um panfleto para ser compreendido pelos operários, muitos dos quais tinham pouca experiência com a educação escolar. No Manifesto de 1848, há uma citação que enfatiza a necessidade de ampliar o acesso à educação para as massas: "Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material etc." (Marx; Engels, 2008, p. 44).

Essa questão da educação massiva para o povo ganhará uma versão mais elaborada na crítica ao programa de Gotha, onde Marx, ao criticar a fragilidade do programa, que tinha influência dos lassalistas, sugere: "[o] parágrafo sobre as escolas deveria ao menos ter exigido escolas técnicas (teoria e prática) combinadas com a escola pública" (Marx, 2012, p. 46)

Além de apresentar reflexões sobre o significado da educação e da produção da vida material por meio do trabalho, Marx aborda a formação integral na práxis, contrapondo-se à alienação do trabalho na relação de aprendizagem. Ele também vê como algo incomum o controle do Estado sobre a educação da população, majoritariamente composta por trabalhadores.

Absolutamente condenável é uma ‘educação popular sob incumbência do Estado’. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! (Marx, 2012, p. 46).

Além do Estado, representado pelo governo, a igreja também exerce dominação sobre a população e a educação escolar. Marx vai além, sugerindo que o povo também tem a capacidade de ensinar: “[o] governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. É o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (Marx, 2012, p. 46).

Embora, nas discussões sobre os programas a compor o congresso de unificação dos dois partidos de operários na Alemanha, tenha sido importante assinalar o caráter da educação subordinado ao Estado, sob o controle do governo e a influência da igreja, esses aspectos deveriam fazer parte do programa do partido operário, negando a influência e subordinação tanto da igreja e do governo sobre o povo.

No que diz respeito ao controle da escola pelo Estado, a ênfase está na ideia de que o povo, composto principalmente por trabalhadores, deveria ser capacitado para ensinar como gerir o Estado de acordo com seus próprios critérios de classe, beneficiando-se conforme sua lógica.

Além da participação direta de Marx junto aos movimentos de trabalhadores de seu tempo, as experiências anteriores do movimento dos trabalhadores franceses também têm influência sobre o pensador. Os movimentos dos trabalhadores foram influenciadores do pensamento filosófico-político-econômico e revolucionário de Marx e do pensamento marxista, assim como foram influenciados por ele.

Essas questões estão aparentemente desconectadas da realidade imediata da sociedade e da vida cotidiana dos professores, mas são fundamentais para responder algumas questões bem específicas da sobrevivência dos professores da rede pública do Distrito Federal e de outros servidores públicos no Brasil e do mundo.

Em uma análise, é necessário tomar em seu conjunto o processo de tentar ler e conectar determinações mais importantes do objeto, num conjunto de muitas determinações. A síntese das múltiplas determinações aparece no concreto pensado, após ter passado por um processo de abstração, usando as ferramentas de análise adequada (Marx, 1996b).

Um exemplo do processo dialético materialista pode ser encontrado nas elaborações apresentadas no livro "O Capital". Nele, são expostas situações em que o concreto se manifesta de uma maneira específica, apenas para mais adiante negar essa aparência e revelar sua essência subjacente. Essa essência é transitória, pois o movimento está em constante fluxo, deixando o concreto em um processo contínuo de mudança. Às vezes, esse movimento pode parecer circular, indicando ciclos. No entanto, acreditamos que seja possível ter um método, uma bússola, que oriente nesse longo processo de desenvolvimento histórico.

As elaborações de Marx e Gramsci correspondem a um determinado objeto, a sociedade capitalista e seu contexto histórico. A realidade material não é criada por teóricos, eles tentam compreender os mecanismos de funcionamento da realidade. É preciso desvelar a realidade a partir de uma observação rigorosa do concreto, em sua aparência, de como o fenômeno se apresenta. É crucial investigar os mecanismos de funcionamento básico. Em seguida, deve-se olhar novamente para o concreto, só que de uma maneira diferente da primeira (Netto, 2011).

Para conhecer o real, Marx diz ser preciso fazer o caminho a partir do concreto aparente, fazer as abstrações sobre as características desse concreto e depois voltar ao mesmo concreto, que já não é mais o mesmo, pois já se apresenta com outras determinações, que já estavam presentes desde o início, só que desta vez com características que foram incorporadas em função da análise. Trata-se daquilo que se denomina concreto pensado. Daí o uso da frase clássica de Marx (1996b) de que o concreto é concreto, pois é a síntese de múltiplas determinações. Marx fez uma sólida investigação sobre os fundamentos em que se assenta o funcionamento da sociedade capitalista.

As elaborações sobre a materialidade dos modos de produção social estão relacionadas aos contextos históricos e em determinadas localidades, que estão constantemente em processo de transformação e superação dialética. Desse modo, concordamos com Reich (1988), quando propõe que tudo que nasce traz em si o germe de sua contradição e de sua superação.

Marx não inaugura a discussão sobre o valor, mas avança a partir das elaborações de Adam Smith (1723-1790) sobre a importância do trabalho na constituição do valor. Para Smith o trabalho produtivo é todo trabalho que se troca por capital. Marx (2014) estudou a fundo as elaborações de Smith tentando entender a essência do desenvolvimento do capital, a partir dos economistas burgueses.

Por sua vez, Adam Smith avançou a partir das elaborações de Quesnay (1694 -1774), para o qual a riqueza da terra era fundamental e determinante, pois o trabalhador, ligado a terra, é que gera a riqueza. É importante contextualizar que os escritos e o tempo histórico de Quesnay

estavam centrados ainda na produção agrícola: “Quesnay só considera capital realmente produtivo o capital empregado na agricultura” (Marx, 2014, p. 275). Somente mais tarde, por exemplo, foi que se desenvolveu a máquina a vapor, que, após a década de 1770, tornou possível outros desenvolvimentos produtivos, até o fabril. Marx ressignifica o protagonismo do trabalho e principalmente a importância de quem detém a força de trabalho.

A passagem de um modo de produção social para outro acontece ao longo de um processo histórico, lentamente e a cada dia. Mas, em certos momentos, o movimento se dá por saltos (Reich, 1988). Um salto de qualidade. A passagem do modo de produção feudal para as relações camponesas de propriedade da terra e a não-propriedade para outros levou alguns séculos (Huberman, 1986; Marx, 1996b).

Esses processos de passagens históricas aconteceram em mais de uma condição social de existência, segundo diversos registros históricos. Para Willian Reich e outros autores, como George Politzer (s/d) e Henri Lefebvre (1991), que tentaram estudar os processos em desenvolvimento, há, nessas mudanças, certas características gerais que podem ser observadas, sendo que há semelhanças não casuais, que alguns até chegaram a chamar de leis da dialética.

Desejamos sintetizar a transição do desenvolvimento das forças produtivas nos modos de produção social. Após a passagem das relações sociais feudais para as relações camponesas, nada impede um retorno às antigas relações servis. No entanto, esse retorno não ocorre da mesma maneira que antes. Há um aparente regresso ao passado, mas agora com um grau de desenvolvimento diferente, incorporando novos elementos. Esse processo envolve uma negação inicial seguida por outra negação, o que Reich (1988) denomina "negação da negação".

As elaborações contidas no "Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política" foram feitas como uma síntese e conclusão alcançada pelo autor, que serviu de guia para seus estudos. De acordo com Marx (1996a), esse prefácio muitas vezes foi interpretado como a própria síntese de toda a elaboração do pensamento marxista sobre o desenvolvimento dos modos de produção econômicos e as estruturas de organização política, jurídica e uma certa forma de consciência social. No ano de 1857, Marx ainda não havia chegado à elaboração sobre a mais-valia e a sua determinação nas relações capitalistas.

Marx parte das ideias de outros estudiosos da Economia Política e para chegar a uma formulação original sobre a mais-valia (ou mais valor). Esta elaboração é essencial para compreender a produção de mercadorias na sociedade capitalista, uma sociedade que se apresenta como um conjunto de mercadorias, ou seja, em sua aparência.

É preciso abrir um espaço, um intervalo sobre a aparência do funcionamento da sociedade, para levantar questões que não podemos responder de imediato. Essas questões exigem o esclarecimento de uma indagação simples e profunda: o que ou quem gera valor? Quem gera a riqueza? Como se gera valor/riqueza? Ou, de forma mais direta, relacionada à nossa pesquisa: quem gera os valores/riquezas necessários para o pagamento dos salários dos professores da rede pública do Distrito Federal?

Estas são questões que, na aparência da sociedade, parecem não ter relação com a educação e a organização dos trabalhadores em educação. Da mesma forma, algumas explicações no contexto da vida escolar aparentemente não têm uma ligação imediata com a vida dos trabalhadores, mas estão intimamente ligadas à existência da vida e das sociedades ao longo da história.

Pretendemos dialogar com a categoria de trabalho produtivo para defender a ideia do pagamento dos salários dos professores da rede pública do Governo do Distrito Federal (GDF). Para isso, é necessário compreender a noção básica do funcionamento da sociedade em que vivemos, bem como os processos históricos de transformação social. Utilizando os conhecimentos escolares, podemos entender que a sociedade nem sempre foi assim, mas resultado de um processo de mudanças. Portanto, pode ser transformada para beneficiar aqueles que a sustentam.

Se fizermos um exercício de imaginação, olhando grandes mudanças nos últimos 500 anos, dificilmente poderíamos prever os momentos das grandes transições. Se voltarmos cerca de 20 anos antes da Revolução Gloriosa na Inglaterra, antes dos anos de 1660, ou mesmo 20 anos antes da Revolução Francesa, em 1789, ou 20 anos antes da tentativa de instauração da Comuna de Paris, em 1871, que foram os maiores acontecimentos com grandes transições ou tentativas delas durante os séculos XVII, XVIII e XIX, respectivamente, viríamos que esses eventos não deram sinais de que teriam os desfechos que tiveram, nem de suas reviravoltas. Trata-se de processos de tensões sociais, que não dão sinais antecipados de seus desfechos, sendo assim, esses eventos poderiam ter tido outros fechamentos. Acreditamos que a

[...] formação sindical política deve fazer a junção do conhecimento extremamente sistematizado pela classe trabalhadora ao longo da história, como a crítica da Economia Política e, ao mesmo tempo, a preocupação em tornar acessível aos conhecimentos populares as elaborações abstratas [...] Algo que sintetizasse a abstração teórica (concreto pensado) e a compreensão da materialidade como ela se apresenta em forma de síntese [...] uma formação a partir de elaboração científica, mas popular na forma metodológica de construção e apresentação da compreensão classista pelos e para os trabalhadores. (Souza; Rêses, 2019, p. 165).

Esta prática já foi perseguida na segunda fase da história da formação sindical do Sinpro-DF, entre os anos de 1992 e 1995, segundo Souza e Rêses (2017). Naquela época, a formação sindical do Sinpro-DF era responsabilidade do sindicato, que adotava uma concepção classista e de ruptura com o capitalismo. Atualmente, na terceira fase, o sindicato está “mais preocupado com a estrutura sindical do que com a estrutura da sociedade capitalista” (Souza; Rêses, 2017, p. 79).

Parte deste esforço está em converter em uma explicação compreensível sobre os fundamentos da Teoria do Valor Trabalho (TVT), baseada nas elaborações sobre a Economia Política e o funcionamento da sociedade capitalista. Mas como essa discussão se relaciona à educação e aos professores? Responderia que de todas as formas, a começar pela pergunta simples: quem paga os salários dos servidores públicos? Como são gerados os valores para que os governos possam pagar o funcionalismo? A pergunta parece ser simples, mas a resposta depende do referencial de análise para respondê-la.

O funcionamento da sociedade e a remuneração salarial dos servidores da Secretaria de Educação do DF, assim como quem paga o salário dos professores e de todo o funcionalismo do Governo do DF, e dos salários dos demais servidores públicos dos estados, municípios e das redes federais, segundo os fundamentos de Marx, sobre a Economia Política, está nas explicações sobre o que ou quem gera valor? Quem gera a riqueza? Como se gera valor/riqueza? De forma sintética e mais direta relacionada a nossa pesquisa: quem gera os valores/riquezas necessários para o pagamento de salários dos professores da rede pública do DF?

A resposta de um referencial marxista, de buscar a essência do funcionamento da sociedade capitalista, nega a forma aparente de ‘acrescentar um determinado valor’ às mercadorias, em forma de imposto tributário governamental, como é comumente difundido. Não se pode acrescentar um valor. Não se cria valores apenas por vontade, sem uma construção material. Acreditamos que há uma relação entre a criação de valor, a mais-valia, a educação e os trabalhadores da educação.

Há um ocultamento entre a aparência e a essência do funcionamento da sociedade. Para Marx (1996b), na sociedade capitalista, o essencial é a produção de valores, sendo que parte desses valores é a mais-valia. É da mais-valia expropriada da maioria dos trabalhadores ‘produtivos’ que se paga o salário de outros trabalhadores, não produtores de mais valores, como é o caso da maioria dos servidores públicos.

Para Marx (1996b), após a realização de um processo de produção de mercadorias, uma parte do valor novo produzido fica com os donos das empresas (dono dos meios de produção) e outra parte menor fica com o trabalhador, como remuneração da sua força de trabalho, em forma de salário, enquanto uma outra parte do valor que foi produzido (terceira) é arrecadada como forma de imposto pelo Estado.

Ou seja, o valor gerado pelo trabalho de outros trabalhadores (os primeiros) é que paga o salário dos servidores públicos (os segundos), que aparece sob a forma de imposto arrecadado. O Estado, por si só, não tem o poder mágico de gerar valor. O Estado arrecada, confisca, apropria-se do trabalho, na forma de valor produzido, que foi gerado em um processo produtivo. Como dito antes, o trabalho de formação sindical teria essa difícil tarefa, de explicar o conhecimento extremamente sistematizado pela classe trabalhadora ao longo da história, como a crítica da economia política (Souza; Rêses, 2019).

Para Marx (1996b), somente o trabalho, com o dispêndio de força produtiva, pode gerar valor. Por isso a força de trabalho humana ainda é o referencial para a produção de valor, mesmo com a utilização de modernos maquinários.

Segundo Tumolo (2002), esse processo de formação sindical já foi realizado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) em sua primeira fase de formação.

No primeiro período, entre 1984 e 1986 – geralmente desconsiderado -, apesar de todos os problemas e limites, a formação sindical buscou se constituir sob uma perspectiva claramente classista e anticapitalista, com o objetivo de oferecer aos quadros militantes um aporte teórico-político necessário para municiá-los não só para a luta estritamente sindical, mas, sobretudo, para a luta de classes, com vistas à construção de uma sociedade socialista, em conformidade com a primeira fase da CUT, caracterizada por uma ação sindical combativa e de confronto. (Tumolo, 2002, p. 18).

A mais-valia, que foi o trabalho produtivo, extraído do processo de produção, que foi arrecadado pelo Estado em forma de imposto, será transferida aos servidores públicos em forma de salário. Então, o trabalho de outros trabalhadores é que paga o salário dos servidores, assim como é o lucro do proprietário privado dos meios de produção, onde o trabalhador tem que vender por um certo tempo (alugar) sua força de trabalho.

A escola deveria ensinar sobre esse processo oculto da produção de valores da sociedade capitalista. Mas isto, sim, seria politizar a escola dentro de uma concepção de classe, em uma sociedade de classe (Duarte, 2000). Ou seja, a escola poderia explicar, por exemplo, como a sociedade capitalista produz capital e mais-valia, a partir da relação da compra da mercadoria força de trabalho de alguns segmentos da sociedade, definidos como trabalho

produtivo de mais-valia. Essa é a condição “*sine qua non*” para a existência dessa sociedade, da exploração capitalista e das desigualdades econômicas e sociais, em que se tem muita riqueza produzida e acumulada ao lado de muita pobreza distribuída. Ou seja, o segredo do funcionamento da sociedade capitalista é fruto das análises e abstrações teóricas que está para além da aparência de uma sociedade das mercadorias, em forma de riquezas. A riqueza é, na verdade, trabalho alheio acumulado.

A realidade, muitas vezes, apresenta-se como um conjunto de mercadorias, a sociedade das mercadorias como um corpo no conjunto de um todo social. No estudo da anatomia da sociedade capitalista, na estrutura de Marx para entender o todo do capital, é necessário ser preciso, cirúrgico na análise. As mercadorias são consideradas como as ‘menores’ unidades de um corpo que seria a sociedade capitalista, burguesa, enquanto a mercadoria é a principal célula do organismo, ou melhor, a particularidade central na totalidade do capital, para Tumolo (2005), sobre o capítulo I, do livro *O Capital*, de Marx. Como num exame de DNA, em cada célula da sociedade capitalista, podemos encontrar a mais-valia como resultado de um processo de análise.

E por que não é o Estado produtor de valor? Nem o Estado nem o dono dos meios de produção têm o poder de criar valor fora do processo de produção. Não se agrega valor por decreto ou leis. O imposto não pode criar valor. O imposto se apropria de valores já produzidos, somente no processo de produção. O Estado se apropria dos valores já no processo posterior à produção. Marx (1996b) chama o segundo momento de processo de circulação de mercadorias. É importante e necessário saber que os trabalhadores produzem o mais-valor. A riqueza tem de ser daqueles que a produzem e não dos que se apropriam dela e privam os trabalhadores.

3.2 Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e historicização

Nosso objetivo é de afirmar a dimensão ontológica da relação entre trabalho e educação, como ação humana, apresentada por Saviani (2007) como “fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (p. 153). O autor sintetiza esta discussão dentro do referencial do Materialismo Histórico-Dialético, que nos será de grande valia no processo de tentativa de compreensão do real.

Para Saviani (2007), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo [...]. A educação identificava-se com a vida. Educação é vida” (p. 153).

Ao discutirem a educação numa sociedade capitalista, Freres, Rabelo e Mendes Segundo (s/d), sobre a perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, afirmam que ela “nos permite perceber que o desenvolvimento da atividade que fundou o ser social (o trabalho) – e foi por ele complexificada, num processo contraditório –, instituiu sobre a sociabilidade a necessidade de outros complexos sociais”.

As autoras continuam:

[...] o trabalho é criador do mundo dos homens. Na medida em que o homem transforma o existente para a satisfação de suas necessidades, transforma também a si enquanto ser genérico, pois, nesse processo de modificação do existente, adquire novas habilidades e novos conhecimentos que precisam ser universalizados. Em cada objetivação/exteriorização, surge uma nova situação histórica que impõe aos indivíduos a descoberta de novas possibilidades de realização das necessidades, complexificando o gênero humano cujo desenvolvimento caminha para a universalização de sua história e a ampliação das individualidades. (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, s/d).

Dentro da perspectiva teórica do Materialismo Histórico-Dialético, o “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 153). Partimos das definições do trabalho e educação como fundamentos ontológicos; os trabalhadores em educação são sujeitos do trabalho em educação. De acordo com a tese 3 de Marx, das teses sobre Feuerbach, o educador também precisa ser educado, levando em conta um processo de consciência social de um determinado tempo histórico. Trata-se de fundamentos históricos, pois se refere a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens (Saviani, 2007).

Além da ação com outros seres humanos, a relação com a natureza também faz parte dos processos de trabalho que constituem o ser humano – “[o] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho [...] A essência humana é produzida pelos próprios seres humanos” (Saviani, 2007, p. 154).

Ao ampliar esta reflexão, Lukács (1969) considera que todo o ‘existente’ deve ser sempre objetivo, e para isso deve ser sempre parte de um complexo concreto. Isso conduziria a duas consequências fundamentais:

[e]m primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: ‘formas do existir, determinações da existência’. (Lukács, 1969, s/p).

Nos apoiamos na fundamentação da tese 11, de Marx contra Feuerbach, e na necessidade de os trabalhadores compreenderem a sociedade em que vivem para transformá-la. Partimos da compreensão de uma sociedade capitalista, que se caracteriza pela produção de capital, com a necessária extração da mais-valia como sua característica fundamental. A educação faz parte do processo do todo da sociedade, ela não está apartada dela. A educação e a cultura, para Marx e Gramsci, fazem parte de um processo maior de uma luta de classes, e que estas devem ser disputadas e construídas sob outros referenciais.

Marx (2012) na discussão sobre o Programa de Gotha, em 1875, faz referência à relação entre o trabalho e a educação. Os comentários de Marx apresentam uma concepção de um programa classista dos trabalhadores sobre a sociedade, sob uma perspectiva revolucionária. Essa concepção defende uma educação classista e pública, financiada pelo Estado, mas que não seja controlada nem pelo governo nem pela Igreja. Marx também defendeu a criação de escolas técnicas que integrem teoria e prática. Como ele afirma: “[o] governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (Marx, 2012, p. 46).

Esta discussão sobre a escola foi muito presente ao campo do Materialismo Histórico-Dialético. Em 1918, com a Revolução Russa vitoriosa, Pistrak³ e outros, na Rússia, fizeram a discussão sobre a politecnia (educação/trabalho e trabalho e educação). Romper com um processo histórico de dominação não é uma tarefa simples, mas foi tentado. O próprio Lukács, depois de décadas, considerou suas elaborações em história e consciência de classe como limitadas e datadas por determinado tempo histórico.

O contexto russo, no qual Lukács propôs uma nova interpretação das elaborações de Marx, esteve relacionado às concepções sobre os fundamentos do trabalho e da educação, bem como às reflexões sobre a materialização desses conceitos nos objetivos da educação soviética. Em última instância, suas preocupações estavam centradas na questão da emancipação humana e no caráter do trabalho. Lukács acreditava que a educação e o trabalho deveriam contribuir para a formação do "homem novo" na nova sociedade soviética, negando o caráter alienado do trabalho. Esse desafio parece ser amplificado pela relação entre trabalho e educação, sendo fundamental na construção de uma nova sociedade.

³ “Pistrak escreveu ‘Os Problemas Fundamentais da Escola do Trabalho em 1924, portanto, logo após as primeiras experiências educacionais da Revolução, quando os experimentos sociais inovadores desfrutavam de um nível de liberdade criativa que, logo depois, pareceria impensável com a cristalização do stalinismo” (Rossi, 1982, p. 14).

Olhando a experiência soviética na Rússia e o projeto de homem ideal de Stalin, Lukács vai apresentar diferentes elaborações e mudanças de pensamento. Em 1968, Lukács escreveu a obra de sua vida “A Ontologia do Ser Social”; nela está contida outra leitura sobre a obra de Marx e uma contribuição filosófica ao Materialismo Histórico-Dialético. Os pensadores lukacianos acreditam que a mudança da orientação teórica do pensador húngaro se deu a partir do contato com a obra “Ideologia Alemã”, em 1929, e a sua posterior publicação.⁴

Estas questões também influenciaram pensadores brasileiros. Na década de 1960, Carlos Nelson Coutinho, Leando Konder, ambos militantes do PCB, estudaram Gramsci e Lukács e fizeram críticas às suas próprias concepções e às do partido. Em 1979, Demerval Saviani, na PUC-SP, introduz a discussão de autores marxistas. Outros intelectuais fizeram parte desse processo de reavivamento do pensamento marxista ligados e/ou influenciando a pós-graduação em educação.

A discussão no GT-9 Educação e Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criado em 1981, sugere uma contextualização de um processo histórico que culminou na mudança do nome do GT para Trabalho e Educação, em 1988. No início dos anos 1980, o Brasil vivenciou a ascensão de vários movimentos sociais, emergindo da ditadura civil-militar empresarial iniciada com o golpe militar de 1964, que durou até 1985. Este contexto histórico foi fundamental para a reconfiguração das discussões sobre a relação entre trabalho e educação no país.

O mundo estava sob a nova onda do desenvolvimentismo, e a educação esteve sempre vinculada a uma concepção técnica ou conservadora para o desenvolvimento do trabalho. A expressão “Educação para o Trabalho” foi fortemente ligada à concepção e à prática desenvolvimentista no Brasil, refletindo a intenção de formar mão-de-obra qualificada para sustentar o crescimento econômico.

Na época da ditadura militar, a função da escola era preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, e a educação para o trabalho estava imersa em um processo mais conservador. Foi nesse contexto histórico e político que ocorreu a discussão sobre a relação entre educação e trabalho e sua influência na educação brasileira. Essas discussões e elaborações acabaram por se espalhar para diversas entidades e movimentos sociais, tornando-se temas centrais de debate e luta na sociedade da época.

⁴ Muitos leitores de Gramsci, se perguntavam se ele teria conhecido as reflexões de Marx sobre A Ideologia Alemã, publicada sob a influência de Lukács. Há uma defesa de que Gramsci teria conhecido parte desta obra, em 1923, quando esteve em Moscou. Esta obra filosófica teria influenciado seu pensamento.

Na década de 1980, houve uma intensa discussão política, pedagógica e filosófica no Brasil, que se relacionou com a participação das entidades nos debates da Constituinte (1986-1988). Em 1987, no GT-9 da ANPEd, já com a inversão do nome para Trabalho e Educação, os movimentos sociais, como o Fórum Nacional em Defesa da Educação, intervieram mais fortemente nas discussões sobre a educação e a LDB (1989-1996) até a aprovação do substitutivo de texto apresentado por Darcy Ribeiro, contra a proposta deste fórum.

No campo da indústria de transformação, mais desenvolvida no Brasil nos anos de 1980, houve uma reorganização nos processos produtivos e de montagem, como uma reação patronal à organização sindical dos trabalhadores a partir de meados da década de 1980. Para Gennari (1999) e Tumolo (2002), nesse momento, ocorreu uma mudança significativa na forma da disputa da OLT, em desfavor dos movimentos sindicais e suas organizações na base. A burguesia, ou o patronato, estudou e enfrentou a estratégia sindical, usando o poder dos departamentos de Recursos Humanos (RH) para isso. No tabuleiro de xadrez da fábrica, era importante dominar o interior e o chão da fábrica, algo que os movimentos sindicais fabris haviam conseguido fazer em anos anteriores, ainda de forma inicial. No entanto, a reorganização dos processos de trabalho no interior das fábricas e a disputa pela mentalidade do trabalhador passaram a ser chamados por alguns autores de reestruturação produtiva e a conquista da mentalidade à produtividade.

Na década de 1990, nos setores ligados à educação, havia um movimento de discussão e elaboração de propostas nas redes de educação estaduais e/ou municipais com inovações pedagógicas e envolvimento político. Segundo Saviani (2017), havia um clima favorável à emergência de pedagogias contra hegemônicas. Mas, na década seguinte, com a ascensão de governos ditos neoliberais,⁵ “em consequência do denominado ‘Consenso de Washington’, promoveram-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo” (Saviani, 2017, p. 121).

Em algumas localidades brasileiras, segundo Saviani (2017), na década de 1990 houve os Projetos Políticos Pedagógicos e algumas Escolas de Pensamento no Brasil: Escola Plural, em Belo Horizonte, Escola Candanga, no DF, Escola Cabana, em Belém, e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), em Porto Alegre. No Distrito Federal, por exemplo, houve o Projeto Vira Brasília a Educação, em 1995. Todas essas

⁵ Há uma importante elaboração de Cardoso e Gindin (2017) sobre as reformas neoliberais e como os movimentos sindicais em Argentina e Brasil reagiram.

propostas tinham como pano de fundo as reflexões sobre o trabalho como um princípio educativo.

Os pesquisadores do campo, desde o início do GT Trabalho e Educação da ANPEd, realizaram estudos sobre as relações capitalistas de produção, o mercado de trabalho, as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais, a educação profissional, técnica e tecnológica no ensino e suas formas iniciais de preparação para o trabalho, a formação de trabalhadores, a educação de jovens e adultos, a educação politécnica, a formação integrada, o trabalho como princípio educativo, o princípio educativo do trabalho e outros temas.

O nosso referencial de elaboração político-pedagógico transcende as abordagens pedagógicas que se concentram apenas no ambiente escolar e vai além da participação política dos educadores e das práticas classistas da escola. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), adotada como uma das referências teóricas do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF (Distrito Federal, 2014), se baseia no referencial dessas elaborações.

Favaro (2014), sobre a PHC, considera que em “Saviani, houve uma sobrevalorização das funções da escola pública, universal, laica e gratuita para uma transformação social” (p. 592). Isso se expressa na defesa da instituição de um sistema educacional, no Brasil, como uma estratégia de mudança radical.

A crença no poder da escola no interior da sociedade capitalista, devido a sua importância para o projeto socialista, foi adquirida certa consistência a partir de uma determinada leitura da obra de Gramsci que inseriu no debate pedagógico conceitos como o de hegemonia, Estado ampliado e partido ampliado, sociedade política e sociedade civil, senso comum e consciência filosófica. Na leitura que fazemos desse autor marxista, há problemas aqui, ligados a certos desvios idealistas, gnosiológicos e politicistas, que colocam em risco a efetividade dos objetivos estratégicos almejados. (Favaro, 2014, p. 592).

A autora ainda considera a estratégia democrático popular, que, na atualidade, é uma proposta que preconiza uma luta no âmbito da legalidade, no interior do parlamento, na expectativa de que as pressões e as organizações populares supostamente possam inverter a atuação e as funções do Estado. Favaro (2014) pondera que “tudo se dá num processo gradual e isento da necessidade de uma ruptura revolucionária, fundamental em nosso entendimento e a única forma de alterar a base material que sustenta [...] Estado burguês, a propriedade privada” (Favaro, 2014, p. 592-593).

Entendemos que, ao mesmo tempo em que temos o foco nas discussões pedagógica na escola, que são políticas, temos dimensões maiores, difíceis de serem materializadas de forma simples na estrutura da sociedade capitalista, que deve apontar de dentro e para fora da escola,

em uma ação organizada, para além da categoria profissional dos professores. As ações das lutas internas e externas no campo das disputas educacionais estão interligadas às lutas sociais. A escola, nesse contexto, serve simultaneamente como um ponto de partida e um ponto de chegada temporário para se transformar novamente em um novo ponto de partida dentro de uma determinação maior, ao mesmo tempo, em que são realizadas as discussões políticas de dentro e fora da escola para a mediação das ações pedagógicas imediatas de que elas dependem.

Para exemplificar melhor esse ponto de partida e de chegada em um processo aparente de circularidade, próprio de um movimento dialético, é importante explicar a relação político-pedagógica. Na dimensão ampliada da formação pedagógica, a organização dos trabalhadores tem ocorrido historicamente com a participação de sindicatos e/ou associações, que atuam como organizações e estratégias de luta. Essa mesma dimensão político-pedagógica está presente em diversas etapas e níveis do processo educacional.

Não encontramos uma definição que abarcasse todo o conjunto de relações que estamos chamando de políticas pedagógicas. Definimos a dimensão ampliada de política pedagógica como sendo: *i*) a formação pessoal social dos sujeitos; *ii*) a formação acadêmica primária, secundária e universitária; *iii*) a formação político-pedagógica estrita; *iv*) as lutas e conquistas para se conseguir as condições materiais pedagógicas; *v*) o sistema de ensino; *vi*) as condições técnicas e administrativas necessárias ao trabalho e estudo; *vii*) uma rede de ensino com suas interligações; *viii*) uma proposta ou um projeto político pedagógico; *ix*) as condições materiais e instrumentais para o trabalho pedagógico; *x*) a legislação que normatiza, subsidia e ampara o trabalho pedagógico; *xi*) a organização ou não dos trabalhadores em educação no conjunto da realização desses trabalhos pedagógicos. Toda essa abrangência de aspectos é que chamamos de político-pedagógico.

Destacamos o último ponto como sendo o mais significativo, pois ele, a organização dos trabalhadores em educação, incide de uma forma decisiva sobre todo o conjunto de outros aspectos por meio da participação e construção política, e/ou de uma determinada concepção de sociedade. O referencial de classe pode trazer um projeto de sociedade ou mesmo um processo de sua construção.

Por mais que acreditemos e trabalhem para que a escola seja um local de pessoas engajadas numa concepção mais humanitária, por direitos sociais, contribuindo para a luta pela emancipação humana, ainda não conseguimos concordar com a direita conservadora quando denunciam que os professores ‘esquerdistas’ têm tido sucesso no processo de convencimento ao chamado marxismo cultural e vem convencendo facilmente os estudantes, e até professores,

a serem comunistas. Pelo contrário, as escolas têm se tornado espaços mais conservadores, defensores de ideais liberais e empresariais como nunca.

Acreditamos que não será apenas com as discussões nas escolas que se formará uma consciência social e política de mudança, que hoje falta para muitos professores. A organização e o movimento dos trabalhadores passam por um dos momentos mais desarticulados e sem referenciais históricos de luta. Nesse sentido, é necessária uma recuperação histórica e militante por parte dos ativistas no sentido de reavivar a discussão de referenciais de organização e formação sindical de décadas atrás. É necessário aprender com os erros e superá-los; fazer um diagnóstico claro dos reais problemas a resolver é um bom começo.

A lógica conservadora e sem fundamentos racional, que hoje é atribuída ao “bolsonarismo”, sempre existiu entre os trabalhadores. Mas hoje ela domina os redutos que antes eram ocupados pela radicalidade de esquerda e não de direita.

O pensamento de esquerda deixou de ocupar seus espaços de indignação e de revolta, que foram suas marcas históricas, e hoje são ocupados pelo profascistas. É necessária uma reação histórica, e a volta à racionalidade, ao humanismo, à solidariedade e a outros valores tradicionalmente vinculados da esquerda, ou não se enraizarão novamente na maioria dos seres humanos. As elaborações do campo do associativismo e sindicalismo podem contribuir muito neste processo de reconstituição e construção.

3.3 Reflexões sobre Gramsci e o Brasil

Muitos foram os autores que tentaram compreender o Brasil. Ricardo Velho foi uns dos que partiu da tentativa de compreender e situar historicamente o pensamento de Florestan Fernandes. Velho (2019) reflete sobre a perspectiva da classe trabalhadora e sua luta pela emancipação, que parece se esvaziar diante das ilusões do mercado e do crescente individualismo. Uma onda conservadora tomou as ruas do Brasil, apontando o governo como culpado das mazelas sociais, e não as relações sociais de produção capitalistas.

Em sua análise sobre o que parece ser esse processo em desenvolvimento, o que alguns chamam de conservadorismo, Velho (2019) pondera:

[...] como resultante, há um revigoramento da organização de setores tradicionais das classes dominantes no país e, por consequência, várias manifestações de ódio e opressão étnica, sexual, regional, econômica e social. Todas elas, demonstrações de que o Brasil passa por uma profunda inquietação quanto ao seu futuro imediato. No mundo não é diferente. Tem-se, por exemplo, a crise migratória na Europa, os conflitos no Oriente Médio, a crescente tensão entre a Rússia e os Estados Unidos.

Esses são exemplos do futuro incerto que a humanidade tem diante de si. (Velho, 2019, p. 13).

O autor considera que as diferentes formas de expressar as contradições do modo de produção hegemônico no planeta estão expostas “em cada esquina” e que as ferramentas de conhecimento dessas relações “enferrujam-se”. Sendo assim, “[n]o Brasil, o conformismo político dos últimos 30 anos fez com que a luta de classes ficasse restrita (com raras exceções) ao confronto nas urnas e não nas ruas, o que demonstra a pobreza teórica e política da atualidade” (Velho, 2019, p. 13).

No que se refere à Educação, Ferreira Jr. (2013), sobre a influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira, diz que, “em decorrência da derrocada da URSS, o marxismo deixou de ser a grande referência epistemológica no campo educacional. Em seu lugar, assumiram proeminência os ‘novos paradigmas’ gerados difusamente pela chamada ‘pós-modernidade’” (Ferreira Jr., 2019, p. 41).

O professor Amarílio Ferreira Júnior foi uma das grandes referências na produção acadêmica na Rede ASTE e considerou que

[...] o processo de reestruturação produtiva das relações capitalistas de produção e a ascensão ideológica do neoliberalismo [...] geraram o declínio da influência epistemológica marxista no campo da pesquisa em educação. Mas, a dialética da história mostrou que a desregulação global do capital financeiro, a chamada ‘riqueza invisível’, prestou-se apenas para aumentar ainda mais a concentração da riqueza material e produzir mais uma cíclica crise econômica que levou à bancarrota muitos dos países centrais do sistema capitalista mundial, já no primeiro decênio do século XXI. Assim, a crise do capitalismo internacional e os fenômenos daí engendrados têm exigido o uso de marxismo como instrumental de análise de valor universal. (Ferreira Jr., 2013, p. 41).

Ferreira Jr. (2013) argumenta que o objeto de estudo de Marx – a sociedade burguesa – não desapareceu e, portanto, o seu método de investigação continua válido. Com isso, o autor explica a “redescoberta” do marxismo como epistemologia, especialmente na primeira quadra no novo século XXI.

Percebemos, enfim, a tendência salutar de se buscar a leitura dos próprios textos marxianos como teoria explicativa dos novos fenômenos sociais e culturais engendrados pelas transformações estruturais que as relações capitalistas de produção sofreram em escala mundial, e especialmente no campo educacional. (Ferreira Jr., 2013, p. 41).

Ferreira Jr. (2013) diferencia a influência do chamado marxismo estruturalista, “de Althusser – empregado no período mais autoritário da ditadura militar – e o marxismo dialético” (Ferreira Jr., 2013, p.38) de Gramsci – mais aplicado para compreender a iniciativa política da sociedade civil, após o golpe de Estado de 1964 – na utilização da epistemológica marxista nas pesquisas. Estas linhas de interpretação marxistas também estiveram ligadas as orientações e leituras partidárias. Havia outras em disputa entre elas.

Gramsci foi uma grande referência no final de década de 1970. A chegada dele ao Brasil aconteceu num contexto de negação de um tipo de marxismo pela direita clássica e, num segundo momento, por parte dos chamados movimentos sociais, identificados movimentos de uma nova esquerda em direção ao centro, dentro de um referencial da social-democracia, europeia e brasileira.⁶ Sobre a teoria dos novos movimentos sociais e a estratégia democrática e popular no Brasil, destacam-se as contribuições de Caio Martins (Martins, 2016). Ele propõe uma leitura crítica sobre a influência desses movimentos no Brasil, analisando como eles contribuem para o amoldamento da classe trabalhadora à ordem capitalista.

Há, sobre o pensamento de Gramsci, muitas interpretações em disputa, especialmente sobre a aplicação de suas categorias à realidade brasileira. Existe desde seu principal tradutor no Brasil, Coutinho (1979; 1989; 2004), que destaca a democracia como um valor universal, até conceitos como acúmulo de forças, compreensão de Estado, revolução passiva e outras categorias atribuídas a Gramsci. Nosso objetivo é apresentar um diálogo com as elaborações de Gramsci, que foi um militante e dirigente partidário do Partido Socialista Italiano (PSI) e Partido Comunista Italiano (PCI), fortemente impactado pelo "biênio vermelho". Durante esse período, ele expressou suas ideias sobre a atuação sindical e, posteriormente, atuou no parlamento em 1924. Antes de ser preso em 1926, Gramsci escreveu sobre a realidade e o contexto histórico de seu tempo.

⁶ A social-democracia no Brasil foi inaugurada oficialmente pelo Partido da Social-Democracia Brasileira, (PSDB), na fase final da Constituinte (1987-1988), da Constituição de 1988, por muitos chamada de Constituição Cidadã. Neste processo o PSDB, separou-se do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), reivindicando-se à esquerda. O PMDB foi o bloco legal da oposição, reconhecido pelo governo, durante a ditadura. É bom lembrar que o Partido dos Trabalhadores, embora tenha participado ativamente da constituinte, com seus 16 deputados, não assinou a constituição. No ano de 1988, o PT realizou o 5º Encontro Nacional, como um marco para o partido. A esquerda do PT avaliou como um “retrocesso” as mudanças. Já os vencedores, com a principal corrente a Articulação e outros setores próximos, avaliaram como muito positivo. Fato é que este encontro aprova “Os 13 Pontos” do Programa Eleitoral da Frente Brasil Popular. Naquela altura da luta política (e da luta de classes) no Brasil, este programa foi visto como anticapitalista (anti-imperialista, de confronto ao sistema financeiro e ao latifúndio). Anos após ficou clara a simpatia pela social-democracia. Sobre o este período confira IASI, (2006, 2014) sobre o PT e sua metamorfose. Há um registro fotográfico do encontro da 2ª Internacional, [Partidos Trabalhistas]. Congresso da Internacional Socialista, Palácio Laranjeiras, Rio de Janeiro, 30/09/1984. Disponível em: <https://www.memoriaemovimentossociais.com.br/?q=pt-br/file/1344>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Antonio Gramsci é um autor italiano que está relacionado com a perspectiva política da educação. Para Ferreira Jr. (2013), a leitura de Gramsci chega para se contrapor a um marxismo da III Internacional Comunista, ligada a tradição soviéticas. Mas, por outro lado recebeu influências que acabou por relacioná-la a linha do que ficou conhecido como o título “Democracia como valor universal”, obra de Carlos Nelson Coutinho, a partir de uma formulação de Coutinho (1989) seu principal tradutor e intérprete no Brasil até a morte, em 2012. Outra interpretação foi apresentada por Edmundo Fernandes Dias e outros, ficando mais claro na obra “O Outro Gramsci”.

Para Edmundo Dias a interpretação de Gramsci tem outros parâmetros

O marxismo, desde seu início, discute o problema dos intelectuais. Se vocês pegarem as obras de Marx, de Engels, de Lenin, de Trotski, de Gramsci, de Mao etc. encontrarão esse debate. [...] do ponto de vista de Gramsci, a questão dos intelectuais é a questão da formação das direções; não se trata de saber se o cara é bom na academia ou não; intelectual no sentido gramsciano é alguém que está sempre interferindo na prática social. (Dias, 2013, p. 118).

Parte destas reflexões, com pontos de vista diferentes, se deram em relação ao contexto das produções escritas por Gramsci:

- a) processo inicial da elaboração de Gramsci, no início de sua militância e elaboração junto aos partidos e ao marxismo;
- b) o seu papel político PSI e no PCI;
- c) sua função de representante partidário e sua eleição enquanto deputado, desempenhando um papel político;
- d) os motivos da prisão de Gramsci e da sua manutenção no cárcere, por mais de 10 anos;
- e) as elaborações do Caderno do Cárcere e a “mediação” de Togliatti nas publicações e interpretações;
- f) o contexto das inovações e divergências de Gramsci com a chamada “teoria clássica marxista” (o que Gramsci discorda e/ou inova em relação a Marx);
- g) como Gramsci chega ao Brasil (nos anos 1960 e o contexto histórico nacional e internacional);
- h) como, a partir dos intérpretes de Gramsci, são divulgadas suas principais elaborações;
- i) como as elaborações de Gramsci, para o contexto italiano - até 1936 e anteriores a II Guerra Mundial, 1939-1945 -, foram resgatadas no e para o Brasil;

- j) como Gramsci é resgatado para a negação do “modelo de III Internacional” e a elaboração da Estratégia Democrático Popular (EDP);
- k) como os conceitos básicos “gramscianos” foram usados pela estratégia EDP no Brasil;
- l) o conceito de democracia como valor universal de Carlos Nelson Coutinho em “diálogo” com Gramsci;
- m) como os intérpretes ajudaram a disseminar os conceitos, baseados em Gramsci;
- n) como alguns intérpretes analisam a tradição marxista e de Gramsci em seus contextos;
- o) a cultura e o contexto da utilização na formação de professores;
- p) o que mais se aproxima da categoria do ‘intelectual orgânico’?

Um fio condutor de todas as discussões levantadas está relacionado, principalmente, à leitura de Gramsci no Brasil a partir da tradução e interpretação de Carlos Nelson Coutinho e outras aproximações com a realidade brasileira. Estas interpretações, na maioria das vezes, são corroboradas por outros intérpretes.⁷ Gramsci passou a ser traduzido, lido e estudado por muitos intelectuais no Brasil e no mundo. Dentre eles um de seus compatriotas, Paolo Nosella, deixou sua impressão sobre as muitas traduções a que teve acesso. “Entre o Gramsci que eu li e expus e o Gramsci que outros leram e interpretaram há, às vezes, muitas diferenças”. (Nosella, 2018, p. 30).

Partimos da opinião de que, muitas das ideias difundidas como sendo de Gramsci estão imbricadas com o próprio processo de elaboração de Carlos Nelson Coutinho e das suas interpretações do conjunto da obra do pensador sardo, mediatizada pela realidade brasileira. Consideramos que as elaborações de Coutinho em muito contribuíram para a interpretação e divulgação das principais categorias gramscianas no Brasil. Estas elaborações, de um certo modo, estão incorporadas àquelas de estratégias e táticas políticas do chamado campo da esquerda brasileira.

Um outro estudioso de Gramsci, Del Roio, compartilha suas impressões sobre a importância e os cuidados em se traduzir as obras do pensador sardo:

⁷ Uma das vozes, assumidamente divergente da interpretação de Carlos Nelson Coutinho, foi a da professora Anita Helena Schlesener, que disse se aproximar da interpretação de Edmundo Fernandes Dias, com outra orientação acadêmica e política sobre Antonio Gramsci.

Gramsci elaborou a noção de tradução ou de tradutibilidade a partir da ideia de que um texto produzido em uma língua e em determinado ambiente cultural para ser compreendido em outra língua e outro ambiente cultural deveria ser traduzido tomando em consideração a mudança implícita na ação de traduzir, ou seja, a manutenção do conteúdo, da mensagem, mas em outros contexto histórico-cultural. A tradução implica a passagem de um texto produzido em uma particularidade histórica para outra que tenha características particulares análogas, mas que preserva e amplia a universalidade. (Del Roio, 2018, p. 241).

Muitos outros estudiosos e leitores passaram a observar as muitas versões do pensamento de Gramsci e a sua vinculação com a realidade brasileira, mesmo com as diferenças históricas. “A questão que se apresenta então é sobre a possibilidade de se traduzir Gramsci para o Brasil. Esse é um problema que se desdobra em outros dois, se quisermos manter um mínimo de rigor com a obra gramsciana” (Del Roio, 2018, p. 245). Del Roio enumera como sendo o primeiro problema a interpretação da realidade brasileira, da revolução burguesa e da via particular do desenvolvimento capitalista. Várias são as avaliações sobre a relação histórica da burguesia no Brasil ou brasileira. O próprio Del Roio propõe sua interpretação e forma do que seria a “revolução burguesa” ou a especificidade da “passividade” desse processo.⁸ Ademais, enumera o que seria o segundo problema, o qual “se refere à possibilidade de se traduzir Gramsci para a atualidade da práxis dos movimentos das classes subalternas no Brasil (e, por que não, da América Latina)” (Del Roio, 2018, p. 245). Esse problema poderia ser transformado em uma pergunta: se Gramsci, Lenin, Lukács poderiam ser traduzidos para o Brasil e como.

Outro estudioso e precursor no Brasil, no estudo de Gramsci na universidade, ainda no ano de 1978, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Saviani encontrou desafios para conhecer o pensador:

Pode-se dizer que toda a vida de Gramsci se consumiu na articulação entre o empenho prático-político de realizar a revolução socialista e o empenho teórico em compreender as particularidades dessa revolução no ocidente de modo a poder explicar o fracasso das tentativas até então encetadas e encontrar os caminhos de seu êxito no futuro. (Saviani, 2018, p. 16).

⁸ Temos aqui alguns trechos da elaboração de Del Roio. “A categoria da revolução passiva trabalhada por Gramsci pode ser utilizada no Brasil na acepção específica do modo de revolução burguesa ou via de desenvolvimento capitalista”. “A revolução passiva é então uma revolução reflexa, pressupõe um impacto externo. No caso brasileiro o impacto externo que agiu fortemente sobre as forças sociais internas sem dúvida foi o imperialismo dos Estados Unidos, ou, ainda melhor, o americanismo-fordismo, também tratado por Gramsci como um fenômeno particular de revolução passiva”. “Dentro do Estado foi o Exército a impulsionar a industrialização, feita questão de segurança nacional” (Del Roio, 2018 p. 246-251). Isto sob a pressão ‘imperialista’ e ‘das classes subalternas’.

Gramsci, diante do fracasso da tentativa de levante operário na Itália, se perguntou: por que a revolução proletária teve êxito na Rússia e fracassou na Itália? (Saviani, 2018). Na avaliação de Saviani, os dilemas de Gramsci foram os mesmos da “Escola de Frankfurt” e tiveram caminhos diferentes. O primeiro buscou aprofundar seus estudos dentro do referencial marxista (ortodoxo), diferentemente do segundo, que buscou o referencial (heterodoxo) que se fundamentava na sociologia empírica e pela psicanálise. Para estes, o marxismo se converteu em um componente da teoria crítica da sociedade. Para Saviani (2018), uma teoria que, mercê de sua alta elaboração, buscava explicar, por assim dizer, de fora, os problemas postos pela prática social, política, histórica. E Gramsci, ao contrário, vivia intensamente a prática humano-histórica e, a partir de seu interior.

Sim. Gramsci o confessa. A leitura que ele faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Mas acrescenta que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. (Saviani, 2018, p. 19).

É importante a discussão sobre a tradução e interpretação de Carlos Nelson Coutinho, tido muitas vezes como se fosse a própria elaboração de Gramsci. Coutinho tem uma grande contribuição ao pensamento marxista e ao movimento partidário brasileiro, sendo um dos mais influentes e colaboradores de uma estratégia dos movimentos sociais dos últimos 50 anos. Em seu livro, Gramsci: Um Estudo Sobre Seu Pensamento Político, inaugura uma elaboração sobre a leitura de Gramsci e a realidade brasileira, que foi apresentado em seu trabalho como requisito parcial para habilitação no concurso para professor titular no Departamento de Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1988.

Gramsci aparece dentro e a partir das interpretações de Coutinho, em suas principais colaborações ao pensamento da esquerda brasileira. No caminho percorrido por Coutinho, alguns passos constituem e caracterizam a sua elaboração que o aproximam de Gramsci:

- a) Coutinho dentro do PCB;
- b) o golpe de 1964 e a não relação com “a burguesia nacional”;
- c) entrada de Gramsci no Brasil e as aproximações de Coutinho;
- d) as categorias de: “revolução passiva”, “sociedades orientais” e “ocidentais” e o grau de desenvolvimento do capitalismo, do governo (sociedade política) e da sociedade civil;
- e) o processo de constituição da sociedade civil e as “estratégias” para a revolução socialista;

- f) a elaboração sobre “a democracia como valor universal”;
- g) as elaborações sobre o oriente e ocidente e as estratégias para a revolução socialista;
- h) as principais categorias gramscianas e as comparações com a realidade brasileira;
- i) as duas estratégias revolucionárias para a construção do socialismo: Estratégia Democrática Nacional (EDN) e a Estratégia Democrático Popular (EDP);
- j) Carlos Nelson Coutinho como sendo, majoritariamente, a base para os principais intérpretes no Brasil;
- k) as leituras com viés diferente de Coutinho.

Assim como Marx, Gramsci teve sua elaboração direcionada aos movimentos dos trabalhadores organizados e engajados na luta pela construção de uma sociedade que rompesse com o capitalismo, e apontasse numa perspectiva socialista. As elaborações de Gramsci foram direcionadas principalmente ao movimento partidário italiano, ligado ao Partido Socialista Italiano e depois ao Partido Comunista Italiano. Portanto, suas elaborações, direta ou indiretamente, foram direcionadas à militância ligada aos partidos ou orientada por eles em seu momento histórico, a partir do contexto histórico da Itália.

O italiano Paolo Nosella (2018), diz conhecer de perto a história, não apenas por tê-la estudado em detalhes nos bancos escolares, mas, sobretudo, porque me fora contada, com emoção, pelos meus pais e avós.

Como se ter dos escritos de Gramsci uma leitura contextualizada sem ‘ouvir’ as acaloradas discussões que ocorriam nas praças, nas igrejas e nos partidos italianos sobre a participação ou neutralidade na 1ª Guerra Mundial? Como explicar as ideias socialistas de Gramsci sem reviver um pouco o grande sonho revolucionário do biênio vermelho do pós-guerra? Como compreender sua teoria revolucionária sem ‘sentir’ a dureza da repressão fascista? (Nosella, 2018, p. 27).

Nosella faz uma advertência metodológica sobre a leitura de Gramsci, citando Lukács, que relatou sua opinião em entrevista a Leandro Konder, em agosto de 1969:

Gramsci é um pensador de excepcional interesse e sua influência foi, sem dúvida, muito fecunda. Penso, entretanto, que não se deve buscar nele um elenco de respostas prontas para os problemas do presente. Para ser corretamente avaliado, Gramsci precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação. (Nosella, 2018, p. 36).

A militância política de Gramsci a partir do desenvolvimento inicial da I Guerra Mundial e as implicações concretas e materiais para a participação da Itália no conflito vão dividir o partido socialista, entre uma posição oficial de “neutralidade” e uma construção

“pragmática”, sobre a maneira de se posicionar na guerra.⁹ Esta polêmica, deixou Gramsci e Mussolini em campos opostos no interior do partido, em que estes dois militantes foram os responsáveis pela condução do jornal do Partido Socialista Italiano, em 1915. Estas divergências sobre a guerra e o desenvolvimento da luta política nos posicionamentos anteriores e posteriores à I Guerra Mundial contribuiu posteriormente para a construção de um modelo de nacionalismo¹⁰ e para a prisão de Gramsci e sua manutenção por mais de 10 anos no cárcere.

Em seu livro, Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político, Nelson Coutinho apresenta uma elaboração sobre sua interpretação e entendimento do pensamento de Gramsci e suas elaborações própria, decorrentes das formulações do pensador sardo, principalmente a partir das suas formulações sobre “a universalidade de Gramsci” e “as categorias de Gramsci e a realidade brasileira”, na década de 1980. A partir daí, toda a sua interpretação está transpassada por esta elaboração.

Ao longo deste trabalho, tenho tentado repetidas vezes ressaltar o caráter profundamente universal do pensamento de Gramsci. Sua teoria “ampliada” do Estado (sociedade política mais sociedade civil) e a sua teoria “processual” e “molecular” da revolução socialista (“guerra de posição” e não “guerra de movimento”) constituem um ponto de inflexão na história do pensamento marxista. (Coutinho, 1989, p. 113).

Estes conceitos não foram apenas traduzidos, foram incorporados a uma análise da realidade brasileira em um contexto de questionamento da estratégia da revolução socialista para o Brasil e demais países em desenvolvimento econômico, da forma do Estado e da sociedade civil, bem como do caminho para a revolução.

Não se pode falar hoje em “marxismo” se não se leva em conta o fato de que essas teorias, na medida em que são as mais adequadas respostas histórica-materialistas a processos sociais que configuram toda uma época – a nossa época – tornam de certo modo “anacrônicas” muitas das formulações de Marx, Engels e Lênin sobre o Estado e a revolução. (Coutinho, 1989, p. 113).

⁹ “Mussolini, membro do partido socialista e da direção do seu jornal, o Avanti, era partidária dessa posição [intervenção na guerra] e colocava-se cada vez mais claramente a favor da intervenção da Itália ao lado da Entente sustentado pela direita intervencionista do PSI e pelos reformistas da CGL [Central Geral dos Trabalhadores]” (Gennari, 1999, p. 15). “A 31 de outubro, Gramsci fazia sua estreia como jornalista. Tratava-se de um ‘escrito maldito’ que o perseguirá por toda a vida: *Neutralidade ativa e atuante*. Era uma interpretação das teses defendidas por Mussolini que tinha sido até então o mais respeitado dos jovens socialistas” (Gennari, 1999, p. 16-17).

¹⁰ “No dia 24 de novembro de 1914, Mussolini era excluído do partido e iria dedicar-se totalmente à campanha da intervenção junto ao setor intervencionista do partido socialista, fundando em janeiro de 1915, os *Fasci d’azione rivoluzionária*, que exigiam a imediata intervenção da Itália na guerra ao lado de França, Inglaterra e Rússia” (Gennari, 1999, p. 18). No dia “15 de novembro, surgia o jornal de Mussolini financiado pelo capital francês: *Il Popolo d’Italia*”.

As formulações de Marx, Engels e Lenin estão relacionadas as suas realidades e tempos históricos distintos e não atemporais. Compõe uma historicidade singular. Estas elaborações só dizem respeito a algumas situações em determinadas condições históricas, sociais e econômicas, e não ‘uma receita geral’ para se ‘encaixar’ em toda e qualquer situação. Ou seja, o que há de específico e singular em cada processo dialético?

Foram os “seguidores marxista” ou “leninista” que estabeleceram uma regra geral para servir de exemplo, de um modelo a ser “copiado”. Ao fazerem isso, destroem todo e qualquer princípio da dialética. Um dos aspectos da dialética é a mudança constante (Lefebvre, 1991). A singularidade e a particularidade que guardam relação com o todo, com o geral, com as totalidades; o conjunto das conexões internas da coisa; o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência (o que tende a ser).

Coutinho transita entre a negação de uma orientação de um modelo de “marxismo-leninismo” para um outro, uma suposta construção de um outro referencial “gramsciano” de atualização do marxismo, que serviria de “referência/modelo” para a categorização de “oriente e ocidente” como outro referencial, que estava se construindo.

De resto, se insinuei a presença de certos limites na teoria gramsciana do partido revolucionário – ou seja, uma capacidade insuficiente de adequar a teoria leniniana do “partido de vanguarda” à sua própria concepção “processual-molecular” da transição ao socialismo, que requer a construção de um partido democrático e de massas -, citei exemplos de como Gramsci, tanto no plano metodológico com através de certas colocações concretas, mostrou a necessidade de uma *Aufhebung*^[11] também no terreno antecipando elementos da teoria togliattiana do “partido novo”. (Coutinho, 1989, p. 113).

Gramsci desenvolveu uma nova formulação observando seu tempo histórico. A leitura de Coutinho sobre o grau de desenvolvimento [econômico], o Estado, a sociedade civil e a influência destas na formulação de uma estratégia de luta pela revolução socialista aparece na análise da relação e na identificação de seu desenvolvimento e categorização identificada como sociedades “oriental” e “ocidental” e suas distinções.

¹¹ [O substantivo *Aufhebung* se origina do verbo alemão *Aufheben*, sendo de uso muito comum neste idioma. Este verbo tem pelo menos três significados distintos que nos interessam: 1) *negar* (no sentido de *anular* ou *cancelar*, como quando suspendemos ou cancelamos um passeio por causa do mau tempo); 2) *preservar*; e também 3) *eleva a um nível superior*. Hegel foi inovador ao utilizar o termo *Aufhebung* para significar não apenas um destes sentidos de cada vez, mas *os três ao mesmo tempo*. Devido a esta particularidade da língua alemã, a *Aufhebung* é sempre um problema de tradução]. Disponível em: <http://averdade.org.br/2016/08/hegel-marx-e-o-metodo-dialetico>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Antes de mais nada, Gramsci afirma que a necessidade de uma nova teoria marxista do Estado – e, portanto, de uma nova estratégia socialista – não é imposta apenas existência sincrônica de sociedade “orientais” e “ocidentais”, mas também pela diferença diacrônica, no interior das sociedades de hoje “ocidentais”, de períodos caracterizados pela debilidade das organizações populares e períodos marcados por uma intensa socialização da política. Nesse sentido, Gramsci observa que a “guerra de movimento” não é válida apenas para os Estados absolutistas ou despóticos de tipo claramente “oriental”, mas o era também para os Estados liberais elitistas da primeira metade do século XIX, enquanto a “guerra de posição” torna-se válidos para os Estados democráticos modernos. Em segundo lugar, pode-se supor – *embora Gramsci não se tenha manifestado explicitamente a respeito* – que esse processo de “ocidentalização”, por ele descrito como próprio das sociedades europeias, *possa também se verificar, em épocas diversas e de modo tardio, em outras regiões do mundo*. Seria esse o caso não apenas do Japão, país geograficamente “oriental”, mas também – e é isso que aqui mais nos interessa – de um grande número de países da América Latina. (Coutinho, 1989, p. 130, grifos meus).

Este trecho deixa claro as elaborações de Coutinho, a partir das formulações de Gramsci, ou seja: a sua construção de uma interpretação e elaboração de uma estratégia política. Esta compreensão e estratégia é uma das mais defendidas, diretamente ou como pano de fundo de várias formulações atribuídas a Gramsci.

A universalidade de Gramsci, portanto, expressa-se antes de mais nada no fato de que sua problemática teórica serve como ponto de partida necessário para as principais e mais significativas tentativas contemporâneas de renovação da teoria política marxista. Mas, por outro lado, essa universalidade tem também uma dimensão geográfica: torna-se cada vez mais evidente que os processo de “ocidentalização” (de “ampliação” do Estado graças à criação e complexificação da sociedade civil) tendem a se generalizar a áreas geográficas situadas fora do âmbito da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Isso torna a universalidade de Gramsci algo nacionalmente concreto para os socialistas de um número crescente de países. (Coutinho, 1989, p. 116).

Coutinho não só interpreta as categorias gramscianas para a realidade brasileira, como para todas as sociedades, especificamente as latino-americanas. A perspectiva da universalidade do pensamento de Gramsci vem também acompanhada da estratégia, não elaborada diretamente por Coutinho, mas espalhada no senso comum do campo das esquerdas socialistas e/ou democrática ou socialdemocrata. Neste momento, é marcante as estratégias nacionais de socialismo, depois da derrota da perspectiva internacionalista.

Parte das elaborações tem uma referência no desenvolvimento e defesa do eurocomunismo e/ou na defesa do Estado de Bem-Estar Social. “Como era de prever, a ‘recepção’ internacional de Gramsci ampliou-se crescentemente, a partir dos anos 60, nos países já plenamente ‘ocidentalizados’, em particular nos europeus” (Coutinho, 1989, p. 116).

Outra elaboração de Gramsci, que foi amplamente apropriada e interpretada por Coutinho, foi a categoria da revolução passiva.

Uma visão de conjunto – ainda que superficial – da evolução histórica do Brasil mostra o fato de que houve (como causa e efeito dos processos de revolução passiva) um longo período, que compreende toda a fase imperial e uma parte da republicana, no qual a sociedade brasileira apresentava fortes traços típicos do modelo “oriental” no que se refere à relação entre Estado e sociedade civil. (Coutinho, 1989, p. 130).

Coutinho não só é uma referência no estudo, tradução e interpretação de Gramsci,¹² como a partir delas cria uma vinculação indireta à estratégia democrático popular.¹³ A importância e divulgação do pensamento coutiniano é ampla e mereceu estudos e homenagens. Um destes estudos foi realizado por Vitor Neves, que analisou todo o percurso elaborativo deste grande pensador marxista e defensor da revolução socialista.

Coutinho jamais deixou de reconhecer a necessidade de uma revolução social. Entretanto, esta última era entendida por ele enquanto paulatina, progressiva e profunda transformação, que superasse, numa sociedade sem classes, os impasses e as contradições da forma capitalista de sociabilidade. Como pensador de relevo, foi um intelectual representativo de seu tempo histórico. (Neves, 2019, p. 206).

Segundo Neves (2019), Coutinho, munido do instrumental adquirido sob as condições em que o vento revolucionário descompartmentava a inteligência nacional e enchendo-a de esperanças no desenvolvimento capitalista, enquanto ponte para a construção do socialismo, enfrentou o Golpe de 1964, mudou-se para o Rio de Janeiro, exilou-se na Itália, passou pela França, “retornou e se engajou na redemocratização do Brasil, no processo de erosão da ditadura empresarial-militar. Nessa luta, ocupou lugar de intelectual destacado, inicialmente, no Partido Comunista Brasileiro e, posteriormente, no Partido dos Trabalhadores, onde ingressou em 1989” (Neves, 2019, p. 207).

Todas essas vivências de Coutinho ajudaram a questionar e amadurecer as formulações iniciais do PCB, junto as influências europeias e a socialdemocracia do Estado de Bem-Estar Social. Estas elaborações disputavam a influência política com a orientação do alinhamento ao socialismo soviético.

¹² Carlos Nelson Coutinho foi membro da Internacional Gramsci Society e respeitado intérprete.

¹³ A EDP, em Neves: “Uma estratégia se refere à forma pela qual a classe – através dos instrumentos coletivos construídos para a luta – interpreta, combina, organiza e dirige os diversos enfrentamentos particulares no sentido geral da revolução”. “O ciclo do PT ou da estratégia democrático-popular se pauta no processo de alargamento da democracia, compreendido como a ampliação progressiva de um conjunto de direitos e de participação política, através da pressão dos movimentos sociais e da ocupação dos espaços no Estado, que se chocariam contra os interesses de nossa classe dominante. É desse choque que emergiria a necessidade do socialismo” (Neves, 2019, p. 27-28).

O marxista baiano não passou imune aos influxos teóricos mais diretamente relacionados a cada um desses acontecimentos e locais. Na medida em que amadurecia, seu marxismo contagiou-se dos debates relevantes de sua época e assimilou novas referências. Ao longo dos anos 1960 e 1970, deslocou sua predileção do Lukács de *História e Consciência de Classe* em direção ao velho Lukács; conheceu e assimilou o pensamento eurocomunista; construiu sua peculiar interpretação de Gramsci, tornando-se um dos mais autorizados intérpretes do marxista sardo em nível internacional; absorveu a contribuição teórica de intelectuais de diversas vertentes – como, por exemplo, Rousseau, cuja problemática central buscou incorporar a seu próprio pensamento político. Caminhou, assim, rumo a um *marxismo democrático* (Neves, 2019, p. 207-208). (Grifos do autor).

O pensamento coutiniano apresenta uma amplitude de variedade e complexidade para Neves, que estão erguidas em torno de quatro eixos presentes em seus primeiros trabalhos: “o compromisso com a Razão; a defesa de um humanismo marxista; o nacionalismo; a ortodoxia aberta”. Mas há outro eixo, “involuntário, que corta seu pensamento político maduro desde o núcleo, e informa, também as estratégias nacional-democrática e democrático-popular” (Neves, 2019, p. 208).

Assim, veremos que no pensamento político coutiniano o tempo da luta política é geralmente indeterminado, a especificidade das temporalidades em jogo nas revoluções é abstraída (Bensaid). Minimiza-se ou elide-se o caráter de excepcionalidade cronológica, espacial e sociopolítica do acúmulo de conquistas sociais nas experiências do capitalismo de bem-estar’ (Netto; Husson). Subestimam-se as tendências à cooptação e assimilação que acompanham as vitórias parciais das classes trabalhadoras (Fontes). Processo e explosão são apresentados como mutuamente exclusivos, e não como aspectos articulados (Bianchi). (Neves, 2019, p. 208).

Para Neves, “a teoria da revolução, em Coutinho, é formulada em permanente diálogo crítico com a experiência russa de 1917” em seus escritos políticos. “Ela não se funda prioritariamente sobre os estudos historiográficos, mas, antes, sobre a problematização do lugar ocupado por aquele evento na definição de uma estratégia de luta socialista” (Neves, 2019, p. 209).

O autor tende a hipostasiar os aspectos insurrecionais do fenômeno, para então circunscreve-lo como típico de formações econômicas-sociais apresentadas como retardatárias, pouco desenvolvidas, onde o Estado seria demasiado forte em relação à sociedade civil – em suma, e retomando aqui expressão que remete ao debate entre socialdemocracia alemã e bolcheviques já na primeira década do século XX, pertencentes ao “Oriente”. Aproximamo-nos aqui dos “comunismos nacionais” (MANDEL) característicos da segunda metade do século XX, cujo exemplo mais famoso seja talvez o “eurocomunismo”. (Neves, 2019, p. 209-210).

Para que haja uma precisão sobre o que se entende por eurocomunistas e as estratégias de luta, que influenciará a compreensão de Coutinho, Neves busca a elaboração de Ross.

Para os partidos eurocomunistas, o ‘caminho para o socialismo’ deve ser pacífico, democrático e construído principalmente com a matéria-prima existente na sociedade nacional. O próprio socialismo deve ser democrático, sempre de acordo com a lógica do desenvolvimento social interno. O recurso aos padrões institucionais soviéticos – em particular, às “ditaduras proletárias” unipartidárias – e a repetição do modelo soviético foram, em geral, descartados. Na maioria dos casos, a “desestalinização” e a democratização da vida interna do partido também foram propostas, processos esses que implicaram a recusa da hegemonia soviética sobre o movimento comunista internacional. (Ross *apud* Neves, 2019, p. 210).

Para Neves, a diferenciação entre “Oriente” e “Ocidente” começou a ser trabalhada por Coutinho em meados dos anos 1970. A primeira referência coutiniana a Gramsci como “o teórico da revolução no ‘Ocidente’”, e como “o único pensador marxista ocidental a tentar responder em nível teórico aos problemas que se colocaram aos partidos comunistas e socialistas no período do avanço fascista e, sobretudo naquele posterior à Segunda Guerra Mundial”. Alguns anos após, Coutinho elaborou sobre as diferenças de estratégias de lutas para ocidente e oriente

A presença [nos países ocidentais adiantados] de uma sociedade civil altamente complexa – herança de uma tradição secular de democracia e de liberdade política, inexistente numa sociedade de tipo ‘oriental’ como era a Rússia de 1917 – impõe às classes sociais a necessidade de um longo e amplo combate pela hegemonia e pelo consenso. (Coutinho *apud* Neves, 2019, p. 211).

Sobre a existência de uma sociedade civil complexa que diferencia o Ocidente do Oriente, Coutinho elaborou que

[...] nas formações sociais onde não se desenvolveu uma sociedade civil forte e articulada [Oriente], a luta de classes se trava predominantemente em torno da conquista e da manutenção da —sociedade política. No caso inverso [Ocidente] as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à conquista ideológica – ao consenso – dos setores majoritários da população. Quando o país apresenta uma sociedade civil rica e pluralista, a obtenção de uma ampla hegemonia deve preceder a tomada do Poder [...]. (Coutinho *apud* Neves, 2019, p. 211).

O que marcaria a diferença entre ‘oriente’ e ‘ocidente’ seria a classificação em termos do grau de desenvolvimento econômico, que exigiria um nível maior ou menor de organização do Estado (sociedade política) e, por conseguinte, da criação de um grau mais ou menos complexo de desenvolvimento da sociedade civil, que determinaria uma tática de luta.

Para Coutinho, há uma “vinculação exclusiva entre: de uma lado, *Oriente*, em que vige *Estado Restrito* (e seu reflexo no pensamento, a teoria restrita do Estado)”, daí uma “concepção explosiva da revolução”, e de outro lado, acentuando a diferença, *Ocidente*, “em que *vigoram*

Estado ampliado (e seu reflexo no pensamento, a teoria ampliada do Estado), *concepção de revolução como processo*, disputa política fundada sobre a hegemonia ou consenso que deveriam preceder e acompanhar a tomada do poder” (Neves, 2019, p. 212, Grifos do autor).

No Ocidente, “sob o Estado ampliado, a revolução, processual, deveria se fundar sobre uma *progressiva política revolucionária de reformas, um reformismo revolucionário* baseado no *acúmulo progressivo de vitórias parciais* do proletariado na luta política” (Neves, 2019, p. 212, Grifos meus)

Esta elaboração da política de acúmulo de forças, para além da elaboração de Coutinho, se constitui com a síntese da base de sustentação da Estratégia Democrático Popular, em que este acúmulo de forças nos movimentos sociais criaria as condições para uma vitória futura maior num processo contínuo da construção de uma revolução socialista. Os avanços e conquistas já são parte do processo de revolução.

Toda a elaboração coerente e unitária de Coutinho, foi sintetizada por Neves

[...] há, para o autor, uma tendência em direção à ocidentalização do planeta. O raciocínio segue, esquematicamente, os seguintes passos. Primeiro: o desenvolvimento do capitalismo engendra necessariamente, a partir de sua passagem à fase “monopolista de Estado” (CME), [...] Segundo essa sociedade civil germina, inicialmente, nos estratos populares, de baixo para cima, [...]Terceiro, a socialização em nível planetário do processo produtivo, dirigido por grandes grupos monopolistas transnacionais [...] Quarto, essa internalização é acompanhada por aquele mesmo processo de socialização da política e formação da sociedade civil, que articula-se em torno da tendência à ampliação dos Estados. (Neves, 2019, p. 213).

As elaborações coutinianas desenvolveram-se ao longo de muitos anos e de participação nos movimentos sociais e partidos de esquerda com uma rica produção teórica. Neves desenvolve uma tentativa de síntese do ponto de chegada destas formulações de Coutinho.

São essas as principais determinações articuladas em torno da afirmação coutiniana da necessidade histórica da ocidentalização das sociedades estruturadas sobre o modo de produção capitalista. Com ela, a centralidade da luta de classes se deslocaria para o terreno da sociedade civil, considerado o terreno do avanço progressivo, da guerra de posições entre as classes em luta. Tal processo não ocorre no mesmo ritmo no mundo inteiro, mas “só tenderá a crescer”, resultando “do próprio desenvolvimento histórico”. (Neves, 2019, p. 216).

Na formulação estratégica de Coutinho, a luta passa pela “socialização da política e ao fortalecimento da sociedade civil”. E para a “esquerda moderna só caberia lutar, em uma difícil e prolongada guerra de posições, por uma ampliação progressiva e consensual da democracia,

acumulando vitórias parcial no rumo do socialismo” (Neves, 2019, p. 222). Estas definições estão na base da formulação que caracteriza a estratégia nacional, democrática e popular.

Com relação à realidade brasileira e outros intérpretes, toda uma geração foi ‘formada’ e vivenciou todo um momento histórico e político da luta contra o golpe militar (empresarial-militar) e pela instauração das ‘liberdades democráticas’ na sociedade capitalista, no Brasil e fora dele. Não foi amplamente construído o referencial da democracia burguesa, enquanto noção de ‘ditadura de classe da burguesia’, e contra ela, a ‘ditadura do proletariado’¹⁴, muitas vezes identificado com o chamado ‘modelo soviético’.

Moreira comenta sobre as apropriações do pensamento gramsciano por Motta e Neves, e antes Bobbio, “em que os sentidos da interpretação da reflexão carcerária de Gramsci dependem muito do referencial utilizado para cimentar ou conectar os fragmentos de que ela é composta” (Moreira, 2019, p. 149).

Em Moreira, foram apontados os grandes pilares que sustentam a estrutura do pensamento associado aos movimentos que se apropriaram da Estratégia Democrático Popular. Os elementos chaves são a) a tese da democracia como valor universal; b) a tese da ampliação da democracia como caminho para o socialismo; c) a tese do protagonismo dos movimentos sociais na construção do socialismo.

É preciso lembrar que, para Marx, as ideias dominantes de uma época são as ideias de uma classe dominante. Uma destas ideias principais é que existe democracia para todos numa sociedade de classes antagônicas, como o capitalismo. Para os defensores desta nova estratégia de luta revolucionária, “as reformas e a democracia seriam o principal objeto do movimento socialista”. E assim, “a burguesia conquistara a hegemonia, pois, além de controlar os meios de produção e os aparelhos de coerção, o Estado, convencera a classe operária a pensar e agir de acordo com sua concepção de mundo, a aceitar a dominação burguesa¹⁵ como legítima (Moreira, 2019, p. 153).

Para dialogar com uma das sínteses, sobretudo com a democracia, que de uma maneira geral está presente nos intérpretes, vamos resgatar Wanderley.

¹⁴ A elaboração “contra a ditadura da burguesia façamos a ditadura do proletariado”, ganhou expressão em Gramsci também. “A ditadura proletária pode encarnar-se num tipo de organização que seja específico da própria atividade dos produtores e não assalariados, escravos do capital. O Conselho de fábrica é a primeira célula desta organização. Uma vez que no Conselho estão representados todos os ramos do trabalho, proporcionalmente, ao contributo que cada profissão e cada ramo de trabalho dão à elaboração do objeto que a fábrica produz para a coletividade, a instituição é de classes, é social. A sua razão de ser está no trabalho, na produção industrial, isto é, num facto permanente e não já no salário, na divisão das classes, isto é, num facto transitório e que precisamente se quer superar. (Gramsci, 1977, p. 43).

¹⁵ Em Coutinho, “o vínculo socialismo-democracia é parte integrante do patrimônio categorial do marxismo” e “a renovação democrática [...] enquanto elemento indispensável para a criação dos pressupostos para o socialismo [...] como conteúdo estratégico” (Coutinho, 1979, p. 35). Será em Marx?

Depois da *ruptura do socialismo real*, intelectuais, dirigentes partidários e sindicais, que ainda concebem como viável a construção de *um novo socialismo* (socialismo democrático, ecossocialismo etc), defendem uma democracia que seja participativa, pública, capaz de romper com as imensas desigualdades sociais e as incertezas sobre reformas em curso e pretendidas pelos setores dominantes.

Uma afirmação categórica nessa direção pode ser apreciada nas palavras de Carlos Nelson Coutinho [...] “para os que lutam pelo socialismo em nome dos *interesses histórico-universais dos trabalhadores*, na convicção de que somente o socialismo é capaz de promover a libertação de toda a humanidade, *a democracia política não é um simples princípio tático: é um valor estratégico permanente*, na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para a consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade”. (Wanderley, 2012, s/p.).

Em Sena Jr., encontramos a opinião de um dos maiores críticos sobre as interpretações de Coutinho, em que “Edmundo Dias estabelecia uma ofensiva intelectual contra o Gramsci maquiado dos comunistas brasileiros” (Sena Jr., 2013, p. 28). Para Dias, a crítica centrava no fato de

[...] a edição temática italiana reproduzia a “interpretação ‘oficial’” do PCI togliattiano, de maneira que a publicação de Gramsci no Brasil incorporava a mesma “maquiagem redutora” que apresentava o comunista sardo como um discípulo direto de Lenin de quem Togliatti era o legítimo herdeiro.

“Todo o processo da edição da obra gramsciana foi uma maquiagem redutora. E tudo isso marcado pela pequena cultura socialista nacional. Mas essa não é toda a história: Togliatti já tinha feito outra maquiagem com a obra de Gramsci. Ao apresentá-lo como discípulo direto de Lenin, legitimava a si mesmo. Criava uma tradição: Marx-Engels-Lenin-Gramsci Togliatti. Como responsável pela edição italiana, ele publicou as obras do cárcere primeiro e ... só no fim as obras pré-cárcere (estas sequer se cogitou de publicar no Brasil). (Dias, 1996, p. 186)”

Para Edmundo Dias, Carlos Nelson Coutinho, ainda que reconhecendo os erros do PCB em muitos aspectos, defendia a “tática gradualista” e tomava o etapismo stalinista como um “vislumbre da ‘guerra de posições’” gramsciana, o que constitui um procedimento francamente inadequado, levando-o a confundir a “esquerda” com o PCB e, por vezes, o marxismo com o stalinismo, algo bastante comum nas fileiras da esquerda mundial durante décadas. (Sena Jr., 2013, p. 29).

Sena Jr. continua suas críticas à Coutinho, ao dizer que “não é de estranhar a ênfase que se atribui à contribuição de Gramsci quanto ao caráter ampliado do Estado nas sociedades ditas ocidentais” e que esta leitura majoritária sobre as reflexões gramscianas “teriam sugerido que toda a luta política por uma outra hegemonia passaria do campo da ‘guerra de movimento’, adotada nas sociedades orientais, para a ‘guerra de posição’, tática justa nas sociedades ocidentais”. (Sena Jr., 2013, p. 30).

As críticas de Dias ao raciocínio de Coutinho apontam “a complexificação da sociedade civil, ao tempo em que permitiria um outro tipo de combate, a partir dos ‘aparelhos de hegemonia’”. Com isso, “possibilitariam ao Estado capitalista resistir à transformação pela via da ruptura revolucionária do tipo ‘assalto ao palácio de inverno’” (Sena Jr., 2013, p. 30). É

preciso contextualizar os enfoques na influência da elaboração de Togliatti e a transposição de elementos para uma estratégia, que será muito forte no Brasil.

Com efeito, em lugar da luta pela revolução, pelo assalto ao poder político do Estado, surgiria a luta pela *acumulação de forças* e pela *ocupação de aparelhos de hegemonia* na sociedade civil.

Evidentemente que tal interpretação guarda alguma identidade com a obra gramsciana, ainda que se possa considerar a influência do contexto em que os Cadernos foram produzidos, marcadamente sob o signo da derrota. De toda forma, não se pode desconhecer as relações dessas leituras com as reflexões de *Palmito Togliatti* sobre a “democracia progressiva” a partir da segunda metade da década de 1940, o que, de qualquer maneira, termina por transformar Gramsci numa espécie de *precursor* da defesa da “democracia como valor universal”. (Sena Jr., 2013, p. 30, grifos meus).

Para Sena Jr, por outro lado, “as pressões democráticas que vez por outra atingem uma enorme quantidade de militantes, intelectuais e dirigentes marxistas de diversas vertentes, seguem fazendo muito estrago nas fileiras do marxismo revolucionário” e há de se considerar que “foi a partir dessa matriz que muitas leituras de Gramsci no Brasil terminaram evoluindo para a crença na democracia como valor universal (a partir da ideia de democracia progressiva de Togliatti)” (Sena Jr., 2013, p. 30).

Diante das elaborações apresentadas, principalmente por Carlos Nelson Coutinho e Edmundo Dias, constata-se que há um processo de divergência e disputa de interpretação das produções gramscianas. Estas disputas trazem como pano de fundo as divergências das concepções da luta pela revolução socialista no Brasil e no mundo.

Uma das divergências se refere à dificuldade de compreensão do contexto histórico político de Gramsci e a “adequação” de sua elaboração a aproximações de outras realidades e contextos. Isto tem trazido as implicações para a teoria e o movimento político da obra original de Gramsci e das interpretações posteriores.

As elaborações de Coutinho são muito mais conhecidas, difundidas e defendidas a partir de sua vinculação com a obra gramsciana e, em parte, se confundindo ou fundindo-se a ela, por ter sido seu principal tradutor e intérprete no Brasil. As elaborações de Coutinho, mesmo de forma involuntária, dão suporte direto à Estratégia Democrático Popular (EDP), que estão presentes nos partidos políticos (PT e PSOL) em que ele atuou, a partir do final dos anos de 1980 até sua morte, em 2012.

A interpretação e divulgação do pensamento de Gramsci no Brasil é identificada com as elaborações de Coutinho e traz a impressão da defesa de uma estratégia de luta política ‘democrático popular’ em Gramsci, sendo que esta foi elaborada depois de sua morte.

Ao longo de sua vida, houve um processo de engrandecimento do pensador sardo que, com as leituras e experiências, vai amadurecendo suas elaborações. O que não é manifesto, de forma clara, na obra do “Gramsci maduro” é se ele teria mudado sua primeira linha política, em especial sua visão de construir pelo ‘chão da fábrica’, pela base da produção da vida material, a sua compreensão e determinação materialista. Parece que não.

Este é o ponto central no processo das interpretações e disputas de Gramsci: o aprofundamento ou o distanciamento de sua elaboração marxista materialista. Outro ponto de questionamento é posto sobre o caráter e o grau da negação à compreensão “stalinista” ou à sua vinculação a um “relativismo” do marxismo. Dias diz que Coutinho se silencia sobre o fato de se deixarem de fora algumas questões referentes ao stalinismo, especialmente nas cartas de Gramsci.

Dentro do arco de interpretação do chamado marxismo, muitas vezes se retirou Marx do seu contexto histórico e de sua elaboração, tentando transformá-lo numa “sentença” para toda e qualquer situação ou julgamento, tornando-o atemporal e sem uma materialidade concreta. Marx deixou um legado teórico que serve de referencial para a compreensão e a crítica dos fundamentos da sociedade capitalista, através do método dialético e materialista em sua investigação, o que pode ser utilizado nas análises gerais, com seus problemas e soluções em suas condições históricas.

Cabem aos pensadores de orientação marxista lerem suas realidades materiais em seu tempo e condições históricas, como fez Gramsci. Ao tentar trazer as análises de Gramsci descontextualizadas de sua materialidade, suas elaborações podem ser entendidas como a-históricas.¹⁶ Coutinho fez um grande esforço em tentar entender a realidade em que vivia, a partir do pensamento de Gramsci, mas o fez com os referenciais daqueles que viam na negação do ‘marxismo ortodoxo’ e/ou como um viés ‘democrático’, na luta contra o ‘referencial do stalinismo’, que não era dialético, ou do pensamento do ‘marxismo vivo’.

As interpretações de Gramsci, assim como as de Marx e Engels, devem servir de referenciais de compreensão das realidades específicas, de tempos históricos específicos e singulares, como o próprio método materialista dialético. Não se pode transformar ou confundir as elaborações de Marx e Engels com o “stalinismo” ou mesmo o “leninismo” da III

¹⁶ “De fato, o ataque ao determinismo econômico e a defesa gramsciana da possibilidade de se construir outra realidade a partir da situação presente, não pode ser tomado como um abandono da posição ontológica e epistemológica marxiana da determinação da base material sobre a totalidade das relações sociais. A questão é que Gramsci promove uma radicalização do historicismo, porém, não é aconselhável retirar fragmentos de seus textos fora do âmbito em que foram escritos, pois, a defesa do *historicismo absoluto* foi redigida no contexto em que Gramsci afirmava-se na oposição à interpretação economicista do materialismo histórico”. (Inacio; Almeida; Schlesener. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p210>. Acesso em: 25 jan. 2020).

Internacional. Da mesma forma, não se pode vincular o pensamento de Gramsci com a defesa da “democracia como um valor universal” ou da elaboração de uma “estratégia democrática popular” como resultado da negação de um marxismo materialista “ortodoxo”.

O pensamento de Gramsci amplia as compreensões da tradição marxista materialista e dialética necessária à análise de toda e qualquer realidade específica, oferecendo uma nova ferramenta de análise na atuação política das classes subalternas da Itália, antes da segunda guerra mundial. O contexto da polarização de chamada “guerra fria”, do eurocomunismo e da aplicação do neoliberalismo criaram outras condições históricas de aprofundamento da exploração capitalista mundial para os chamados países da periferia do sistema capitalista mundializado.

É necessário aprender e acumular com todas as experiências de derrotas e/ou de vitórias temporárias da luta dos trabalhadores/subalternos que apontam para a ruptura com o sistema capitalista. Neste sentido, as experiências de reflexão gramscianas são importantes para negar, incorporar e superar as especificidades de todos os pensadores marxistas e ajudar a responder a questões de todos os grandes revolucionários: por que fomos derrotados? Como aprender com as derrotas da classe? Esse foi um dos grandes méritos dos estudos e do pensamento de Gramsci, bem como de outros revolucionários em cada tempo e lugares específicos, junto a classe. O pensamento era materialista dialético.

É importante deixar claro as divergências entre os pensadores Carlos Nelson Coutinho e Edmundo Fernandes Dias. O conceito de ‘Democracia como um valor universal’ é elaboração legítima de Coutinho para uma atuação política da realidade brasileira. No entanto, nos aproximamos mais das leituras de Dias e suas elaborações sobre ‘O outro Gramsci’, que não pensou categorias para a realidade brasileira, mas para a italiana de seu tempo histórico, como um intelectual militante e dirigente partidário.

Muitas abordagens de Gramsci, no Brasil, o associam à lógica ideológica dos chamados ‘novos movimentos sociais’, que tirariam a centralidade das determinações materiais sobre as culturais, pensando a cultura como algo abstrato que se autodetermina. Buscamos compreender um Gramsci vinculado às bases materiais que o fez elaborar sobre os conselhos de fábricas, de moradias e da organização político partidária na defesa de uma sociedade socialista e comunista, como foi sua militância organizada.

3.4 História da Educação no Distrito Federal

A partir de 1984, com a publicação da primeira obra sobre a história da educação no DF (Distrito Federal, 1984), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tenta resgatar registros sobre os primórdios da educação em Brasília. Outra produção foi editada nos 40 anos de Brasília. Nela, consta que “no Distrito Federal, as mudanças ocorridas ao longo da década de 1860 foram o desdobramento do conflito entre as concepções iniciais e as imposições feitas pela realidade” (Distrito Federal, 2001, p. 85).

Nosso tema de discussão também dialoga com a história da educação do DF e as produções sobre esse tema. Não encontramos trabalho acadêmico que tentasse levantar tais produções, mas há um grande esforço empreendido pelo Museu da Educação do DF (MUDE) de tentar recolher trabalhos que tenham a perspectiva da memória e da história da educação do Distrito Federal, com professores da Universidade de Brasília e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, principalmente sob a coordenação da professora Eva Waisros Pereira.

A equipe do MUDE organizou dois livros com uma temática específica e com capítulos abordando aspectos relacionados às áreas dos pesquisadores colaboradores. Os livros “Nas asas de Brasília: memória de uma utopia educativa, 1957-1964”, de 2011, e “Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória”, de 2018, foram publicados pela editora da Universidade de Brasília e organizados por Eva Waisros Pereira e demais colaboradores.

Pereira (2015), sobre a história da educação do Distrito Federal, apresenta uma sistematização da proposta de trabalho que orienta a estrutura organizativa do acervo do MUDE. A história da educação do DF esteve presente no encontro da Associação Nacional de História (ANPUH) e orientou as discussões nos encontros da ANPED, além de ter trabalhado em colaboração com a professora Lúcia Franca Rocha.

Uma importante referência do MUDE, Pereira (2015) afirma que não houve preocupação com a organização das fontes e a salvaguarda dos registros. Isso se deveu “à inexistência de uma cultura de valorização do patrimônio material e imaterial, a equipe de pesquisadores encontrou grande dificuldade na coleta de documentos, tanto nas instituições educacionais, como nos órgãos encarregados da administração do ensino” (Pereira, 2015, p. 91).

O descarte e a destruição de fontes advieram não apenas da falta de consciência de sua importância histórica por parte de administradores e técnicos envolvidos no seu manuseio cotidiano, mas decorreram, também, de forma voluntária ou imposta, em ocasiões de conflito político e ideológicos que atingiram escolas e professores, durante a instalação do regime militar implantado no Brasil a partir de 1964. (Pereira, 2015, p. 91).

A pesquisadora diz, ainda, que, “em face dessas dificuldades, a constituição do acervo vem demandando um longo trabalho de garimpagem, que envolve buscas em arquivos públicos e privados, além do desenvolvimento de um programa de história oral” (Pereira, 2015, 91-92). Pereira (2015) apresenta um panorama geral do acervo e a descrição de fontes que possivelmente podem contribuir para a historiografia da educação do Distrito Federal. Ele aborda temas como a transferência da nova capital, a orientação pedagógica e as primeiras iniciativas para construção do sistema educacional. Essas iniciativas foram lideradas pelo Governo Federal, com a atuação do Inep, sob a direção de Anísio Teixeira, como destacado pela pesquisadora.

Entre os assuntos relacionados no plano de classificação do acervo permanente do MUDE, os que mais se relacionam com nossa temática de pesquisa são: o item 120.6, “Dossiês de entidades e associações”, o item 120.6.1, sobre a “Associação Profissional dos Professores dos Ensinos Primário de Brasília”, e o item 120.9, sobre a “Associação Profissional dos Professores de Ensino Médio de Brasília”. Outro assunto, que consta do item 210, está relacionado às origens de Brasília; e o item 120.2 fala sobre os dossiês de alguns professores que tiveram envolvimento direto ou indireto com as associações.

A constituição do acervo documental do museu, para Pereira (2015), referente aos primórdios da educação no Distrito Federal, vem demandando a localização, coleta e sistematização de documentos produzidos no interior das instituições escolares e exteriores a elas, e

[...] tem requerido dos pesquisadores a produção de fontes, mediante a história oral. A importância de que se reveste para a investigação essa diversidade de documentos de diferentes naturezas e procedências é a de permitir ao pesquisador articulação e o cruzamento de informações entre as diversas fontes. (Pereira, 2015, p. 105).

Dentro desta perspectiva do trabalho de garimpagem, às vezes se encontra uma riqueza que chega sob a forma de “documentos doados pelos protagonistas da educação em Brasília, bem como as transcrições realizadas para colher a história oral” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 31). As formas de constituições destes registros podem ser muito diversificadas:

[...] além de documentos textuais, ressalte-se a existência de fontes iconográficas e audiovisuais, bem como de matérias jornalísticas pesquisadas nos jornais locais da época, que enriqueceram em conteúdo o acervo, tendo em vista que a imprensa se fez presente e dedicou muito espaço à educação de Brasília, possibilitando um olhar mais acurado sobre a prática pedagógica das escolas e sua atuação social e política no processo de formação cultural da cidade. (Pereira; Carvalho, 2018, p. 30-31).

Uma outra pesquisadora e colaboradora do MUDE, Taunay, apresenta uma concepção do funcionamento deste museu que pode colaborar nos trabalhos dos professores e se constituir como espaço de formação. Taunay, em suas elaborações, tem defendido que “um museu se constrói a partir do desejo coletivo de deslumbramento do patrimônio material, imaterial, cultural e simbólico [...] demanda por cultura nativa que incentive a valorização de suas memórias” (Taunay, 2022, p. 175-176).

3.4.1 Sobre o museu da educação e a guarda da memória

A defesa da constituição e da construção do espaço físico do Museu da Educação do Distrito Federal é de longa data. Com a viabilização deste espaço, uma das possibilidades com as escolas seria de

[...] compartilhar ideias e sonhos a respeito desse ‘espaço educativo e cultural’, ainda inédito na capital brasileira, vislumbrando-o como o lugar destinado a preservar, salvaguardar e difundir a memória e a história da educação local, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento da identidade do professor, da escola, da comunidade e do território, visando à cidadania e à inclusão”. (Pereira, 2022, p. 11).

Sobre a importância da busca da memória, a partir dos relatos da história oral em entrevistas, considera-se que

[...] mais do que o relato das memórias, durante a entrevista, existe também uma detalhada descrição das ideologias, crenças e características do pertencimento do depoente à categoria trabalhista. Pereira observa que tanto a entrevistado quanto o entrevistador são responsáveis por gerar memórias profissionais, dando coerência e continuidade aos fatos na pesquisa”. (Taunay, 2022, p. 196).

Ao se referir ao manejo das memórias da educação, Taunay (2022) considera que os sujeitos pioneiros podem rememorar as suas vivências e as obras presentes nas construções de Brasília, assim como a atuação dos professores e estudantes pioneiros, traçando linhas originais da “rememoração vivida pelos atores das escolas de acampamento interessados no resgate dessas memórias. Assim como a rememoração das festividades, práticas pedagógicas e movimentos políticos também são exclusividades daqueles que viveram essa realidade”.

(Taunay, 2022, p. 171).

Ao continuar refletindo sobre a experiência do manejo com as memórias, Taunay considera que

A percepção dos sujeitos sobre suas memórias promove por si só o fenômeno de originalidade contida na proximidade do lembrar o fato o que gera autenticidade e dá poder ao sujeito por fortalecer seu autoconceito no sentido histórico e vincular a memória à sociedade. Por outro lado, se o “lembrar” traz todos esses efeitos, o “esquecer” igualmente tem importância pelo que revela. (Taunay, 2022, p. 171).

Pereira (2022) entende “a relação do passado com o presente e a possibilidade que ilumina para o futuro” (2022, p. 194). Está aí a necessidade de constituição do acervo histórico, pois “não se faz história sem fontes” (Pereira, 2022, p. 195). É necessário encontrar fontes.

Não havia pesquisa sobre o tema, a não ser estudos bastante pontuais e poucos. Fomos então constituindo um acervo de fontes documentais – o primeiro passo -, pesquisando em arquivos públicos, bibliotecas, escolas do Distrito Federal [...] Muito pouco se conseguiu porque, infelizmente, não se tem a cultura de registro e da guarda de arquivos. (Pereira, 2022, p. 195).

Quando há dificuldade ou impossibilidade de se encontrar fontes, é possível, com os sujeitos, ouvir os seus relatos, as suas vivências. “As entrevistas orais condensam elementos da história individual dos sujeitos” (Taunay, 2022, p. 195). Muitos foram os pioneiros ouvidos.

As narrativas dos professores pioneiros do Distrito Federal compõem a estrutura forjada pelos primeiros professores do Distrito Federal. Os discursos evidenciam os pilares e superações que germinaram o sentido profissional em grades curriculares dinâmicas dispostas nas preleções das professoras em depoimentos coletados, desde os anos 1980. A coleta se deu graças à diligência dos pesquisadores Eva Waisros Pereira, Cinira Nóbrega, Jeanina Daher, Wanda Cosetti, Vera Margarida Lessa Catalão e Francisco Heitor de Magalhães Sousa. (Taunay, 2022, p. 197).

Em sua tese de doutorado, Taunay (2015) faz um inventário sumário da memória da educação do Distrito Federal

Mediante esta aprovação e financiamento, os documentos foram organizados paralelamente à etapa de consulta no Museu, destacados como parte constitutiva do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador”. Iniciado em 2003, o projeto teve por escopo a pesquisa em torno da história da educação de Brasília desde suas origens elaborando um inventário dos mais de dez anos de coleta de documentos de variados conteúdos, em diferentes suportes configurados como fontes primárias e secundárias de estudo. Como um conjunto documental destacado por gêneros textuais (papéis), audiovisuais (entrevistas gravadas e/ou filmadas em DVDs), iconográficos (fotografias, cartazes e

gravuras), informáticos (CDs, DVDs e disquetes), e cartográficos (croquis, plantas de engenharia) significam-se partes da memória da educação de Brasília. A trajetória de pioneiros que contribuíram na construção de um ideário pedagógico, criado para ser modelo para o país, numa época de grandes projetos nacionais estão divididas em séries descritas no Inventário onde se espelham recortes do cenário educacional, tendo como base o Plano de Construções Escolares de Brasília.

O inventário sumário dos documentos discriminados de acordo com série, notação, data limite, quantificação (especificada em metros lineares), conteúdo e tipologia abrem-se em subséries, como é o caso da Série “Pioneiros da Educação Pública do Distrito Federal” (120), que dá origem à subsérie “Metodologia de Ensino das Escolas Públicas Pioneiras” (130). A notação significa a sigla que todos os documentos receberão a partir desta classificação, por exemplo, a série Normatização Educacional, passa a ser identificada com a notação NEduc-DF. A data limite dos documentos classificados e registrados determina o período do recorte inserido em cada caixa arquivo, por exemplo, de 1961-1980. A seguir, o registro numérico dos documentos é quantificado em quantos metros lineares de documentos textuais que referenciam aquela caixa-arquivo. (Taunay, 2015, p. 185-186).

Temos poucas produções acadêmicas, mesmo na Universidade de Brasília, sobre a história da educação do DF. Alguns exemplos são Barroso (2004), Barbosa (2009), Silva (2010), Silva Filho (2019). Foi publicado na Revista Com Censo, da SEEDF, em 2020, de autoria de Reis e Cordeiro (2020), um artigo que resgata registros de fatos ocorridos na esfera educacional sobre as Escolas Pioneiras de Brasília, entre 1957 e 1960. Temos uma análise das “informações encontradas numa vasta pesquisa documental realizada sobre o período e referenciada em documentos oficiais, amparos legais, relatos históricos e entrevistas [...] um breve histórico de cada escola que existia até a data da inauguração de Brasília” (Reis; Cordeiro, 2020, p. 160).

3.4.2 Uma experiência política pedagógica no Distrito Federal: a Escola Candanga

Na situação específica do Distrito Federal, na segunda metade da década dos anos 1990, realizou-se uma discussão político pedagógica que marcou a história da educação do DF. Esse processo de discussão da proposta foi antecedido por outras discussões nacionais e locais com viés político pedagógico. Em 1985, iniciou-se o primeiro processo de gestão democrática no Distrito Federal e as jornadas pedagógicas nas escolas e nas regionais de ensino (antigos complexos escolares). Num outro processo de discussão político pedagógico, iniciou-se um diálogo referenciado na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, que teve na obra de Libâneo (1985), ‘Democratizando a Escola Pública’, uma de suas vertentes mais conhecidas.

Viveu-se um novo momento no país com o processo de transição da ditadura militar para a chamada ‘Nova República’. Na Universidade de Brasília, Cristovam Buarque foi eleito reitor com o mandato entre 1984-1989. E em 1986 realizou-se as eleições constituintes e todo

um processo de abertura controlada que havia derrotado a possibilidade das eleições diretas para presidente da República.

Entre 1991 e 1992, no Distrito Federal, ocorreram discussões sobre a educação e as pautas político-pedagógicas na Lei Orgânica do DF, com significativa participação do Sinpro-DF. Posteriormente, entre 1996 e 1998, foi implementado o projeto da Escola Candanga, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a administração da Secretaria de Estado do Distrito Federal, durante o governo de Cristovam Buarque, do PT.

A breve experiência política-pedagógica no DF, na Escola Candanga, teve sua inspiração nos primórdios da educação de Brasília, com as referências numa proposta de jornada ampliada para professores e estudantes nos primeiros anos da década de 1960, nas duas primeiras escolas secundárias, próximas da experiência da Escola Parque.

A partir de um referencial de uma concepção de crítica e luta dentro da sociedade capitalista é que podemos entender a perspectiva contra hegemônica. Nesse aspecto, a educação política dos trabalhadores ganha diálogo e acolhimento nas muitas linhas das pedagogias contra-hegemônicas. Entre as linhas de pensamento das escolas pedagógicas contra-hegemônicas, a Pedagogia histórico-crítica ocupa um importante espaço de elaboração. Duarte (2000) expõe que

[...] há que se lutar para que um número maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes. (Duarte, 2000, p. 282).

Ao falar sobre a relação entre teoria e prática numa perspectiva militante, Duarte diz que deve ser vista “de forma mais ampla, isto é, como articulação entre a questão educacional e a questão política [...], pois não será possível revolucionar a sociedade, superar o capitalismo, sem a elevação do nível de consciência da população” (Duarte, 2000, p. 283). Toda essa discussão passa necessariamente pela questão da centralidade do trabalho no processo de constituição do ser humano e da sociedade, bem como pela discussão do caráter dessa sociedade e da construção da educação. Sendo assim, trabalho e educação são categorias ontológicas centrais na constituição do ser humano.

Saviani (2018), ainda que de forma provisória, elabora sobre o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2018, p. 16).

Alguns dos muitos aspectos na história da educação do DF estão mais diretamente ligados aos trabalhadores em educação organizados. Em suma, os fatores que mobilizaram parte significativa da categoria dos professores foram:

- a) autonomia política de Brasília e do DF, com a eleições para governador e deputados distritais pela primeira vez, em 1990;
- b) eleição da deputada distrital Lúcia Carvalho, em 1990, ex-presidenta do Sinpro-DF;
- c) construções e deliberações da Lei Orgânica do DF (1991 a 1993);
- d) participação dos trabalhadores em educação organizados nas eleições de 1990 e 1994;
- e) eleição em 1994, do governador Cristovam Buarque, do PT;
- f) propostas políticas e pedagógicas na Câmara Legislativa do Distrito Federal, (CLDF);
- g) proposta da Escola Candanga, em 1995, do executivo do GDF;
- h) projeto Vira Brasília a Educação, da SEEDF (1995 a 1997);
- i) discussões e disputas nas definições da LDB da Educação (lei 9394/96) entre o público e o privado, entre 1992 e 1996.

Em linhas gerais, podemos apresentar alguns aspectos históricos de lutas e conquistas na educação no DF, como sendo: i) as discussões das Propostas Político-Pedagógicas e da Gestão Democrática; ii) as conquistas pedagógicas, as condições de trabalho e administrativas; iii) a participação dos trabalhadores nos processos de melhoria das condições pedagógicas e de trabalho.

Em 1996, para se iniciar a implementação da proposta da Escola Candanga, foram realizadas algumas mudanças na estrutura organizacional, administrativa das diretrizes da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que eram também políticas e pedagógicas: a) ampliação da jornada de horas/aula, em 25% para os estudantes das séries iniciais: de 800 horas anuais para 1000 horas anuais; b) ampliação do tempo em sala com os alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em 1997; c) ampliação do tempo de coordenação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em 1997, nas primeiras cidades e a ampliação para as outras cidades em 1998.

Após melhorias reais nas condições de trabalho dos professores e nas condições de atendimento dos alunos, também se discutiu a modulação de quantidade de alunos em sala de aula, gratificações especiais para os trabalhos específicos e outros. Todos esses processos foram transformados em leis ou normativas.

Essa abordagem de temática nos permite inferir que é necessário pensar dialeticamente a valorização profissional, suas condições afetivas, intelectuais, de trabalho – que abarcam salário, carga-horária, ambiente, recursos -, bem como as políticas públicas. Esses elementos ...o que pressupõe o reconhecimento do elo entre a ação docente e as dimensões políticas e socioculturais no processo de estruturação e organização da instituição educacional. (Curado, 2011, p. 348).

Na segunda metade dos anos de 1990, houve um processo de encanto e desencantamento com os processos de construção na e para a educação no DF. No ano de 2000, foi homologada a Jornada Ampliada para as séries finais do Ensino Fundamental. Há diferentes posicionamentos na categoria sobre essa implementação.

Entre os anos de 1990 e início de 2000, no Brasil, estava em discussão outros referenciais de propostas inovadoras, como: a Escola Plural, em Belo Horizonte, o trabalho do GEEMPA, em Porto Alegre, e as reflexões de Paulo Freire sobre a Escola Cidadã. Saviani sistematiza esse processo:

Do campo das ‘pedagogias da prática’ emergiu, também em 1994, a ‘Escola Plural’ que, sob a coordenação de Miguel Arroyo, foi implementada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. [...] a ‘Escola Plural’ atribui à escola a função de propiciar ‘o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser’ (Castro, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender... [...]) Não obstante esse refluxo conservador, a mobilização contra hegemônica teve sequência acionando a estratégia da resistência ativa orientada pela pedagogia histórico-crítica na luta em defesa da escola pública na tramitação do projeto da nova LDB e elaboração do Plano Nacional de Educação, que veio a ser aprovado em 9 de janeiro de 2001. (Saviani, 2017, p. 122).

Nesse momento, as escolas de pensamento, além de buscarem suas implementações, faziam parte de um processo maior de luta pela educação pública e suas diferentes concepções e estratégias. É desse período também o livro de Duarte (2000) criticando o que ele chamou de ‘Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana’, de título: ‘Vigotski e o Aprender a Aprender’.

Há uma sistematização de “Saviani (2017) em quatro modalidades, em termos teóricos-pedagógicos, as tentativas de elaboração de propostas suscetíveis de orientação à prática educativa, no ‘período de resistência à ditadura às propostas contra hegemônicas’” (Souza, 2018, p. 48). Souza (2018) elenca a sistematização de Saviani sobre as escolas pedagógicas entre os anos de 1965-2000: a) Pedagogia da “educação popular”; b) Pedagogia da prática; c) Pedagogia crítica-social dos conteúdos; d) Pedagogia histórico-crítica.

É nesse contexto de construção e disputa que surge no DF a Escola Candanga, durante o governo petista de Cristovam Buarque, entre os anos de 1995 e 1998.

Parece que a situação de construção conjunta da discussão política e pedagógica do projeto da Escola Candanga ficou fragilizada, quando diretoras do Sinpro-DF, mais engajadas com essas discussões pedagógicas, foram retiradas da diretoria de forma abrupta. A proposta da Escola Candanga tinha o apoio e a empolgação de parte da categoria e parte da diretoria do Sinpro-DF. Depois do episódio da devolução dos nove diretores para a base da categoria, a diretoria não mais se envolveu como antes na defesa da proposta. Teve uma separação e um distanciamento das discussões pedagógicas, em primeiro plano.

Tudo isso aconteceu num contexto de uma disputa de projetos e concepções de educação no interior da categoria dos professores: a Escola Candanga (1996 a 1998) teve sua implementação iniciada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e depois foi ampliada para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas sem o seu caráter pedagógico inicial de engajamento.

Nesse período, a SEDF chegou a fazer a contratação de mais de 1.000 professores em 1997 e mais de cinco mil professores em 1998, totalizando mais de seis mil professores em menos de 11 meses. Essas contratações funcionais em número elevado fizeram parte desse projeto político-pedagógico.

Para receber esses novos profissionais em início da profissão na rede pública, foram promovidos cursos e processos de formação. Para Curado,

[...] formar professores é uma tarefa bastante complexa e, justamente por isso, não é uma medida simplista e banalizadora, apresentada como uma fórmula eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação que irá resolver os atuais problemas. Todas essas discussões não se encaminharão sem que se busque, junto às condições de trabalho, elementos, como plano de carreira, salário justo, questão de gênero que perpassam o ser professor, constituindo-se questões centrais de sua profissão. A luta não pode se dar em torno da formação inicial porque tratar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o cerne de seus direitos básicos. (Curado, 2011, p. 353).

A concepção pedagógica inovadora, proposta pela Escola Candanga previa um olhar inovador de como a criança aprende, a não retenção na série de ensino (não reprovação), a educação com os eixos transversais. Com isso, propunha uma mudança da cultura tradicionalista dos pais, de professores e da sociedade em geral, que ainda viam na educação um processo de recompensa e/ou punição por determinados comportamentos pedagógicos. A proposta da Escola Candanga não foi devidamente implementada, consumada. Sua interrupção deixou uma lacuna, um hiato pedagógico e histórico na educação do DF, pois foi justificada a ampliação da jornada letiva com um turno para os estudantes e ampliação do tempo de

coordenação pedagógica para os professores. Esse processo ainda hoje é percebido junto aos educadores do DF.

Um dos processos de desgaste ficou evidenciado no processo de lutas coletivas organizadas pelo sindicato, a relação com o governo e a categoria. Esse processo precisa ser estudado com profundidade, pois deixou muitas heranças para a categoria das professoras e dos professores e das orientadoras e orientadores do DF. Mais uma vez foi lembrado as primeiras experiências da educação do DF com a jornada e o trabalho político-pedagógico das duas primeiras escolas secundárias de Brasília.

O Sindicato dos Professores do DF participou de forma dividida tanto entre a base da categoria quanto na diretoria, acompanhando e se posicionando sobre a construção dessa proposta político-pedagógica. Sobre a divisão da categoria, “o governo apresentava a formulação da Escola Candanga, junto com a jornada ampliada... O sindicato tencionava sobre a melhoria nas condições de trabalho e da carreira” (Souza, 2019, p. 63). Na diretoria do Sinpro-DF, alguns diretores defendiam abertamente o engajamento do sindicato na defesa da proposta pedagógica apresentada pelo governo. Essa tensão se fez presente durante a greve de 1996, quando parte da diretoria apoiava e defendia as propostas do governo.

Já em abril de 1997, em função das divergências na condução da greve de 1996, houve a devolução de nove diretores do Sinpro-DF, para a base.¹⁷ Esta ação deixou muitas marcas na história da categoria com relação às discussões político-pedagógicas. Alguns dos diretores devolvidos eram responsáveis por essas discussões pedagógicas.

Algumas obras, de uma forma direta ou indireta, acabam por citar a participação dos professores, mas não diretamente a temática do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação. Apresentaremos, na sequência, a perspectiva do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação.

3.5 Produções sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação

As produções acadêmicas sobre docentes, orientadores, gestores e técnicos administrativos e suas atividades sindicais ligadas à educação ganharam uma dimensão diferente após a criação e a organização da Rede ASTE. Essa rede tem organizado encontros

¹⁷ “Tensões entre a política educacional do governo petista e a luta sindical era o pano de fundo da discussão no interior da diretoria e da categoria. Uma fala comum: ‘O governo é nosso. Como trabalhar uma discussão e construção político-pedagógica’, foi uma das grandes motivações na diretoria e parte da categoria, naquele momento”. (Souza; Rêses, 2017, p. 75).

anuais, publicações e discussões com caráter amplo e tem se firmado como a referência acadêmica organizando e dinamizando as discussões acadêmicas e com as entidades do movimento sindical, independente das orientações ou linhas de atuação política e pedagógica em todos os níveis de ensino, nos setores públicos e privados.

A Rede ASTE foi fundada em 2009, a partir dos esforços dos pesquisadores da Universidade de Brasília e do Rio de Janeiro (Dal Rosso, 2011). A Rede expandiu e, ao longo dos anos, já contou com a colaboração de pesquisadores da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Estados Unidos, Portugal, França, Suíça e Hungria, promovendo reconstituições históricas e trocas de experiências de diversas realidades e tempos históricos relacionados ao associativismo e sindicalismo das trabalhadoras e dos trabalhadores em educação, docentes, em sua maioria.

Por meio de encontros anuais, desde 2010, a Rede ASTE vem crescendo em suas publicações e participação. É constituída por um grupo de pesquisadores que traz, em grande parte, além da experiência acadêmica, uma certa aproximação com as organizações dos trabalhadores em educação. Isso confere maior proximidade com a realidade do objeto de pesquisa. Parte desses pesquisadores são militantes e ex-militantes sindicais e isso “outorga uma riqueza muito grande a alguns trabalhos e também contribui para explicar, pelo menos parcialmente, o caráter militante de boa parte da produção” (Gindin, 2009, p. 5).

A Rede ASTE tem se empenhado significativamente em divulgar suas produções e promover a pesquisa. Ela organizou livros que abrangem uma diversidade de produções, originadas a partir da apresentação de textos e discussões em encontros abertos à participação de pesquisadores, tanto experientes quanto iniciantes, com diferentes níveis de produção acadêmica e diversas experiências e vivências no movimento sindical ou acadêmico.

O volume 4 do livro da Rede ASTE, publicado no Brasil, traz escritos sobre o Brasil, Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal e contém um capítulo que recupera algumas produções acadêmicas de diversos programas de pós-graduação dos 12 anos que antecederam o Encontro de São Paulo da Rede ASTE, ocorrido em 1, 2 e 3 de agosto de 2018, na Universidade Nove de Julho (Uninove).

Os autores escrevem:

[...] o que estamos afirmando é que o sindicalismo e o associativismo dos trabalhadores da educação não se tornaram um objeto de análise amplamente reconhecido nas pesquisas sobre a história da educação brasileira, o que explica e produz algumas lacunas importantes que precisam ser preenchidas na historiografia educacional, mormente, interessada na presença e nas ações coletivas desses sujeitos sociais e coletivos em cada momento da história. (Lança; Bauer, 2019, p. 190).

Lança e Bauer (2019) observam que os historiadores da educação brasileira estão orientados e organizados por associações científicas, acadêmicas e grupos de trabalho com suas temáticas de pesquisa. Eles apresentam o levantamento dos trabalhos publicados no âmbito da História da Educação (SBHE), na Revista HISTEDBR, no GT 2, da ANPEd e os trabalhos na ANPUH. O período da pesquisa realizado está compreendido entre 2005 e 2017. Os dois pesquisadores concluíram que “o sindicalismo daqueles que atuam no mundo do trabalho educacional é pouco presente nos estudos universitários preocupados com a história da educação” (Lança; Bauer, 2019, p. 194).

Os autores se posicionam politicamente de maneira clara ao dizerem que “a história da educação também é constituída na cotidianidade dos conflitos e antagonismos de classe, pela voz de sujeitos coletivos, pelo viés dos projetos pedagógicos sindicais de formação política e pelo conhecimento das lutas” (Lança; Bauer, 2019, p. 193). Esses pesquisadores apresentam a perspectiva das resistências que foram assumidas pelos trabalhadores no tempo e no espaço da vida social. Tal premissa situa o Grupo de História e Teoria de Profissão Docente e do Educador Social (GRUPHIS), que pertence à linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, do qual fazem parte os dois autores e pesquisadores, como um dos mais ativos polos de articulação e mobilização participantes da Rede ASTE, não só no Brasil, figurando entre um dos mais intensos e organizados grupos de pesquisa do país e fora dele, nessa temática.

Temos, em algumas universidades brasileiras, professores diretamente ligados à pesquisa sobre associativismo e sindicalismo em educação, juntamente a outras temáticas. Mas a participação nos encontros da Rede ASTE e a procura e colaboração nos grupos tem aumentado em algumas localidades do país, conforme percepção do VIII Seminário Internacional da Rede ASTE, em 2021.

O GRUPHIS é um dos grupos que se identifica com a realização de estudos sobre a história do sindicalismo e do associativismo dos trabalhadores em educação. Esse grupo tem colaborado de forma significativa para a realização dos encontros da Rede ASTE e ficou encarregado pela organização e publicação dos trabalhos apresentados nos encontros em formato de livro.

O trabalho de Lança e Bauer (2019) se dá após o contexto da participação nos encontros e pesquisas já com a existência da Rede ASTE. Esse trabalho foi inspirado na trajetória de Cláudia Vianna, que havia analisado, em 2011, as produções acadêmicas sobre a organização docente entre os anos de 1980 e 1997. Nesse sentido, Júlian Gindin, em 2009, levantou as

produções acadêmicas sobre sindicalismo docente entre os anos de 1980 e 2008, e essas produções, estão ligadas, em grande parte, aos militantes e ex-militantes sindicais docentes.

O levantamento realizado por Gindin (2009) foi apresentado durante o encontro de criação da Rede ASTE, e este autor tem sido um dos principais pesquisadores associados à Rede. Seu texto abordou estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil, apresentado no Seminário para Discussão de Pesquisas e Constituição de Rede de Pesquisadores. Até 2008, o pesquisador identificou "71 dissertações e 18 teses sobre o sindicalismo docente da Educação Básica no Brasil" (Gindin, 2009, p. 4). Especificamente em relação ao Distrito Federal, foram encontrados cinco trabalhos na área dos trabalhadores em educação.

A Rede ASTE publicou um livro em formato digital, um e-book, disponibilizado de forma gratuita, tendo como base os trabalhos apresentados no Encontro Internacional da Rede ASTE, em Lisboa, Portugal, entre os dias 11 e 13 de julho de 2019. Nesse encontro, houve uma maior participação de pesquisadores europeus, embora os latino-americanos tenham ido em maior número, em especial pesquisadores brasileiros, que foram os primeiros a articular o funcionamento da Rede. Esse encontro em Lisboa, que foi o primeiro realizado na Europa, teve como objetivo incentivar uma maior participação e articulação dos pesquisadores, bem como aumentar o número de produções oriundas da Europa.

No Encontro Internacional da Rede ASTE, em Lisboa, foi observada a ausência de uma maior participação dos brasileiros e demais países latino-americanos, "por diversas razões, sendo provavelmente a principal as crises econômicas que impossibilitaram obter apoio econômico para participar do Encontro" (Dal Rosso, 2020, p. 430).

O livro da Rede ASTE (2020) apresenta trabalhos publicados sobre os países europeus (Portugal, França, Suíça e Hungria), o Brasil e outros dois sul-americanos (Argentina e Chile). Ainda assim, conta com uma maior produção e publicação de trabalhos sobre a realidade brasileira. Até onde acompanhamos, o Brasil tem sido a principal referência acadêmica nas publicações sobre associativismo e sindicalismo em educação. Isso é especialmente evidente em comparação com as publicações da América Latina e da Europa Ocidental.

No encontro realizado em 2021, foi estimulado o contato com outros países africanos e da Europa oriental através da mediação da Internacional da Educação,¹⁸ mas esses contatos não foram suficientes para viabilizar novas participações. O VIII Seminário Internacional aconteceu de forma virtual, em meio a pandemia de covid-19. O encontro anterior, em Lisboa, havia indicado Brasília-DF como a sede física para o evento presencial em 2021. Então, os participantes pesquisadores da Universidade de Brasília compuseram em maior número a comissão organizadora do evento.

O encontro que aconteceria presencialmente em Brasília aconteceu de forma virtual e com um número significativo de trabalhos apresentados e participação nos grupos de discussão. Já se encontram disponíveis, em vídeos no *YouTube*, no canal da Rede ASTE de São Paulo, todas as mesas de debate, os grupos de apresentação de trabalhos e discussão, juntamente com a atividade de lançamento de livros dos participantes do evento.¹⁹ Os trabalhos apresentados no VIII Seminário Internacional foram publicados em forma de capítulo de livro. A publicação de 2022, está intitulada “Associativismo e sindicalismo em educação e crises do capitalismo contemporâneo”.

A Rede ASTE mantém um canal de publicização das produções de seus membros, em formato digital, em PDF, disponibilizado numa plataforma que é hospedado no domínio em uma universidade da Argentina. O acesso é livre e é estimulado.²⁰

Pretendemos abordar e dialogar com diversas questões nesta pesquisa. Uma das discussões centrais que emergiu durante o VIII Encontro da Rede ASTE, em 2021, foram as características específicas da pesquisa e/ou produção realizada pela Rede ASTE. Será que ela possui uma particularidade que a distingue das produções gerais da história da educação ou da sociologia da educação? Ou ainda, será que a pesquisa da ASTE possui uma 'epistemologia' própria? Em caso afirmativo, qual seria essa marca distintiva? Diniz (2022) levantou algumas questões nesse sentido, apresentando reflexões por escrito no livro de publicações do encontro, o que certamente merece uma análise aprofundada e discussão em seus diversos aspectos.

¹⁸ No site da Internacional da Educação, diz ser “voz de professores e trabalhadores da educação em todo o mundo. Através das nossas 383 organizações membros, representamos mais de 32 milhões de professores e pessoal de apoio à educação em 178 países e territórios”. Disponível em: <https://www.ei-ie.org/en>. Acesso em: 04 jun. 2024.

¹⁹ Link do canal de acesso as gravações do VIII ASTE. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/RedeASTE/videos>.

²⁰ Publicações de materiais da Rede ASTE. Link de acesso ao Irice: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar>.

Por um outro lado, há reflexões sobre o campo da história, ou da historiografia, que questiona métodos, profundidade e intencionalidade das produções realizadas no campo do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, que se estendem para além do circuito da Rede ASTE. Essa linha de raciocínio parece também agregar ou se aproximar das críticas em relação a uma das grandes identificações daqueles que, no campo do sindicalismo em educação e da própria Rede ASTE, são militantes e ex-militantes sindicais docentes, como assinalado por Gindin (2009), Lança e Bauer (2019).

Alguns pesquisadores que participam da Rede ASTE colocam em primeiro plano a atuação militante em uma organização sindical. Em dois grupos de apresentação de trabalhos no VIII Seminário Internacional da ASTE, em Brasília, as discussões inicialmente previstas se expandiram para abordar o momento histórico do movimento sindical, indo além das questões acadêmicas. Os participantes questionaram a atuação daquele espaço, sem perder de vista a dimensão acadêmica. Houve a defesa, por parte de alguns, de que é necessário um maior engajamento político nas reflexões acadêmicas, especialmente naquele e neste momento histórico que atravessa o movimento sindical em geral e dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação em particular.

Em nosso caso específico, estamos em um processo de formação acadêmica, mas carregamos as demandas e reflexões de onde somos oriundos, a Educação Básica, e ao qual retornaremos após concluir o processo de formação da pós-graduação. Na verdade, não nos distanciamos destas questões, elas nos motivam a tentar entender a leitura deste tempo histórico conservador, que apresenta questões imediatas, sem uma perspectiva histórica de médio e longo alcance. A perspectiva do imediatismo empobreceu muito as reflexões acadêmicas e militante dos movimentos sindicais e sociais nas últimas décadas.

Talvez estejamos vivendo um momento final, ou inicial, de um processo de transição de um referencial de movimento sindical. Assim, um outro ciclo de vivências e talvez de elaborações possa se abrir. Mas nada nasce do nada. Já há processos em gestação que carregam parte do antigo e do novo, em todos os processos dialéticos. Quais são as questões mais urgentes das atuações no movimento dos trabalhadores em educação?

Nossa temática, de uma maneira geral, está ligada aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação e à história da educação do DF. Apresentaremos uma breve reconstituição sobre as produções relacionadas a essas duas áreas de pesquisa especificamente, com o objetivo de estabelecer conexões diretas, relacionadas às produções fundamentais que referenciam as nossas leituras neste campo da pesquisa. No último encontro da Rede ASTE, em outubro de

2023, em Santiago de Chile, foram apresentados muitos trabalhos e houve um aumento dos trabalhos de países como Chile e Argentina.

3.6. Síntese de produções sobre trabalhadores em educação no DF

Alguns trabalhos acadêmicos abordam aspectos relacionados aos trabalhadores em educação e sua organização em sindicatos de professores no DF, alguns levantadas por Gindin (2009) até o ano de 2009, e outros que vieram na fase posterior a constituição da Rede ASTE.

Faremos uma breve apresentação de dissertações de mestrado que levantam e analisam produções sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação no Distrito Federal, como Freitas (1996), Caron (1996), Resende (2005), Souza (2017), Souza (2019).

Freitas (1996) – “A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal no período 1985/1994” – recupera as discussões sobre a construção da gestão democrática no DF e analisa o processo de historicização desse processo desde o princípio da construção de Brasília, em 1956. A autora menciona a construção da primeira escola, mas não comenta o processo de constituição da direção, da gestão dessa instituição, após um processo de rodízio entre professoras, como apontam registros oficiais (Distrito Federal, 1984).

Há, em Freitas (1996), uma reconstituição do processo normativo de escolha de gestões que era feito, via de regra, através de indicações políticas para ocupação de cargos de confiança. Além disso, a dissertação discute a importância da gestão democrática e sua contribuição para a participação nas escolas e vincula o ambiente democrático e o processo de redemocratização pós-ditadura militar.

O início do processo de escolha por votação direta para gestão democrática, em novembro de 1985, teve a participação de 413 escolas, e a eleição seguinte, em 1988, teve a participação de 358 escolas. Porém, Freitas (1996) não apresenta os nomes dos participantes na estrutura de governo que estabeleceram este processo eleitoral. Somente o gestor seguinte é mencionado: trata-se do governador Joaquim Roriz, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que assumiu em 1990, e que “não mais renovou o Acordo Coletivo com o Sindicato. Mudou a forma de escolha do diretor de escola, extinguindo as eleições, retornando, portanto, ao processo de indicação do diretor” (Freitas, 1996, p. 58).

Os gestores responsáveis por instituir a eleição de diretores, promovendo a gestão democrática, em 1985, foram o secretário de educação Pompeu de Souza e o diretor executivo

da FEDF, Fábio Bruno. Ambos foram penalizados com o golpe militar de 1964. Pompeu foi destituído da função de Secretário de Educação do Distrito Federal e Fábio Bruno foi demitido e teve revogados os seus vínculos com o ensino público do DF. Pompeu havia sido nomeado superintendente de educação do Distrito Federal em 25 de março de 1964, e Fábio Bruno foi o presidente da APPEPB entre 1962 e 1964. Fábio Bruno foi denunciado na CPI das Irregularidades no Sistema Educacional de Brasília, que aconteceu entre 1963 e 1964, como agitador comunista da associação. Não se sabe as razões de Freitas (1996) em não mencionar os nomes dos gestores Pompeu de Souza e Fábio Bruno.

O trabalho de Freitas (1996) apresenta a atuação das entidades nacionais ligadas aos trabalhadores em educação na luta pela democratização do ensino, com destaque para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No Distrito Federal, o trabalho resgata a participação proeminente do Sinpro-DF na defesa da gestão democrática, incluindo seu engajamento junto aos professores e à Câmara Legislativa do DF, assim como sua bancada de deputados. Um exemplo marcante desse envolvimento é a eleição da ex-presidente do sindicato, Lúcia Carvalho, como deputada distrital pelo PT, e sua forte atuação nesse processo. O papel de mobilização desempenhado pelo sindicato nesse contexto é destacado. É importante notar que, no momento da elaboração da dissertação, a autora Leda Freitas era diretora do Sinpro-DF.

Na obra “A educação de braços cruzados: o impasse das greves no Ensino Público”, Caron (1996) faz uma análise das propostas das lideranças sindicais do magistério. O texto traz um panorama de um momento histórico, até a metade de 1996, da situação e organização da categoria dos professores e especialistas em educação da SEEDF, do Sinpro-DF e as suas formas de lutas.

Caron (1996) traz uma historicização sobre a existência de uma primeira ação sindical e poucas informações devido à dificuldade de acesso às fontes históricas. Ademais, faz uma contextualização de duas importantes referências da atuação na educação nos anos de 1960, anteriores ao golpe militar.

No plano educacional, Aparecido chamou nomes que se destacaram na luta contra o período autoritário, tais como o professor Pompeu de Souza para a Secretaria de Educação e o professor Fábio Bruno para a Direção Executiva da Fundação Educacional. O primeiro notabilizou-se pela luta na Universidade de Brasília contra o autoritarismo, tendo sido cassado nos seus direitos políticos, ao passo que o segundo foi um dos principais organizadores do movimento sindical dos professores durante

os duros anos da repressão. (Caron, 1996, p. 119).²¹

A discussão se dá dentro de um contexto de greves desses profissionais. Nela, são apontados tensionamentos importantes sobre as formas de luta adotadas pelos professores até aquele período. É a primeira pesquisa acadêmica de que se tem registro sobre a atuação dos professores e a organização do Sinpro-DF.

Caron (1996) considera que

[...] o fato de que as greves da educação não refletem somente a conflitualidade natural entre patrões e empregados, nem um embate isolado entre os professores e o governo; segundo a necessidade de se reconstruir uma nova aliança entre os docentes e a comunidade. A forma pela qual a luta de classes se materializa na educação impõe concepções teóricas mais elaboradas, pois as relações sociais embutidas no interior da escola apresentam maior complexidade que às atividades diretamente produtivas. (Caron, 1996, n.p.).

Caron direciona o foco do seu trabalho como sendo o de pensar o reordenar de forma mais precisa a posição de classe do professor e a função máxima da educação pública no cenário do capitalismo globalizado. Caron (1996) apresenta questões dentro de uma discussão teórica sobre o papel político dos professores e da educação em uma sociedade de classe e na luta de classes.

Dentro da discussão sobre a greve na educação como uma arma de luta ou não, a dissertação utiliza a metodologia de entrevistar três representantes da categoria dos professores, provenientes de forças políticas reconhecidas e distintas, que expressaram suas avaliações sobre as greves. A pesquisa traça um panorama da categoria, apresentando um resumo das discussões político-pedagógicas no então Governo Democrático e Popular no Distrito Federal, em seu início. Vale ressaltar que a dissertação foi defendida no primeiro semestre de 1996. No segundo semestre do mesmo ano, a categoria dos professores realizou uma de suas greves mais intensas e disputadas da história, o que gerou uma cisão dentro da diretoria e na base da categoria sobre quais posicionamentos tomar diante do governo de Cristovam Buarque, do PT, com um projeto político-pedagógico em gestação.

No trabalho de dissertação “Mobilização Sindical no Distrito Federal: uma abordagem comparativa das práticas dos professores das redes pública e privada, 1995-2002”, Resende (2005) apresenta a mobilização sindical dos professores da rede pública e privado do Distrito

²¹O professor Fábio Bruno liderou o movimento sindical antes do golpe de 1964. Durante o golpe ficou proibido de atuar junto aos movimentos. Foi demitido da Prefeitura do DF. Foi impedido de atuar como professor na UnB.

Federal, dos antigos 1º e 2º graus, filiados a um único sindicato, o Sinpro-DF. A pesquisa aborda o período de 1995 a 2002 e estabelece uma comparação entre os dois segmentos da categoria profissional representada por este sindicato.

Resende atuou no coletivo de advogados desta entidade e acompanhou os processos de mobilização, greves, negociações. Constatou que, no período, os professores do setor privado alcançaram melhores resultados financeiros que o setor público. Faz considerações acerca do período com os contextos conjunturais nacionais e da geopolítica mundial, desfavorável aos trabalhadores e que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) privilegiou a educação privada em detrimento do ensino público.

A dissertação “A formação da consciência de classe entre docentes da rede pública do DF”, de Souza (2017), parte da constatação da realidade capitalista em que há disputas de projetos de classes. Apresenta-se uma primeira compreensão estabelecendo elementos que tornam possível compreender o processo de formação e desenvolvimento de uma consciência de classe.

Nesse sentido, o trabalho define as diferenças históricas entre o modelo de projeto de consciência da classe, ou seja, dois momentos histórico distintos. É apresentada uma síntese da estratégia democrático-nacional, predominante até o início dos anos de 1980, nos movimentos políticos, sindicais e partidários, e que será suplantada pela estratégia democrática e popular.

O trabalho relaciona a estratégia democrática e popular no Distrito Federal e sua construção junto aos professores da SEEDF, defendida diretamente pela concepção das diretorias do Sinpro-DF. Esta estratégia democrática e popular será o modelo de consciência predominante neste tempo histórico, do início dos anos 1980 até aquele momento, em 2017.

Souza (2017) faz uma discussão teórica acerca dos fundamentos dessas estratégias e acerca de como elas se fazem presente nas concepções, de forma consciente ou não, das lutas dos professores da rede pública do Distrito Federal. O texto tem como referencial de análise o Materialismo Histórico-dialético e participa da discussão acumulada entre os intelectuais militantes (orgânicos) no campo da luta referenciada no socialismo, enquanto um projeto de sociedade de classe dos trabalhadores.

O trabalho de Souza (2019), “Formação sindical do Sinpro-DF com a CUT: processo histórico de construção de uma hegemonia”, apresenta o resultado do acompanhamento do Programa de Formação Sindical do Sinpro-DF, em parceria com a ECOCUT/CNTE. Esse programa também foi executado por outros sindicatos de trabalhadores em educação filiados à CNTE. Souza (2019) apresenta a política de formação do Sinpro-DF, que está vinculada

historicamente à política nacional de formação da CUT e, no seu conjunto, faz parte de uma linha política da estratégia democrática e popular.

Souza (2019) aponta que o programa de formação da CUT foi construído inicialmente com o apoio de uma entidade sueca, que, durante um tempo, ainda financiou o material de formação da CNTE. Esse programa de formação faz parte do processo histórico de construção de uma hegemonia. O autor conclui que a concepção política se tornou predominante no Sinpro-DF, no final dos anos de 1990, quando, após um processo de expulsão de diretores divergentes, acabou com outro processo anterior de formação sindical, mais plural e à esquerda. Segundo Souza (2019), a secretaria de formação do Sinpro-DF defendeu a concepção de sociedade de um estado de bem-estar social para o Brasil, em seu Projeto Político Pedagógico.

De maneira geral, as produções acadêmicas na Universidade de Brasília que envolveram o Sinpro-DF tiveram alguns intervalos. As duas primeiras aconteceram em 1996; depois disso, somente em 2004 outro trabalho foi defendido. Mais tarde, outros trabalhos foram defendidos, em 2017 e em 2019. Há publicação de capítulos de livros da Rede ASTE, de Rêses e Souza (2017) e de Souza e Rêses (2017; 2019),²² com abordagem sobre a organização em sindicato dos trabalhadores em educação do Distrito Federal, mais especificamente, sobre a atuação do Sinpro-DF.

A produção que faz referência às primeiras atuações dos professores no Distrito Federal, durante o início de Brasília, foi realizada por Carvalho (2011). Esta pesquisa narra os registros encontrados nas publicações do jornal Correio Braziliense sobre o primeiro ano da educação em Brasília, em 1960.

São poucas as citações sobre as condições do ensino e dos professores, antes e depois da inauguração da capital. Geralmente, fazem referência às entrevistas com os relatos dos pioneiros da construção de Brasília e/ou da educação, que são parte do acervo do MUDE ou que usam a fonte do Caderno de Formação 2, do Sinpro-DF (1990). É o caso de Barroso (2004), Barbosa (2009), Silva (2010), que citam “*an passant*” a situação dos professores e do sistema de ensino em poucos trechos. Em dois outros trabalhos, em que seus autores têm uma ligação como movimento sindical, Caron (1996) e Resende (2004), houve uma preocupação maior em contextualizar a existência da associação de professores, embora fossem poucas as informações disponíveis.

²² Foi apresentado em um dos grupos de debate do VIII Seminário da Rede ASTE em Brasília, uma comunicação oral de um primeiro levantamento sobre os trabalhos ligados ao associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação no DF, mas que não foi entregue um texto por escrito para que constasse dos anais em forma de resumo ou da publicação completa em livro do evento.

As obras mencionam que houve a primeira APPEMB e a APPESPB, assim como aparecem citadas em Caron (1996), que têm uma fonte em comum, o Caderno nº 2, de Formação Política do Sinpro-DF, de 1990. Não fica claro na redação do Sinpro-DF que as duas associações na verdade são a mesma, mas que sofreu um processo de ampliação de sua base de atuação. Esta mudança aconteceu dentro de um processo de disputas. Contaremos esta história mais à frente no capítulo sobre organização dos professores.

Não obstante, além das poucas citações em trabalhos acadêmicos, as fontes primárias estão em constante processo de busca e descoberta. Ainda é muito inicial o processo de registro acadêmico da história da educação do Distrito Federal; e mais incomum é o registro da história da organização dos professores e demais trabalhadores em educação. Com o esforço de algumas professoras e pesquisadoras, vinculadas a Faculdade de Educação da UnB e à Secretaria de Educação do DF, em torno no MUDE, tem se tentado construir este acervo para conhecimento e fonte de pesquisa.

4 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO EM BRASÍLIA

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais é não o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir seus meios de vida. [...] Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Partimos do pressuposto de que o ser humano deve existir para fazer história, e a condição de sua existência determina a forma de construir história. Neste capítulo, construiremos um grande mosaico que relaciona o início da nova capital, seu sistema de ensino e as condições de trabalho e vida que impulsionaram a criação de associações profissionais de professores no Distrito Federal, no início da década de 1960.

É difícil fazer uma narrativa cronológica e, ao mesmo tempo, estabelecer uma conexão entre processos que se desenvolveram em um curto período, às vezes sem ter uma causalidade linear ou mesmo um encadeamento evidente. Estabeleceremos conexões entre eventos que, por vezes, só se tornaram evidentes após o encerramento de períodos que nem sempre coincidiam. Este desafio consiste em conectar os fatos após sua ocorrência e, ainda assim, algumas peças importantes do quebra-cabeça ainda não foram encontradas e encaixadas adequadamente.

4.1 As condições para a transferência da capital

Há, historicamente, referências sobre a necessidade da transferência da capital do Brasil para o centro do país. Entre elas, existem narrativas com inspirações míticas e explicações econômicas e sociais, desde o primeiro ano da República no Brasil. Algumas dessas narrativas constam na primeira assembleia constituinte da República, que “[...] apresentou emenda ao projeto de constituição determinando que passasse ao domínio da União uma área do Planalto Central para nela se ‘estabelecer’ a futura capital da república” (Tamanini, 2009, p. 63). Essa foi chamada Emenda Lauro Müller e fora publicada em 15 de novembro de 1890.

Para a transferência da capital, foram realizados estudos sobre viabilidade econômica e demais recursos necessários para a manutenção da vida material num local pouco habitado. O estudo mais conhecido recebeu o nome de Missão Cruls, que teve a missão de explorar o Planalto Central do Brasil e nele demarcar a área em que, segundo o que prescrevia a Constituição, deveria ser construído o Distrito Federal (Cruls, 2012). O Relatório Cruls, da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, é um dos mais significativos relatos sobre o estudo da região em que se deveria se instaurar a nova capital do país.

Já na década de 1940, perseguindo o estabelecido e cumprindo os termos da “Constituição de 1946 (art. 4º), foi nomeada a Comissão de Estudos para a Localização da Nova Capital do Brasil [...]. [A]pós novo trabalho de campo, a Comissão concluiu, em 1948, pelo aproveitamento integral da ‘área proposta em 1892 pela Comissão Cruls’” (Distrito Federal, 2001, p. 18).

Em 1950,

[f]azia-se, assim, urgente, a ocupação dos espaços vazios do interior brasileiro, se quiséssemos prevenir problemas futuros. [...] Do ponto de vista econômico, o Brasil encontrava-se dividido em duas partes distintas, desproporcionadas, num desequilíbrio que só tendia a se acentuar: ao lado da mais avançada expansão industrial, implantada na faixa litorânea do centro-sul, superpovoada, coexistia o estágio mais rudimentar da exploração agrícola dos sertões, com sua população desagregada em núcleos esparsos, quase sem meios de subsistência e sem assistência de qualquer espécie. (Tamanini, 2009, p. 77).

Em diferentes tempos, houve preocupações em se fazer a transferência da capital para o interior do país por diferentes motivos.

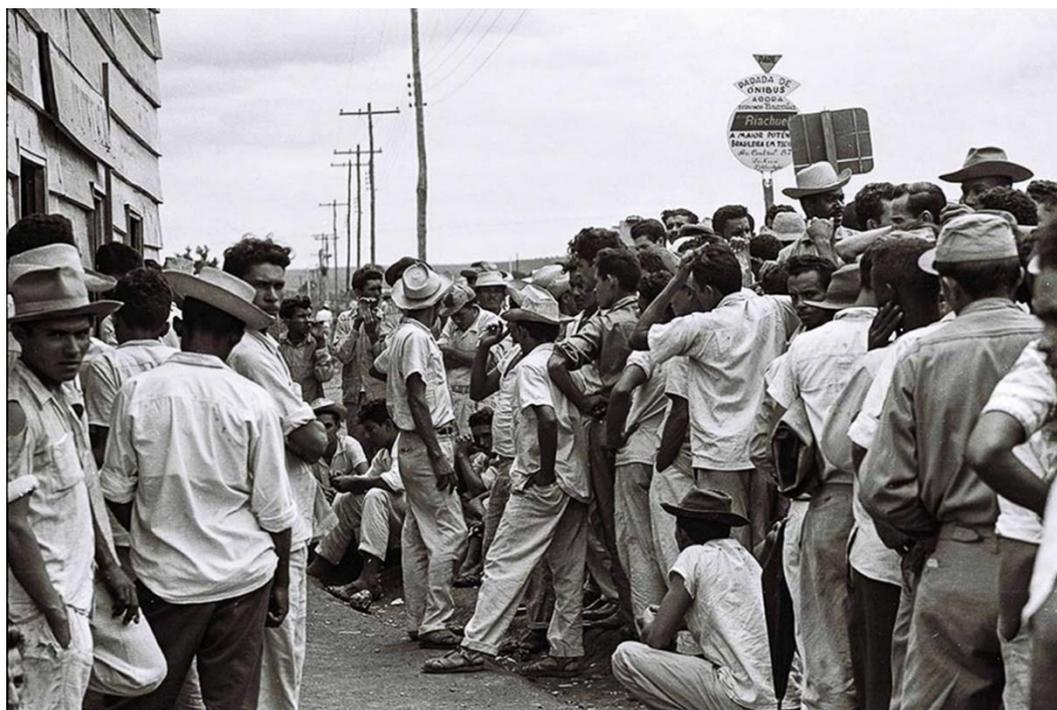
Em síntese: no período colonial apontavam-se razões de segurança para justificar a interiorização da capital; no império destacava-se a função civilizadora que teria uma nova capital no centro geográfico do país; e nos dias em que a transferência se fez, justificava-se como medida, já então inadiável, de integração nacional. (Tamanini, 2009, p. 78).

A demarcação do território e o processo de construção de Brasília era uma realidade para aqueles que eram favoráveis e os contrários.

4.1.1 Período anterior à inauguração de Brasília

Para construir Brasília, foi necessário muito trabalho. Os economistas burgueses, como Adam Smith e David Ricardo, reconheciam que o trabalho é o elemento principal da construção de riqueza, porém Karl Marx (1996a) dá o protagonismo aos donos da força de trabalho e seu poder de tudo fazer, enquanto construção humana, social. Somente destituído da sua condição de garantir seu próprio sustento, por não dispor dos meios de produção da sua vida material, é que os seres humanos se veem na condição de ter que vender a sua força de trabalho a outrem, por um valor menor do que ela própria produz. Foi nessas condições, em busca de trabalho e de melhores condições de vida, que muitos dos chamados candangos foram construir Brasília, antes e depois de sua inauguração.

Figura 1 – Trabalhadores a procura de trabalho “fichado”



Fonte: Arquivo Público do DF, s/d

Um dos aspectos fundamentais da história de Brasília é que, além de ser a nova capital, muitos seres humanos vieram até ela com sonhos e os mais variados objetivos de vida. Essas pessoas deixaram seus locais de origem e, ao se estabelecerem ou estando apenas de passagem, em Brasília, participaram de um longo processo de recomposição de suas vidas materiais, para vender suas forças de trabalho. Desde os engenheiros mais qualificados aos operários pouco qualificados, inicialmente chamados pejorativamente de candangos, estavam na condição de trabalhadores assalariados. Os pioneiros e os candangos foram sujeitos indispensáveis para a existência da nova capital.

Para garantir sua existência histórica, os seres humanos precisam morar, comer, beber, vestir, precisam de educação, saúde, cultura, além de outras necessidades básicas fundamentais. Para atender essas necessidades, é necessário estabelecer determinadas relações sociais com outros seres humanos e com a natureza (Marx, 1996b). Essas relações estão subordinadas a determinadas condições históricas e sociais, e condicionadas pelo grau de desenvolvimento, em quantidade e qualidade, da força de trabalho, juntamente com o nível de desenvolvimento tecnológico, em variados tempos históricos e locais determinados. Para Marx e Engels (2007), garantir as condições de subsistência é o primeiro ato histórico. A construção de Brasília também foi determinada por essa dimensão da subsistência.

Houve a grandiosidade da obra de construção de Brasília, mas também, e principalmente, a determinação de que, tudo que existe, só existe porque alguém construiu. Mesmo com as intempéries e marcas da natureza, decisões políticas e construções humanas tornaram tudo possível. A ação de construir obras, planejá-las e executá-las é uma das grandiosidades humanas, que nos distingue de outros animais (Marx, 1996a).

O desenvolvimento da economia do Brasil está num conjunto das relações com outros países subdesenvolvidos, que estabelecem necessariamente uma relação de subordinação financeira aos mais desenvolvidos, enquanto desenvolvem a economia. Estes dilemas da forma de desenvolvimento corroboram a dependência.

O serviço da dívida dos países latino-americanos, que correspondia, no período de 1951-1956, a 5% dos seus ingressos, passou a 11% em 1956-1960 e foi de 16% no período 1961-1963, constituindo-se num processo de transferência crescente de recursos. Nos decênios 1940 e 1950, observaram-se, sobretudo, a intensificação da crise do modelo de industrialização por substituição de importações e a progressiva deterioração dos termos de troca que se expressou com maior clareza de 1950 a 1962, quando as importações da América Latina cresceram 10%. Ao mesmo tempo, o preço dos produtos, em geral primários, caiu 12% (Frank, 1974). Isso ocorreu devido ao processo de monopolização oligopsônica e de substituição dos insumos naturais pelos sintéticos, com importante impacto sobre o perfil ocupacional e educacional dos trabalhadores na América Latina e, em particular, no Brasil. (Villar, 2018, p. 285-286).

Um dos referenciais para a compreensão do processo de desenvolvimento do Brasil e de outros países latino-americanos se referenciou no modelo a seguir.

O nacional-desenvolvimentismo se consolidou no período do pós-Segunda Guerra como uma manifestação atualizada de ideias ‘modernizadoras’ defendidas pelas elites urbano-industriais, em parte oriundas de segmentos da aristocracia rural, sendo acompanhadas por um vertiginoso aumento do endividamento externo. O serviço da dívida dos países latino-americanos, que correspondia, no período de 1951-1956, a 5% dos seus ingressos, passou a 11% em 1956-1960 e foi de 16% no período 1961-1963, constituindo-se num processo de transferência crescente de recursos”. (Villar, 2018, p. 286).

Villar (2018), ainda ancorado nos estudos de Frank, fez o mapeamento da forma de relação histórica das empresas, onde “mais de 90% dos investimentos diretos na América Latina foram realizados em 1950 por 300 corporações norte-americanas” (Villar, 2018, p. 285). Gunder Frank, juntamente com Vânia Bambira, Theotônio do Santos e Mauro Marini tentaram elaborar melhor sobre este processo do desenvolvimento dependente. Estes autores chegaram a trilhar elaborações sobre os caminhos da dependência.

O nacional-desenvolvimentismo, que pode ser considerado também como uma estratégia das elites para enfrentar o potencial avanço do movimento sindical, se manifestava ainda pela aceleração do processo de urbanização e de êxodo rural com importantes consequências tanto sobre o perfil da força de trabalho quanto na definição de iniciativas educacionais que permitissem a preparação e a adaptação de profissionais para a indústria e para a prestação de serviços. (Villar, 2018, p. 289-290).

Marini (2015) vai ampliar esta compreensão sobre o subdesenvolvimento e as formas como as chamadas economias desenvolvidas se utilizam para se apropriar de valores de maneira mais vantajosas no processo de troca, na compra e venda de mercadorias produzidas com uma quantidade maior ou menor que desenvolvimento agregado, em determinada condição de troca. A Teoria Marxista da Dependência, elaborada por Marini (2015), se propõe a compreender e explicar este complicado mecanismo de manutenção da submissão econômica.

Com relação à geopolítica e às relações econômicas brasileiras, que se inserem no plano internacional, Sousa (1973), na obra “Construtores de Brasília”, diz que

[...] as formulações desta política econômica voltam-se para um esquema de desenvolvimento associado, ou seja, a industrialização, polo central desta política, não se orienta para o fortalecimento do capitalismo nacional, porém integra um processo crescente de internacionalização da economia brasileira, deixando a proposta nacionalista ao nível ideológico. Assim, o apoio ao setor privado, principalmente aquele vinculado ao capitalismo mundial e à indústria brasileira de bens de capital, é reforçado com uma política de investimentos públicos. Desse modo, a definição de um ‘Programa de Metas’, instrumento fundamental desta política econômica, visava à superação dos pontos de estrangulamento identificados na economia (investimentos de infraestrutura) e expansão da indústria de base (automobilística, indústria pesada e de material elétrico pesado), incentivando os investimentos privados nacionais e estrangeiros. (Sousa, 1983, p. 31-32)

Para compreender melhor determinadas questões, é necessário recuperar o contexto geoeconômico e político em que o Brasil se inseriu nas últimas décadas. Faremos uma rápida contextualização.

Acerca da recuperação rápida dos antecedentes e de todo o processo da discussão da transferência da nova capital, o Governo do Distrito Federal fez um sucinto apanhado histórico na publicação “40 Anos de Educação em Brasília”, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2001). Esta, assim como outras tantas obras sobre o período da construção da capital, dá destaque aos grandes homens, seus projetos e construções. Mas os grandes projetos, por si só, não se autorrealizam. É preciso o trabalho de muitos anônimos, que foram indispensáveis para toda e qualquer construção histórica. Brecht (1990) apresenta reflexões sobre o registro na história das grandes obras e a quem elas são atribuídas, desde as versões

contadas na chamada Antiguidade – um trabalhador que lê, faz muitas referências históricas diferentes ao longo dos séculos:

Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nome de reis. Arrastaram eles blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída – quem a reconstruiu tantas vezes?
 Em que casa de Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os Césares? [...]
 Cada página uma vitória. Quem cozinhava o banquete?
 A cada dez anos um grande homem. Quem pagava a conta?
 Tantas histórias. Tantas questões”. (Brecht, 1990, p. 167).

Resgataremos a memória de grandes homens, anônimos, que arrastaram e levantaram todo o material de construção da cidade de Brasília e das cidades-satélites, que eram dormitórios, cidades transitórias ou temporárias, como a Vila Planalto. É preciso lembrar para não esquecer.

Figura 2 – Trabalhadores perfilados para foto e uma placa em memória aos candangos sacrificados pela Guarda Especial de Brasília/ E uma placa em memória aos candangos sacrificados pela Guarda Especial de Brasília



Fonte: Foto histórica, sem créditos. Trabalhadores perfilados para foto, s/d.

A revolta de um grupo de operários que atuou na construção de Brasília, que acabou sendo vingada com um verdadeiro banho de sangue, é a expressão de como poderosos interesses atuam para reescrever a história ou silenciá-la.

O chamado massacre da construtora Pacheco Fernandes, ocorrido em 8 de fevereiro de 1959, em pleno carnaval, pode ser considerada uma das maiores tragédias brasileiras. Mas a história oficial buscou desacreditar sua gravidade, e até mesmo a sua existência. Até hoje não é possível afirmar com exatidão quantas pessoas morreram naquele dia. (Vilela, 2019, n.p.).

Muitas são as histórias que precisam ser contadas. Faremos uma recuperação sobre a história da educação do DF.

4.2 A Recuperação da História da Educação do Distrito Federal

Um trabalho publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal em 1984, intitulado "A Origem do Sistema Educacional de Brasília", oferece uma retrospectiva do desenvolvimento da educação escolar em Brasília. O livro faz uma reconstituição desde os primórdios, em Planaltina, na década de 1920, até o surgimento de Brazlândia na década de 1930, destacando essas localidades como precursoras antes mesmo da seleção do local para a construção e transferência da nova capital. As escolas dessas duas cidades, que já existiam antes da vinda dos candangos e da efetiva construção da capital do Brasil, foram incorporadas ao sistema de ensino do Distrito Federal na década de 1960.

Essa primeira obra, publicada oficialmente pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi montada a partir de materiais e documentos avulsos que contam parte da história da educação de Distrito Federal. Nela, encontramos a) o Plano Piloto de Lúcio Costa; b) O Plano de Construções Escolares de Brasília; c) informações sobre o período precedente à Caseb; d) informações sobre a Caseb; e) o depoimento do professor Armando Hildebrand; f) notícias das aulas do ano letivo de 1960; g) o discurso do presidente Juscelino Kubitschek na inauguração da Caseb, em 19 de maio de 1960; h) o anexo 1 – memorial descritivo do Plano Piloto de Lúcio Costa; i) o anexo 2 – professores do Ensino Médio que atuaram na Caseb em 1960.

Este é o primeiro documento da série projeto de ARQUIVO DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BRASÍLIA. [...] No Distrito Federal, foi possível verificar, na sua curta existência, que muito do que foi realizado corre o risco de ser esquecido. Há, por exemplo, muita desinformação sobre o início do sistema educacional, bem como sobre o primeiro núcleo desse sistema [...] parece oportuno difundir o que ocorreu na origem de Brasília. [...] É uma homenagem a homens de planejamento, mas não escravo do mesmo. (Distrito Federal, 1984, p. 7).

Outros projetos tentaram resgatar outras partes dessa história da educação do Distrito Federal. Listaremos projetos que deram continuidade aos levantamentos e à recuperação da história da educação de Brasília. Foram eles: a) o livro “A Origem do Sistema Educacional de Brasília (Criação da Caseb, 22 de dezembro de 1959)”, por meio do Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília (GDF-SEC-DEPLAN, 1984); b) o Boletim Histórico: Caseb 1960-1990, de Ecilda Ramos de Souza; c) o livro: “30 Anos do Curso de Magistério em Brasília

1960-1990”, de Cosete Ramos, publicado por GDF-SEC-FEDF-ENB; d) as filmagens, como imagens e entrevistas, da cineasta e professora Maria Coeli; e) as entrevistas em áudio com alguns pioneiros, como Santiago Naud, Ecilda Ramos, Gildo Willadino, Fábio Bruno, entre 1990 e 1993, sob a guarda do Arquivo Público do DF; f) outras entrevistas com os professores pioneiros, com som e imagens; (algumas transcrições dessas entrevistas estão acessíveis no acervo do Museu da Educação do DF, MUDE); g) algumas entrevistas, gravadas em vídeo, para o acervo no MUDE, já nos anos de 2000; h) o livro “40 Anos da Educação em Brasília” (SEEDF, 2001); i) os encontros do MUDE de preparação para edição dos livros; j) o livro “Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)”, organizado pela equipe do MUDE e publicado pela Editora da Universidade de Brasília, em 2011; k) o livro: “Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal – história e memória”, organizado pela equipe do MUDE e publicado pela Editora da Universidade de Brasília, em 2018. Destacamos que o objetivo do MUDE é resgatar e tornar disponível os materiais sobre a memória da história da educação do Distrito Federal.

4.2.1 Educação em Brasília antes da inauguração: de 1957 a 1960

Encontramos, entre documentos avulsos arquivados no MUDE, um relatório sobre as condições da educação primária em Brasília no início de 1960, escrito dias antes da inauguração de Brasília.²³ Esse documento é constituído de seis páginas, em papel timbrado, com nome da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), datilografadas, contendo algumas poucas informações manuscritas ao final. Constam os seguintes subtítulos, no relatório: a) escolas; b) sistema de ensino; c) formação do corpo docente; d) relação nominal das professoras primárias da Novacap (14 escolas e 67 professores); e, por fim, e) atividades em 1960.

Vamos citar algumas partes desse relatório:

Em setembro de 1957 surgiu a primeira escola primária com o nome de Grupo Escolar 1, a atual Grupo Escolar Júlia Kubitschek com 5 professoras e 150 alunos, localizado no Núcleo Novacap, atendendo aos filhos dos funcionários do citado núcleo, às crianças da Vila Operária (Candangolândia) e do Núcleo Bandeirante. Em setembro de 1958 surgiu a escola Dr. Ernesto Silva na Companhia Construtora Nacional, com 160 alunos tendo anexo o Jardim de Infância. (Novacap, 1960).

²³ Partes, trechos dessas informações desse relatório foram publicadas, em “A Origem do Sistema Educacional de Brasília”. (Distrito Federal, 1984).

Voltaremos a citar outros trechos desse documento, pois trata-se de uma das principais referências de determinados textos publicados em nome da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sua amplitude de informações permite diversas abordagens.

Foi relatado por Ernesto Silva, quem, durante a construção da capital, respondeu pelas pastas da saúde e educação da Novacap, que “a seleção das professoras para o Grupo Escolar foi inicialmente entre as esposas ou filhas de funcionários, portadores de diploma de professor primário, expedido por escola oficial” (Distrito Federal, 1984, p. 19). Algumas professoras foram selecionadas em Goiânia-GO, entre essas, uma era diretora de escola primária, outra tinha sido a primeira colocada na Escola Normal em 1956 e uma terceira, com magnífico currículo, era também diplomada em Belas Artes.

Com relação à remuneração inicial das professoras, em 1957, Ernesto Silva defendeu, junto a Israel Pinheiro, construtor e primeiro prefeito de Brasília, um salário digno para as professoras, pois muitas delas eram solteiras, tinham vindo de Goiânia-GO e estavam afastadas de suas famílias, morando em alojamentos coletivos de madeira. Israel argumentava que uma professora em Minas Gerais ganhava quase tanto quanto um servente; ele queria pagar menos às professoras cujos maridos e pais morassem em Brasília. Segundo Ernesto Silva, responsável pela Saúde e Educação, Israel “decidiu que as professoras vindas de fora ganhariam seis cruzeiros novos por mês e as que já estivessem morando em Brasília (filhas e esposas de funcionários) receberiam quatro cruzeiros! Mais tarde, naturalmente, elas foram niveladas, como era justo” (Distrito Federal, 1984, p. 20).

Nesse momento inicial de instauração das escolas em Brasília e no Distrito Federal, destaca-se o papel desempenhado pela professora Santa Alves Soyer, que foi diretora do Grupo Escolar Júlia Kubitschek, coordenadora geral na fase pioneira, e que colaborou para a organização de muitas outras escolas construídas em Brasília, segundo Armando Hildebrand, diretor executivo da Caseb, que, em 1960, assumiu a responsabilidade pela organização do sistema de ensino de Brasília, depois da sua inauguração oficial.

Acerca da educação primária em Brasília, no Quadro 1, constam os quantitativos sobre as escolas públicas até o ano de 1959. Vejamos:

Quadro 1 – Crescimento do Ensino na Área do Futuro Distrito Federal 1957 a 1959

Anos	Alunos	Escolas primárias	Jardins de infância	Professores
1957	150	1	--	5
1958	626	2	1	18
1959	2.134	12	2	67

Fonte: Novacap, 1960, mimeo.

No ano de 1959, houve um grande crescimento da oferta de escolas e vagas na educação primária no Distrito Federal. As escolas, à medida que foram surgindo, começavam a funcionar quando houvesse alunos e professores, independentemente do período do ano.

Em 1959 foram instaladas as seguintes escolas: março – Escola da Fundação da Casa Popular, com Jardim de Infância; março – Escola da Granja Modelo 3 – Torto; abril – Escola CCBE e COENGE; abril – Escola Metropolitana; maio – Escola da Planalto; maio – Escola do IPASE; maio – Escola da Granja Modelo 1 (Tamandará); junho – Grupo Escolar de Taguatinga; agosto – Escola da Cerâmica Benção; outubro – Transferência das Escolas da Fundação da Casa Popular para a Escola Classe do Plano Piloto. (Novacap, 1960, p. 1).

Segundo o documento elaborado pela Novacap, a distribuição das escolas na “área do Futuro Distrito Federal de Brasília se fez de acordo com levantamentos estatísticos de crianças de 7 a 12 anos, localizando-se a escola no núcleo de maior concentração de população (Construtoras, granjas etc.) de determinada região”²⁴ (Novacap, 1960, p. 1). O documento informa, ainda, que, entre as 14 unidades escolares, somente três eram de alvenaria: a Escola Classe do Plano Piloto, o Jardim de Infância no Plano Piloto e o Grupo Escolar de Taguatinga.²⁵ Os demais prédios eram de madeira.

Sobre o sistema de ensino, no documento elaborado pela Novacap, consta que “o ensino primário está sendo ministrado em 4 séries, para crianças de 7 a 12 anos e alguns casos de 13 e 14 anos, em sistema provisório, uma vez que o sistema escolar definitivo prevê 6 anos de escolaridade” (Novacap, 1960, p. 2).

²⁴ “Os acampamentos existentes em julho de 1957 eram: Acampamento Central da Novacap, Acampamentos da Construtora Rabelo, da Pacheco Fernandes Dantas, da Companhia Siderúrgica Nacional, da Cia. Metropolitana de Construções, da COENGE S/A, da Companhia Construtora Brasileira de Estradas, da Rodo férrea, da ENAL, da M. M. Quadros, da Saturnino de Brito, da Companhia Castor de Construções, da Empresa de Construções Gerais, de empreiteiros de desmatamento e da Fazenda do Gama (Primeiro Recenseamento de Brasília, p. 5)” (Sousa, 1983, p. 34).

²⁵ No trabalho de Reis; Cordeiro (2020), Escolas Pioneiras de Brasília, as pesquisadoras fazem um acompanhamento do surgimento e posterior registro das escolas do Distrito Federal nos primeiros anos da construção da capital. Publicado na Revista Com Censo.

Havia ainda muitas crianças fora da escola, sem vagas em escolas, assim como acontecia com outros serviços básicos na capital em construção. Em relação às escolas, “a matrícula, pelas diferentes séries, tem-nos demonstrado a existência de um triângulo demasiadamente largo na base, com enorme concentração de alunos na 1ª série e poucos na 4ª série” (Novacap, 1960, p. 2). Assim, os números são os seguintes: 1ª série, com 1.389 alunos (65%); 2ª série, com 416 alunos (19%), 3ª série, com 232 alunos (11%); e a 4ª série, com 97 alunos (5%), totalizando 2.134 alunos.

Esses dados foram publicados pela Novacap, em início de 1960, quando pensava-se em como resolver o problema concreto dos estudantes em faixa etária acima da esperada. Segundo essa avaliação, o fenômeno de matrículas de alunos de faixa etária acima do esperado aconteceu pelas seguintes razões:

[...] a) retardamento de ingresso na escola primária para depois de completada a idade de 7 anos. b) migração de populações para Brasília, as quais não tendo procurado ou encontrado escolarização para as crianças, nas áreas de origem, são agora estimuladas pelo meio de fazê-lo, qualquer que seja a idade dessas crianças acima de 7 anos. c) migração das famílias, interrompendo o período escolar, causando a repetição das matrículas na 1ª série. Verificamos a existência de 138 alunos que frequentaram as nossas escolas em 1959, os quais estarão com mais de 13 anos em 1960. (Novacap, 1960, p. 2).²⁶

O que fazer com 138 estudantes (6,5%) que completariam 13 anos, matriculados nas escolas da rede de ensino em que não haveria oferta de vagas, nem garantia de escolaridade primária? Infelizmente, não há relatos de como essa situação relacionada à idade e escolarização foi enfrentada. Apenas encontramos materiais avulsos, de parte dos documentos em papel, que foram digitalizados e constam no acervo do Arquivo Público do Distrito Federal. Até o início do ano de 1960, não havia a oferta de escolas e ensino público para além da 4ª série do nível primário. Acerca do volume de matrículas no ano seguinte, em 1961, não há registros como foi resolvida a situação dos alunos mais velhos.

Os textos da Direção Executiva da Caseb aparecem publicados na reconstituição histórica, em “A Origem do Sistema de Ensino” (Distrito Federal, 1984), mas sem comentar as medidas que foram tomadas ou não, para enfrentar tal problema. Este texto foi atribuído a Armando Hildebrand, mas havia sido produzido em um documento avulso, por algum responsável pela educação, na estrutura da Novacap, antes de abril de 1960.

O mesmo documento, com relação à seleção de professoras, diz que, para as escolas mantidas pela Novacap, elas foram feitas através de estágios realizados no Grupo Escolar Júlia

²⁶ O texto aparece novamente publicado em Distrito Federal (1984), na página 47.

Kubitschek, em 1958 e 1959. A condição fundamental foi a apresentação de diploma de Curso Normal, seguido dos estágios com aula práticas, submetidas a observação feita por comissão de professoras designadas para tal. Após esse processo, havia um tempo de trabalho em caráter experimental.

Sobre as informações acessadas, diversos trechos de relatos de autoridades do ensino na época foram agrupados. Trata-se de relatos fundamentados em dados, que refletiam a situação e a resolução de problemas e que, posteriormente, apareceram apenas nas folhas avulsas de uma produção maior. Aparentemente, esse material avulso foi selecionado para divulgação. Grande parte destes materiais foram tornados oficiais com a publicação da obra “A origem do sistema educacional de Brasília”, publicado por Distrito Federal (1984), de responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura.

Parte dessas folhas avulsas apresentam informações sobre uma seleção de professores, em 1959, realizada em São Paulo, com a colaboração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), do Rio de Janeiro e de São Paulo, para seleção de professores da futura capital, Brasília.

Em São Paulo, em 1959, houve uma seleção excepcional para vinte professores primários. Foi um processo seletivo, iniciado no final de 1958, que contou com a colaboração do “Centro de Professorado Paulista, órgão de classe do magistério paulista, ao qual havia sido solicitada colaboração, cerca de trezentos candidatos” (Inep, 1959, p. 15). Tendo em vista o número tão elevado de interessados, foi consultado sobre a possibilidade de ficarem os trabalhos de seleção a cargo da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE de São Paulo, continua o documento.

[...] tendo-se estabelecido condições referentes à idade dos candidatos – que deve situar-se entre 21 e 30 anos – e ao compromisso a ser firmado com a Novacap, tornou-se necessário a confirmação das inscrições, desinteressadas também, dentro do plano de trabalho previsto pelo INEP, foi constituída uma comissão de professores cariocas e paulistas que esteve em Brasília, a fim de se inteirar das condições locais de vida e de trabalho reservadas aos professores. (Inep, 1959, p. 15).

O plano de seleção, em linhas gerais, obedeceu: a) confirmação de inscrição, com 107 candidatos; b) verificação do nível mental e da redação e conhecimentos gerais dos candidatos, onde apresentaram-se 71 candidatos, no dia 26/04/1959; c) avaliação dos dados em que foram selecionados 39 candidatos; d) entrevistas, que foram marcadas para ocorrer no dia 11 de maio de 1959, conforme informações do Boletim Mensal, nº 23, do Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais, de junho de 1959. Não se tem informações de como foi finalizado o processo seletivo nem se os selecionados foram contratados pela Novacap, no ano de 1959.

4.3 Escolas e professores primários da Novacap

Figura 3 – Relação de Escolas e Quantidade de Alunos Início de 1960

COMPANHIA URBANIZADORA DA NOVA CAPITAL DO BRASIL
SÉDE: BRASÍLIA
Escritório no Rio: Av. Almirante Barroso, 54 - 18.º andar

Total de crianças matriculadas nas Escolas Primárias mantidas pela NOVACAP até abril de 1 960: 3 191

Matrícula por Escola

Grupo Escolar Júlia Kubitschek-(Núcleo da Velacap).....	540 alunos
Grupo Escolar de Taguatinga (Cidade Satélite).....	1670 "
Escola-Classe da Quadra 308 (Plano Piloto).....	430 "
Escola de Acampamento da Metropolitana.....	140 "
Escola da CCBE e COENGE.....	45 "
Escola da Bênção (Papuda).....	60 "
Escola da Granja Modelo-3 (TORO).....	80 "
Escola da Planalto:.....	207 "
✓ Escola da Granja Modelo-1(Tamanduá).....	64 "
Escola da Companhia Construtora Nacional.....	130 "
Escola da Granja Modelo-2(Riacho Fundo).....	60 "
✓ Escola da Fercal.....	65 "
✗ JARDIM DE INFÂNCIA- entre Casa Popular Simples e CP Duplex... 200 "	
TOTAL GERAL.....	3 191 alunos.

Número de alunos excedentes em Taguatinga.....4000

BRASÍLIA, 1 de maio de 1 960.

Uma Escola em cada escola

Fonte: Folha avulsa timbrado da Novacap, 01/05/1960, antes da Caseb

Outro documento, A Educação Primária em Brasília, elaborado pela equipe da Novacap no início de 1960 traz o nome da professora Santa Alves Soyer como a coordenadora. Além

disso, consta a apresentação da escola e uma relação nominal das professoras: a) Grupo Escolar Júlia Kubitschek, (22 professoras); b) Escola Classe do Plano Piloto (8 professoras); c) Escola do Planalto (05 professoras); d) Escola da Construtora Nacional (2 professores); e) Escola da Vila Bananal (5 professoras);²⁷ f) Escola do IPASE (uma professora); g) Escola da Metropolitana (3 professoras); h) Escola do Tamanduá (uma professora); i) Escola do Torto (uma professora); j) Escola da CCBE e Coenge (uma professora); k) Escola da Papuda (uma professora); l) Grupo Escola de Taguatinga (11 professoras); m) Jardim da Infância do Plano Piloto (duas professoras); n) Jardim da Infância da Construtora Nacional (duas professoras). Essa contagem totaliza 67 professoras em 14 escolas.²⁸ O nome da professora Stella dos Cherubins Guimarães vem acompanhado da informação, subdiretora.

Com relação às escolas, suas localidades e estruturas, pode-se dizer que

[...] a rapidez com que ali se formaram as primeiras aglomerações humanas, concentradas, na maior parte, em torno dos locais de trabalho, tornou imperiosa, para a Novacap, a necessidade de se criarem escolas de caráter transitório, nesses pontos de maior concentração e, por isso, não ajustadas às normas de construção e de localização que se tinham previsto.

No inventário do que, nesse particular, foi observado em Brasília, tem-se, pois, de distinguir entre essas realizações precárias e a etapa a que já atingiram as edificações escolares que definitivamente correspondem a um início de execução daquele planejamento. (Distrito Federal, 1985, p. 44).

As atividades escolares, em 1960, tiveram início em 9 de fevereiro com reunião das professoras das diversas escolas. Com relação às datas, o período das matrículas foi de 10 a 26 de fevereiro, os seminários aconteceram entre 15 e 26 de fevereiro. Nessa lista com datas, consta que as aulas começaram dia 3 de março, nas seguintes escolas: 1) Metropolitana, 2) Taguatinga, 3) Escola Classe - Quadra 308, 4) Júlia Kubitschek, 5) CCBE e Coenge, 6) Torto, 7) Planalto, 8) Tamanduá, 9) Construtora Nacional, 10) Jardim da Infância; no dia 28 de março, na Escola Riacho Fundo; no dia 04 de abril, na Escola Papuda e Fercal.

No mesmo relatório datilografado, foram acrescentadas, de forma manuscrita, anotações e os nomes das escolas que começaram a funcionar após a inauguração de Brasília: a) dia 16 de maio: 1) Escola Classe SQS 108; 2) Escola Classe SQS 206; 3) Jardim da Infância SQ 208; b) dia 15 de outubro: Escola Classe de Planaltina; c) dia 26 de setembro: Escola Classe SQS 106. As aulas, iniciadas no dia 16 de maio de 1960, aconteceram após a inauguração da

²⁷ Abaixo do Lago Paranoá estão o acampamento Bananal e a Vila Amauri (Vasconcelos, 2020, p. 25).

²⁸ Foi noticiado no jornal que “atualmente o Governo mantém em Brasília 67 professores, 12 escolas primárias, com 2134 alunos e 2 Jardins de Infância. A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes do Ministério da Educação dirige 192 cursos na Nova Capital”, Correio Braziliense, 21 de abril de 1960.

capital, em 21 de abril de 1960. O sistema de ensino de Brasília foi inaugurado, oficialmente, com a escola do Centro de Educação Média (Ginásio do Plano Piloto ou “o” Caseb), em 19 de maio de 1960, pelo presidente Juscelino Kubitschek. Simbolicamente, todo o sistema de ensino de Brasília passa a funcionar após esta data, gerido pela Caseb.

Nas informações oficiais da Secretaria de Educação e Cultura do DF, consta que “2. Ensino Médio – O ensino público de Brasília vem, até agora praticamente se limitando ao domínio do ensino primário. Todavia, em 1959 instalou-se a Escola Profissional de Taguatinga, construída pela Novacap e equipada com recursos deste Ministério” (Distrito Federal, 1984, p. 48).

Consta, em Distrito Federal (1984), a citação de um contrato e período de formação com uma equipe do estado do Paraná para realizar tais serviço de formação. “O corpo docente foi recrutado em Curitiba (Centro de Treinamento de Professores Técnicos). Com duração de 20 a 36 meses, tais cursos foram de grande utilidade aos jovens” (Distrito Federal, 1984, p. 22).

Contudo, não são precisas as informações quanto à efetivação e o funcionamento dessa escola. Nesse mesmo documento, contém o seguinte trecho:

[...] esforçando-nos ao máximo para dotar de relativo conforto o grande canteiro de obras do Planalto, amparando os que, corajosamente, se transferiam naquela época para Brasília, a Novacap, por nosso intermédio, firmou convênio com o Ministério da Educação e Cultura, a 30 de setembro de 1957, para a instalação e funcionamento da Escola de Ensino Industrial, destinada à formação de mão-de-obra qualificada. A Escola manteria os cursos de marcenaria, carpintaria, eletricitista-instalador, bombeiro hidráulico, artes gráficas, alfaiataria e artes de couro. Foi inaugurada em 1959, em Taguatinga. O Ministério da Educação e Cultura forneceu o equipamento e a Novacap construiu o edifício e, posteriormente, manteve a Escola, com corpo docente e discente em tempo integral (200 alunos entre 13 e 16 anos). (Distrito Federal, 1984, p. 22).

Para Oliveira (2022), embora a intenção da Escola de Ensino Industrial fosse de formação profissional de adolescentes e jovens em período integral, ela não era acessível aos trabalhadores da construção, que tinham jornada de trabalho de três turnos, no ritmo frenético dos canteiros de obras na capital. A autora pondera que “[a] ênfase nos cursos profissionalizantes não é estranha ante a realidade de uma cidade em construção. O que gera indagação é a apresentação de um público muito jovem para matrícula nessa escola” (p. 51). Na prática, a Escola de Ensino Industrial foi a primeira escola de ensino médio a funcionar no Distrito Federal, mas não teve o mesmo prestígio da escola da nova capital. Sendo uma escola para formação profissional na cidade-satélite de Taguatinga, seu foco era preparar futuros jovens trabalhadores.

Figura 4 – Alunos na Escola Industrial de Taguatinga-DF, no curso de impressão gráfica



Fonte: ArPDF. Fundo Novacap, Autor Mario Fontenelle (1958-1960)

Nesse período, Hildebrand faz um pedido para que o sistema de ensino do DF continue sob a administração da Novacap. Armando Hildebrand justifica esse pedido “pelo vulto de trabalho que a Caseb está defrontando e ainda defrontará nos próximos meses, para solução dos problemas de organização e equipamento de escolas, de seleção de professores e de matrícula” (Distrito Federal, 2001, p. 56). Ele faz elogios à atuação eficiente que a Novacap tem demonstrado na administração de suas escolas e à situação dos contratos de trabalho firmado com a maioria das professoras e a Novacap. O texto é de 19 de janeiro de 1960. Somente com a inauguração da Centro Educacional Médio (o Caseb), em 19 de maio de 1960, foi que a Caseb passa a dirigir o ensino em Brasília e no DF. Para isso, contou com a colaboração e apoio das antigas chefias do ensino primário, que antes estavam vinculadas à Novacap. Hildebrand disse que “a Diretora do Ensino, naquele tempo, era a Professora Santa Soyer e a Assistente era a Stella dos Cherubins Guimarães; as duas comandavam o ensino. Elas foram incorporadas, e serviram como elo” (Distrito Federal, 1984, p. 65).

Ainda sobre o ensino público nos primórdios de Brasília, no início de 1960, em um outro documento avulso de autoria da Novacap, datado de 1 de maio de 1960, foi assinalado o “total de crianças matriculadas nas Escola Primárias mantidas pela Novacap até abril de 1960: 3.191” (Novacap, 1960, mimeo). Constam os nomes das 13 escolas e a quantidade de alunos matriculados em cada uma delas, além da informação de o número de alunos excedentes, fora da escola, em Taguatinga, que seria de 4 mil. Esse número é maior do que a quantidade de

vagas ofertadas até aquele momento, por todo o sistema público de ensino para a região do Distrito Federal, em processo de formação.

O texto sobre a educação primária em Brasília se refere de forma genérica ao ano de 1959 e, mais à frente, ao ano de 1960, antes do início do funcionamento de novas escolas públicas. Em 16 de maio de 1960, aconteceu a inauguração de novas escolas, com a Caseb. Sabemos de antemão que não temos todas as informações reunidas, pois só tivemos acesso ao que estava arquivado e/ou foi publicado. Falta divulgação precisa sobre os processos de ampliação da rede de ensino público primário. No ensino secundário, não havia nenhuma oferta de ensino público, salvo a Escola Profissionalizante em Taguatinga. Nos documentos, há incoerências do final de 1959 para o início de 1960, quais sejam: a) o número de alunos matriculados; b) número de professores trabalhando; c) o número de escolas funcionando.

Até este momento, abordamos somente a oferta de educação pública antes da inauguração da capital. Sobre o ensino particular, foram reunidos poucos dados históricos, pois eles se apresentam de formas variadas e não centralizadas.

4.4 Ensino particular primário e secundário, em 1959

Nos materiais publicados pela Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal, consta que, em 1959, no ensino particular, com relação ao ensino primário, funcionavam, na área da nova capital, as escolas ou cursos primários particulares organizados no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Escolas Particulares de Ensino Primária de Brasília, em 1959²⁹
(Continua)

ESCOLA	ALUNOS
Escola das Irmãs Dominicanas	150
Instituto Educacional de Brasília (Batista)	275
Escola Paroquial N. S. de Fátima	330
Escola Metodista	135
Escola Evangélica de Brasília	64

²⁹ Parece que todas as escolas seriam confeccionais. Mereceria uma pesquisa do porquê.

Quadro 2 – Escolas Particulares de Ensino Primária de Brasília, em 1959

(Conclusão)

ESCOLA	ALUNOS
Escola da Igreja Evangélica “Simonton” (Presbiteriana)	70
Curso Primário do Ginásio Brasília	412
Curso Primário do Colégio Dom Bosco	560
Total	1.996

Fonte: Quadro, sem nome, na publicação, Distrito Federal (2001, p. 50)

Até esse momento, o ensino privado nas séries iniciais ofertava o equivalente à metade das vagas do ensino público primário antes da inauguração de Brasília. Não se tem informações mais precisas sobre a forma e a qualidade desta oferta. Nos documentos oficiais publicados, constam apenas estes quantitativos. Algo semelhante acontece com a oferta de ensino privado secundário neste mesmo período.

2. Ensino Médio – Desde 1958, vêm funcionando, na nova capital, dois ginásios particulares: o Colégio Dom Bosco, dos Padres Salesianos e o Ginásio Brasília, ora pertencente aos Padres Lassalistas. As respectivas matrículas, em 1959, atingiram a: Colégio Dom Bosco, **420** alunos; Ginásio Brasília, 288 alunos. Total, **708** alunos. (Distrito Federal, p. 48, 1984, grifos nossos).

Não se tem informações sobre a forma de como se iniciou a oferta do ensino secundário particular nem sua distribuição, nos primórdios de Brasília. O que se sabe é que a Escola Ginásio Brasília (Lassalista) se localizava na chamada Cidade Livre (atual Núcleo Bandeirante), principal reduto de moraria dos pioneiros durante o período da construção de Brasília.

4.4.1 Fazendo alguns reparos nas referências que encontramos

Alguns dados e informações que constam na publicação “A origem do sistema educacional de Brasília: criação da Caseb, 22.12.1959” (Distrito Federal, 1984), da Secretaria de Educação e Cultura do DF, ficaram sem uma revisão criteriosa e conferência precisa dos dados. Por exemplo, os nomes que constam no documento são: Celso Bubeneck, Gildo Villadino (coordenador) e Regina Márcia de Jesus Lima. O nome do coordenador aparece nas primeiras páginas com a letra V, ao invés de W, como consta corretamente, na folha ao lado. Acreditamos que alguns outros erros, que foram encontrados, não comprometem o grau de

confiabilidade das informações, principalmente no que se refere à dificuldade de reunir muitos dados primários, que estavam em folhas avulsas.

A informação que não está coerente é o quantitativo de escolas primárias, em fins de 1959. Na página 24, constam 21 escolas; já na página 45, há outra quantidade. Aparecem listadas 11 escolas provisórias funcionando, 4 escolas construídas e funcionando e 4 iniciadas a construção. Isso totaliza, 15 escolas em funcionamento. É muito provável que usaram registros em momentos e critérios diferentes para essas quantidades. Por exemplo, consta o nome da Escola da Vila Amaury, com 480 alunos. Essa vila, com alojamento e/ou acampamento provisório, ficou submersa, pois estava na localidade que foi ocupada pelas águas do Lago Paranoá.

Mesmo com relação ao ensino médio privado, apresentou-se uma diferença no lançamento dos quantitativos. Na primeira citação, sobre o ensino primário, aparece que “as escolas particulares abrigavam 1996 alunos [...] no ensino médio estavam matriculados 508 alunos” (Distrito Federal, 1984, p. 24).³⁰ Nesse mesmo documento, são citados os nomes das escolas particulares e a quantidade de alunos de cada uma delas, referente ao ensino médio. No Ginásio Brasília havia 288 alunos e, no Colégio D. Bosco, 220 alunos. Dessa maneira, totalizam 508 alunos, como anunciado.

No entanto, na página 48, da mesma publicação, sobre o ensino médio, aparece o “Colégio Dom Bosco, **420** alunos, Ginásio Brasília, 288 alunos, total **708** alunos” (Distrito Federal, 1984, p. 48, grifos nossos). Pela apresentação dos números, parece ser apenas um erro de digitação que eleva em 200 o número de alunos do Colégio Dom Bosco, quase dobrando a quantidade inicialmente anunciada. Erros de digitação como esse fazem levantar dúvidas pontuais sobre a exatidão dos números apresentados. No entanto, trata-se de publicações oficiais da Secretaria de Educação, em 1984, que serviram de referência para outros estudos e publicações posteriores.

Até o início de 1960, antes da inauguração de Brasília, o ensino secundário não era atendido pela rede pública. Ofertar essa modalidade de ensino foi um dos compromissos de Juscelino Kubitschek para a inauguração da capital, em escolas públicas em Brasília, e foi uma das cobranças dos seus opositores. Em entrevista, Armando Hildebrand diz que “muitos deputados, senadores, autoridades em geral, condicionaram a sua vinda à existência de escolas.

³⁰Um outro documento, com poucas alterações de texto, foi novamente publicado pela Secretaria de Educação do DF, em comemoração aos 40 anos de Brasília (Distrito Federal, 2001, p. 23-24). Embora o texto cite, não encontramos informações sobre os nomes destes 100 professores.

[...] Se não tivesse escola, não haveria uma série de mudanças de autoridades. Isso nos preocupava” (Distrito Federal, 1984, p. 64).

Para realizar a ampliação da oferta de vagas do ensino primário no sistema público de ensino do Distrito Federal foi necessário ampliar a contratação de mais professores e a construção de mais escola. Esta foi a primeira função que coube à Caseb: acompanhar a construção de escolas e a seleção de professores primários e secundários.

4.5 Sistema de ensino de Brasília

Além da construção de prédio, avenidas e outras obras, construir um sistema de ensino é ao mesmo tempo um desafio e um privilégio. A construção do sistema de ensino de Brasília inicia-se com a construção dos espaços dedicados aos filhos dos chamados pioneiros e dos candangos.³¹ As duas expressões, pioneiros e candangos, distinguiam informalmente os trabalhadores mais qualificados dos menos. As ofertas de escolas também estiveram, de uma certa maneira, ligadas a isso. Encontramos uma explicação histórica sobre o termo candango.

Candango, o gentílico de Brasília, o natural de Brasília, assim como é carioca no Rio de Janeiro ou Gaúcho no Rio Grande do Sul, era tido à época da construção como um termo ofensivo, sinônimo de homem sem qualidades, sem cultura, um pária da sociedade. Porém, aos poucos, o candango trabalhador de Brasília passou a ser admirado no Brasil e no mundo pela tenacidade, pelo esforço, pelo idealismo. E a expressão tornou-se um título de honra, pois como diziam um dito popular, ‘tinha que ter peito e raça para ser Candango’.

O vocabulário Candango vem da África, por ser com ele que o nativo daquele continente indicava o português. O termo constitui uma corruptela de CANDONGO, palavra do Quimbundo, língua bantu de Angola. Francisco Manoel Brandão explica:

[...] a princípio, o termo candango, depreciativo na boca do negro escravo contra o luso. Depois sinônimo de CAFUÇU para classificar etnologicamente um tipo racial provindo do mameluco com o negro. Como o negro, cafuzo e mameluco formaram o maior contingente do Brasil rural, por certo que Candango passou a ser o homem do interior, que emigra, de qualquer jeito, para outra região, êxodo rural que nos deu vários movimentos migratórios no país, dando-nos o “Cabeça-Chata” em São Paulo, o “Ceariba” ou “Paroara” na Amazônia, o “Arigó” ou “Pau-de-Arara” em todo o Brasil, de Norte a Sul. Com a construção de Brasília, a todos esses elementos chegados do Norte, Nordeste, do Sul e do Centro passou-se a chamar de Candango. No começo de Brasília, Candango era uma designação que correspondia a “Pau-de-Arara”. (Brandão, 1957, p. 30).

³¹ Nas palavras do poeta “criou-se aí a primeira distinção social na cidade-utopia: de um lado, **candangos**, os trabalhadores braçais, (que colocavam, literalmente, a mão na massa) e, do outro lado, os **pioneiros**, letrados e doutores, muitos faturando alto com a transferência da Capital” (Behr, 2014, p. 32, grifos do autor).

O nosso sujeito coletivo é a Associação Profissional de Professores Secundários e Primários de Brasília (APPESPB), e acreditamos que “os indivíduos são, portanto, dependentes das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 2007, p. 87). Faremos a recuperação de alguns aspectos históricos da educação em Brasília tendo como referência a relação com seus dirigentes e associados da APPESPB e outros que com ela se relacionaram no período de sua criação até a demissão de professores, no início do golpe militar de 1964. Essas condições materiais influenciaram de forma determinante a constituição das associações de professores e a história da educação do Distrito Federal.

Pretendemos recuperar os contextos do processo de seleção de professores, da preparação dos professores para assumir o trabalho, da movimentação e mobilização dos professores antes da criação das associações, do contexto da primeira greve de professores, da criação das duas associações primária e secundária e do fim da Caseb, com a demissão de professores, em 31 de janeiro de 1961. Esses fatos finalizam o primeiro ano de atuação profissional dos professores, o que se relacionou com sua organização em Brasília, no Distrito Federal, onde uma interferiu na outra e vice-versa.

4.5.1 Constituição da Caseb: o início e o seu fim

Entre os escritos sobre a história da educação do DF, a primeira elaboração oficial que encontramos disponível foi a da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, em 1971, coordenada pelo professor pioneiro Gildo Willadino, diretor da Divisão de Pesquisa e Orientação.³² Essa publicação, segundo seu autor, apresenta dados de natureza histórica, características do sistema relativas ao corpo discente e faz “a divulgação de alguns dos mais importantes documentos de caráter normativo do sistema educacional do Distrito Federal como um todo, e do ensino médio em particular” (Distrito Federal, 1971, p. 1). Ela pretende consolidar uma certa massa de material estratégico que, trazendo em si o ambiente sociocultural e institucional da educação brasileira e de Brasília em 12 anos, indique não apenas o que foi decidido, mas permita indagar por que e como foram definidos e compreendidos certos problemas.

Para iniciar o novo ciclo de construção do sistema de ensino da nova capital, foi necessária a criação da comissão responsável por essa organização

³² Os outros coautores do estudo foram Celso Bubeneck, Regina Márcia de Jesus Lima e Gildo Willadino, sendo este último o primeiro diretor da Centro Educacional Médio Elefante Branco, em 1961, quando da sua inauguração. Willadino coordenou as publicações Distrito Federal, 1971 e 1984, (e colaborou com 2001), foi do Conselho de Educação do Distrito Federal, de 04/04/1966 a 22/11/1995, tendo presidido de 1979 a 1989.

[p]elo Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb). Até esta oportunidade a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), representando o poder público, mantinha uma rede de ensino primário, enquanto o ensino médio estava sob a responsabilidade exclusiva de particulares. (Distrito Federal, 1971, p. 2).

No momento anterior à inauguração de Brasília, o sistema público de ensino apresentava os seguintes números: “em fins de 1959, a Novacap contava com mais de 100 professoras primárias e orientava o ensino de 4.682 crianças” (Distrito Federal, 1984, p. 23). O texto continuava listando as 21 escolas públicas e a quantidade de alunos de cada uma. Mas estes dados quantitativos diferem das outras informações citadas na mesma publicação, na página 48, conforme assinalamos anteriormente.

4.5.2 Visita da equipe da Caseb para acompanhamento das obras

A visita às obras de construção se fez necessário para dar conta da situação real para “um inventário das atuais condições das escolas e das construções escolares da nova Capital, assim como de certos aspectos sociais e demográficos com que também se delineiam aqueles problemas” (Distrito Federal, 1984, p. 42). Participaram da visita: o diretor executivo da Caseb, os três coordenadores adjuntos e assessores especializados em educação e arquitetura.

A visita a Brasília aconteceu entre os dias 7 e 10 de janeiro de 1960, com os representantes da Caseb, os chefes de serviço da Novacap e dos representantes do Ministério da Educação no Grupo de Trabalho de Brasília. O Plano do Sistema Educacional de Brasília se dividia em a) Educação Elementar; b) Educação Média; c) Formação e Aperfeiçoamento de Professor Primário; d) Recreação da comunidade e atividades culturais.

A Educação Elementar, a ser oferecida em ‘CENTROS DE EDUCAÇÃO ELEMENTAR’, cada um dos quais constituirá um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e assim discriminados em suas finalidades:

1. Jardins de Infância destinados à educação de crianças nas idades de 4 a 6 anos;
2. Escolas-classe, para educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. Escolas-parque, destinadas a completar a tarefa das escolas-classe mediante o desenvolvimento artístico, físico e social da criança e sua iniciação no trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área. (Distrito Federal, 1984, p. 42).

Tudo indicava que obras de construção para a Ensino Elementar estavam ocorrendo de forma satisfatória. A preocupação maior foi com a única construção do prédio para a Educação Média. A comissão da Caseb constatou que a entrega do prédio do Centro de Educação Média

não ficaria pronto no prazo inicialmente previsto para a inauguração. Nesse contexto, surge a decisão de construir uma instalação mais simples e rápida em sua execução para o funcionamento da educação secundária pública em Brasília.

Sobre a construção:

[ê]sse prédio foi construído entre fevereiro e maio de 1960, tendo as aulas iniciado antes da entrega do prédio, faltando ainda quadros-negros, portas etc. O prédio que deveria alojar os alunos – atual CEMEB – ainda não fôra concluído e a entrega só ocorreria em fevereiro de 1961. (Distrito Federal, 1971, p. 4).

Na reconstituição histórica, em entrevista com o diretor executivo, não constam outras informações sobre o andamento das várias escolas de ensino primário. O foco do trabalho de resgate ficou direcionado ao ensino secundário, em específico, no único prédio do Centro de Educação Média, no ano de 1960. Nos anexos de Distrito Federal (1984), há a relação nominal de todos os professores que foram selecionados e trabalharam na Caseb, no ano de 1960. Inclusive, foi dessa ideia geral que surgiu a expressão, “os 60 de 60”, que se refere apenas aos primeiros 60, na verdade foram 69, professores de área específicas do nível secundário.

Com relação à educação em várias modalidades e ao público de diferentes realidades, “o Plano de Construções das unidades escolares de Brasília não previa, em sua origem, o atendimento à educação das pessoas jovens e adultas trabalhadoras na capital, mesmo com o alto índice de analfabetismo” (Oliveira, 2022, p. 50). A situação dos operários que diuturnamente desembarcavam na capital em construção, à época, não era diferente. Nesse primeiro ano, 1960, não foram contratados professores para o período noturno, ou mesmo no diurno, para a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre os planos iniciais do sistema de ensino de Brasília, Oliveira (2022) continua:

[...] na publicação comemorativa de 40 anos da Educação em Brasília (DISTRITO FEDERAL, 2001b), o que impressiona mesmo é o Capítulo III, intitulado A educação – do canteiro de obras à implantação do sistema (1957 a 1960), que retrata a invisibilidade da realidade dos trabalhadores desse canteiro de obras, em comparação com o detalhamento do Sistema Educacional que se estava implantando. São 38 páginas de um detalhamento minucioso de projetos, planos, portarias, decretos, exposições de motivo, depoimentos de pioneiros, nessa empreitada da construção do Sistema Educacional, com uma clara ênfase no ideário da educação de crianças e adolescentes. No máximo, pode ser constatado o olhar sobre uma juventude idealizada, que sairia dos Centros Educacionais para adentrar a Educação Superior, afinal, o projeto da Universidade de Brasília era desse mesmo período. (Oliveira, 2022, p. 50).

Muitas lacunas foram percebidas ao longo da leitura das publicações e do resgate em relação aos aspectos abordados sobre a recuperação da documentação e/ou do planejamento.

4.5.3 O Concurso Nacional: seleção de professores - Caseb

Não se amplia vagas e escolas sem os trabalhadores em educação e, principalmente, os professores. Daí a seleção de professores e a forma de conduzir o Concurso Nacional para professores do ensino primário e secundário. No início de 1960, a direção executiva da Caseb encaminhou os esclarecimentos e procedimentos do processo seletivo “[p]ara a seleção de professores foram elaboradas duas cartas-circulares, acompanhadas, cada uma, de um formulário” (Distrito Federal, 1984, p. 33).³³

Segue o conteúdo da carta aos candidatos a professor primário:

[...] 1. A escolha de professores destinados a escolas primárias e jardins de infância
 [...] 2. Os professores escolhidos firmarão contratos de prestação de serviços regidos pela legislação trabalhista e receberão salário mensal entre Cr\$ 15.000,00 e 25.000,00.
 3. Os professores selecionados receberão passagem para si e sua família, ajuda de custo para sua instalação em Brasília e terão direito a residência mediante pagamento de aluguel acessível. O ensino primário e médio serão gratuitos aos seus filhos. 4. Os professores estarão obrigados a um mínimo de seis horas diárias de trabalho, o qual consistirá em ensino, preparo das aulas e de material didático na própria escola, orientação do estudo dirigido, participação em seminários, atividades extraclasse e outras decorrente da função docente. (Distrito Federal, 2001, p. 42).

Essa carta, direcionada aos professores primários, datada de 05 de janeiro de 1960, convida os professores a servir à causa da educação na nova capital e solicita o preenchimento do formulário e devolução até 25 de janeiro de 1960. A carta foi assinada pelo diretor executivo da Caseb, Armando Hildebrand.

Na carta-circular para a seleção de professores de ensino médio constava outras informações específicas, em função da organização da modalidade de ensino.

Senhor Professor:

O Ministério da Educação e Cultura, em colaboração com a Novacap, organizará o primeiro conjunto de escolas de grau médio, em Brasília, sob a forma de Fundação Educacional, instituída e mantida pelo Governo Federal. Essas escolas constituirão, em seu conjunto, o Centro Educacional de Brasília, que será mantido por essa Fundação.

Os professores e demais empregados da Fundação terão sua vida funcional regulada pela legislação trabalhista. O Centro manterá os seguintes cursos: ginasial, científico, clássico, técnicos comerciais, técnicos industriais e normal. (Distrito Federal, 1984, p. 36).³⁴

³³ Também em Distrito Federal (2001, p. 42).

³⁴ Com relação a nomenclatura do Centro Educacional de Brasília (ou Centro de Educação Média) quando foi criado, em 1960, ‘o colégio Caseb’, ia o ginasial e o colegial, do ensino secundário. Em 1961, com a criação do CEM Elefante Branco isso mudou. O colégio chamado ‘o Caseb’, passou a ser o Ginásio do Plano Piloto, atendendo apenas o nível ginasial. O CEM Elefante Branco atendeu o colegial ou o equivalente ao antigo 2º Grau ou atual Ensino Médio. Até outubro de 1963, estas duas escolas funcionaram em regime de tempo integral

Uma noção de Centro Educacional de Brasília congregava todas as atividades dos professores das chamadas disciplinas específicas, ofertadas tanto no ginásial como no colegial, isto é, no ensino secundário, o que veio a ser denominado, mais tarde, Ensino Médio. Nessa época, os cursos ginásial e colegial constituíram um centro educacional.

Os professores deverão dedicar tempo integral ao Centro não podendo exercer outra atividade. Além do ensino preparação as aulas e material didático no próprio Centro, atentando os estudos dos alunos e desempenharão outras atividades educativas que lhes forem atribuídas. (Distrito Federal, 1984, p. 36).

Diferentemente da comunicação aos candidatos à seleção dos professores primários, a carta-circular sobre a seleção dos professores da Educação Média não consta a informação da remuneração previamente estabelecida. No texto, consta que “os vencimentos e demais vantagens a serem asseguradas aos professores serão fixadas pelo Conselho Administrativo da Fundação, tendo em vista o nível de vida local” (Distrito Federal, 1984, p. 37).

No documento intitulado “Condições relativas ao contrato de professores para o Centro de Educação Média de Brasília”, datado de 18 de março de 1960, assinado pelo diretor executivo da Caseb, consta: “IV – Os professores receberão, mensalmente, a remuneração de Cr\$ 40.000,00” [quarenta mil cruzeiros] (Caseb, 1960, n.p.).

Esse mesmo documento diz ainda que

IX – Antes do início das aulas, fixado para 16 de maio vindouro, deverão os professores contratados frequentar um estágio de orientação em duas fases: a primeira em Brasília, no período de 10 a 16 de abril, e a segunda, no Rio de Janeiro no período de 18 a 30 de abril. A esse estágio se seguirão visitas a instituições educacionais. A Caseb custeará as despesas de alimentação e estada dos professores em estágio. [...] XI – A vigência dos contratos de trabalho dos professores iniciar-se-á em 1º de abril vindouro. (Caseb, 1960, n.p.).

Ao que consta de informação nos relatos das entrevistas essas datas foram cumpridas, com as atividades de formação com os professores da educação média. O mesmo não aconteceu com os professores primários, em maior número e distribuídos em mais escolas.

4.5.4 A convocação de professores primários

No que se refere às professoras do ensino primário, elas se distinguiam entre as novas concursadas e as que já estavam exercendo o magistério, no Distrito Federal.

para os professores e alunos no período do diurno. Está foi uma das pautas de defesa da APPEPB, que resistiu persistentemente até o fim do projeto político pedagógico.

No caso particular das professoras primárias já em exercício nas atuais escolas da Novacap (que se integrarão, enquanto existirem, no Sistema Educacional de Brasília), sugere, todavia, esta Direção Executiva que a seleção não obedeça integralmente aos referidos critérios (Distrito Federal, 1984, p. 53).

As professoras primárias que já estavam em exercício, vinculadas à Novacap, não foram submetidas ao concurso nacional. Criou-se uma situação diferenciada para a administração do novo sistema de ensino, mas houve uma intercessão em seu favor junto aos administradores.

Tendo essas professoras sido admitidas, conforme ficou esclarecido, mediante estágios e cursos de aperfeiçoamento, parece que a permanência de cada um deveria depender apenas de algumas condições gerais e da comprovação de sua eficiência e idoneidade no magistério exercido. (Distrito Federal, 1984, p. 53).

Com relação aos professores primários, não encontramos uma relação nominal dos 103 (cento e três) selecionados no primeiro concurso nacional. Desses, temos acesso apenas à lista dos 80 professores concursados em um abaixo-assinado,³⁵ datado de 26 de julho de 1960, divulgado no Correio Braziliense. Voltaremos a esse episódio de uma forma mais específica, quando abordaremos a questão do primeiro ano dos professores primários, em 1960, e a constituição da associação.

Com relação ao planejamento do sistema de ensino e as construções de escola foi listado na obra “A Origem do Sistema Educacional de Brasília”, entre as páginas 11 a 16, sobre a autoria de Anísio Teixeira. Também na obra “40 Anos de Educação em Brasília”, das páginas 23 a 28, consta o Plano de Construção Escolares de Brasília. Da mesma forma, a obra organizada por Pereira (2018) faz uma referência a muitos aspectos ligados à importância de Anísio Teixeira nos primórdios do ensino e sua colaboração na história da educação do Distrito Federal. Faremos o registro de que “o plano propunha atendimento escolar de forma integrada nos diferentes níveis de ensino: elementar, médio e superior. A proposta para a educação de Brasília era ousada a ponto de projetar-se enquanto modelo a ser seguido nacionalmente” (Silva Filho, 2019, p. 91). Anísio Teixeira buscou inspiração na experiência exitosa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido por Escola Parque de Salvador, conforme continua Silva Filho (2019).

³⁵ Há uma lista com os nomes destes 80 professores, no anexo 1, deste trabalho.

Anísio Teixeira teve a honra e o privilégio de estar à frente da implantação do sistema educacional da nova capital brasileira, sistema de educação que nasceu com a construção da cidade, algo *sui generis*, o que conferiu um desafio ainda maior ao grande educador baiano [...]. Anísio, por ocasião da implantação do sistema de educação em Brasília, teve a oportunidade de colocar em prática os pressupostos da educação firmados pelo *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, documento do qual era signatário, assim como os princípios filosóficos da educação pensados por John Dewey e defendidos por ele durante toda a carreira. (Silva Filho, 2019, p. 90, grifos do autor).

O processo de construção de um sistema de ensino, além dos grandes nomes, das grandes ideias e dos projetos precisa da maioria dos anônimos que as constroem e as viabilizam. É assim também na educação, assim como em muitos processos de trabalho.

4.5.5 O início da Educação Média pública em Brasília

Como as aulas do ensino primário vinham acontecendo desde setembro de 1957, já se tinha uma experiência de administração e funcionamento desse seguimento escolar, sendo necessária a ampliação do atendimento a mais turmas e escolas. À medida que as escolas iam sendo construídas e entregues, a rede de atendimento escolar foi sendo ampliada. A nova experiência seria a oferta da Educação Média.

O funcionamento do Ginásio do Plano Piloto, conhecido como o Caseb, ocorreu no dia 15 de maio de 1960, quando o Correio Braziliense faz a divulgação das turmas e das novas escolas de ensino primário e do início do atendimento da chamada Educação Média. Todos os alunos que solicitaram matrícula foram incorporados a nova oferta de vagas e divulgadas as turmas. Nesse momento, a administração do sistema de ensino ainda estava sob responsabilidade das chefias vinculadas à Novacap. A mudança aconteceria ao longo do ano letivo de 1960.

A seguir, apresentamos um trecho de uma notícia publicada no Correio Braziliense na véspera do início das aulas, que também foi citada nos registros do Governo do Distrito Federal (2001):

[à]s 8 horas da manhã da segunda-feira 16 de maio de 1960, iniciava-se as aulas do ensino médio oficial do Distrito Federal. O prédio, sito à SGAS, Av. W-5, Quadra 908, módulos 25”26, tinha como denominação Centro de Ensino Médio, embora fosse conhecido como Caseb. (Distrito Federal, 1971, p. 4).

Nos documentos acessados e nas entrevistas dos pioneiros, há uma narrativa comum de que, na véspera do início das aulas, a organização do mobiliário e a limpeza das salas contaram com a contribuição dos professores. Segundo Simas (2004), houve um boato sobre um

bombardeio em Brasília que circulou entre os operários que trabalhavam nas obras do Caseb, o que influenciou na finalização da entrega da obra e do mobiliário.

Houve uma diferença quantitativa significativa entre a primeira lista de inauguração, em maio, e a do final do ano, em dezembro de 1960, principalmente com as formandas do Curso Normal (de 3 para 9), na formatura, contando com a presença do presidente JK como paraninfo da turma.

Acerca de matrículas em 1960, no Centro de Educação Média, no Ginásio Caseb, o quantitativo inicial foi de 736 alunos, sendo 586 (80%) do Curso Ginásial,³⁶ no 1º ciclo. As demais matrículas estavam distribuídas entre o Curso Clássico: 23 alunos (3%), Curso Científico: 58 alunos (8%) e o Curso Normal: 69 alunas (9%). Estes cursos faziam parte do 2º ciclo. Essas informações constam no documento “Ensino Médio Oficial do DF: histórico, características e legislação”, da Divisão de Pesquisa e Orientação, da Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal, em 1971.

No decorrer do ano letivo de 1960, a cada dia chegavam novos alunos ao Caseb e a estrutura inicial foi-se tornando insuficiente para comportar todas as turmas, motivo pelo qual houve algumas construções improvisadas. Em documentação oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, disponibilizada de forma eletrônica, no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, são feitas referências ao início dos anos de 1960. Faremos algumas citações para ajudar a esclarecer contextos importantes do início do sistema de ensino do Distrito Federal, bem como para ajudar a corrigir alguns equívocos.

Sobre o Caseb e a “Sibéria”:

[c]om a constante transferência de funcionários públicos do Rio de Janeiro para Brasília, cresceu a demanda de alunos para os cursos de nível médio, o que exigiu a construção de um anexo em madeira, com 48 salas de aula, no local onde se situa, hoje [1985], o estacionamento da Escola Normal. (Distrito Federal, 1985b, p. 98, grifo nosso).

Há um erro na quantidade citada de salas construídas como anexo. Segundo Souza (1990), foram construídas cinco salas de madeira, onde funcionaram os laboratórios, a partir de setembro de 1960. Em 1961, após a inauguração do CEM Elefante Branco, estas salas foram ocupadas pela Escola de Aplicação. “Este anexo ficou conhecido por ‘Sibéria’, em razão do frio que fazia, em seu interior durante o inverno e do calor acentuado no período quente, além

³⁶ O curso Ginásial corresponderia aos atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (ou antigo 1º Grau). Ou 1º ciclo da educação secundária. O 2º ciclo secundário, com os cursos chamados a época de: Clássico, Científico e Curso Normal (magistério secundarista), corresponderiam ao Ensino Médio atual, ou ao antigo 2º Grau.

do longo percurso que se fazia do anexo ao Caseb” (Distrito Federal, 1985, p. 98).³⁷ Em uma publicação de 1971, comenta-se sobre a criação destas salas e consta que, “em setembro de 1960, os cursos clássico e científico eram instalados em um pavilhão de madeira, onde hoje se ergue a Escola Normal de Brasília” (Distrito Federal, 1971, p. 5).³⁸

Ainda sobre as 5 salas da chamada ‘Sibéria’, temos uma outra citação da SEDF, de que “para que os alunos e professorandos pudessem exercer a prática do ensino e o estágio supervisionado, instalou-se no ‘Elefante Branco’, vinculado ao curso normal, como um laboratório de práticas pedagógicas, a Escola de Aplicação do C.E.M. - Sul” (Distrito Federal, 1985b, p. 103).³⁹

Há um erro ao afirmar que “o funcionamento do primeiro curso normal em Brasília se deu no Caseb, em 1960, com uma única turma de nove alunos”, dando continuidade ao texto eletrônico da mesma citação anterior (Distrito Federal, 1985b, p. 103). No início do ano letivo de 1960, o 3º ano do Curso Normal tinha três alunas. Mas havia também as turmas do 1º ano, com 20 alunas, e as turmas do 2º ano, com três alunas, conforme a publicado no dia 15 de maio de 1960, pelo Correio Braziliense, um dia antes de começarem as aulas, o que consta em Distrito Federal (1984, p. 77). Já o encerramento está registrado na obra “30 Anos do Curso de Magistério Em Brasília, 1960-1990”, de autoria de Cosete Ramos, que apresenta a relação final dos alunos, com 38 alunos no 1º ano, 17 alunas no 2º ano e as 09 alunas no 3º ano. Estas informações são corroboradas por Souza (1990). Às vezes, mesmo nos documentos oficiais encontramos algumas imprecisões em alguns detalhes.

O funcionamento da segunda escola de educação média se deu com “o Centro de Ensino Médio Elefante Branco abriu, já em 1961, os cursos noturnos, com 464 alunos [51%] nesse turno (enquanto o diurno contava com 449)”. (Distrito Federal, 1971, p. 6). Consta, em Distrito Federal (1971), a informação de que, no Ensino Médio, a matrícula geral cresceu em 195% em relação a 1960. A tendência crescente do aumento de matrículas no ensino noturno na Educação Média superou o ensino diurno.

O Centro de Educação Média agrupava, em 1961, vários ramos de ensino em 2º ciclo: humanidades (clássico e científico), normal, técnico comercial e industrial. Esse Centro, que se estruturou neste ano letivo, apresenta a inovação de agrupar professores em Departamentos de disciplinas afins, que servem aos vários cursos. Há um Diretor

³⁷Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/25/docimage/original-2b972aae8444e005114aef6b4583aa1d.pdf> . Acesso em: 16 nov. 2023

³⁸ Sobre as cinco salas, em 1960, construídas para abrigar as turmas do curso colegial, foram confirmadas em entrevistas com Pimentel (2022), e a utilização enquanto Escola de Aplicação foram confirmadas em entrevistas com Ramos (2022) e Rodrigues (2022).

³⁹Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/document/25/docimage/original-2b972aae8444e005114aef6b4583aa1d.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

Geral do Centro e um Coordenador de cada curso. Paralelamente à atividade dos Coordenadores, que tratam da parte programática e disciplinar do curso, há os chefes de Departamento que orientam a parte didática das várias disciplinas. (Distrito Federal, 1971, p. 6-7).

As formas de administração e gerenciamento das relações passavam pela chefia e pela coordenação pedagógica. As duas escolas, o Ginásio do Plano Piloto, o Caseb, e o Centro de Educação Média Elefante Branco eram os únicos locais com o mesmo regime de tempo integral.

Tanto no GPP [Ginásio do Plano Piloto] como no CEM [Centro de Educação Média Elefante Branco], adota-se o sistema de tempo integral para alunos e professores. No decorrer de 8 horas de trabalhos escolares, os alunos têm aulas do currículo regular de cada curso e atividades socializantes, consubstanciadas nas chamadas Atividades Livres, que se dão nos vários clubes, estimuladas e supervisionadas por professores: Biblioteca, Artes Industriais (cerâmica, madeira, metal), Desenho e Pintura, Ciências Naturais, Estudos Históricos-Geográficos, Música (Canto Coral, Banda de Percussão, Instrumentos), Literárias (Oratória, Jograis, Correspondência, Folclore, Reportagem, Teatro), Matemática, Esportes. (Distrito Federal, 1971, p. 7).

De forma sucinta, as atividades e a estruturação pedagógica passavam por uma organização entre as coordenações e a direção da escola nas partes de disciplina e as atividades estritamente pedagógicas. Isso só foi possível com a forma de organização do tempo de jornada de trabalho dos professores e jornada escolar dos estudantes, em tempo integral de 40 horas semanais. A estrutura político-pedagógica, juntamente com a duração da jornada, contribuiu para a formação de uma prática de interação pedagógica específica entre professores e estudantes, tanto nas aulas quanto nas vivências escolares, complementando as atividades letivas.

O sistema de convívio integral de professores e alunos tem dado excelentes resultados no sentido de educação integral. Não há, em todos os estabelecimentos, um único inspetor de aluno ou chefe de disciplina; o problema disciplinar é resolvido por uma conjugação de sistema auto-disciplina (código de ética etc) com a supervisão moderada, mas permanente, do corpo docente, através de todos os professores e especialmente dos orientadores de turma. Esse orientador é escolhido entre os próprios professores da turma e em geral são mestres que conquistaram especial simpatia da turma por suas qualidades pessoais. (Distrito Federal, 1971, p. 7).

Com o aumento da oferta de vagas no ensino secundário, em 1961, na região do Plano Piloto de Brasília, a primeira escola, o Ginásio do Plano Piloto (o Caseb), ficou com a oferta do 1º ciclo, ginásial. O Centro de Ensino Médio Elefante Branco oferecia as vagas para o 2º ciclo, com os cursos: clássico, científico e normal (magistério).

No que se refere aos professores pioneiros, no caso específico dos secundários, sobre o contrato de trabalho e o que fazer no tempo de trabalho de 40 horas semanais, eles foram “contratados para quarenta horas semanais de atividades, possibilitava-se a utilização do tempo: a) aulas (20 horas semanais); b) atividades livres (clubes e centros de aplicação); c) preparação das aulas; d) correção de exercícios; e) orientação de turma” (Distrito Federal, 1971, p. 7).

A obra “Ensino Médio Oficial-1968 (PDF, SEC, CEM)”, da professora Consuelo de Menezes G. Lima, assinala:

[n]a realidade o desenvolvimento do ensino médio concentrou-se numa escola de tipo compreensivo, na qual funcionaram o curso normal e os dois ciclos de ensino secundário, em regime de tempo integral. Além de ensino propriamente dito, várias outras atividades educativas puderam ser desenvolvidas graças a esse regime de trabalho. Houve oportunidade, também, neste centro de ensino, de renovação metodológica passando o educando de elemento passivo na aprendizagem a participar efetivamente na busca do que e como exercer a função discente. (Lima *apud* Distrito Federal, 1971, p. 4-5).

As poucas referências ao sistema de ensino desse período e o regime de escola em tempo integral para estudantes e professores ficaram registradas como uma das marcas dessas duas escolas secundárias até outubro de 1963, segundo registros.

Nesse sentido, começou-se por padronizar o mobiliário escolar de forma a poder adaptá-lo às necessidades e circunstâncias dos estudos individuais e grupais. Em lugar de museus mortos ou coleções estáticas simplesmente disponíveis, a Biblioteca, os laboratórios e os auxiliares audiovisuais integraram-se de modo racional e sistemático em toda a dinâmica das classes e das atividades de estudos dirigidos. Estenderam-se a todas as séries as práticas de artes industriais e educação para o lar. Completou-se a execução dos programas e revigorou-se o processo de integração social dos alunos, promovendo-se e incentivando-se várias atividades extraclasse. Institui-se, enfim, a orientação educacional e vocacional de maneira que, sem eliminar as estritas atribuições de um setor especializado, ela se processasse com o caráter de um serviço de assistência geral e constante e, portanto, indissolúvel da própria tarefa dos professores. (Distrito Federal, 1971, p. 5).

O texto faz referência ao funcionamento dessas escolas apenas no período diurno e em tempo integral. Voltaremos a abordar especificamente os aspectos político pedagógicos dessas duas escolas quando abordarmos a atuação político pedagógica da Appesp.

Sobre a oferta de educação para jovens e adultos, na estrutura da “Caseb tinha, além dos cargos superiores, um Coordenador do ensino primário, um coordenador do ensino médio e um coordenador de educação física e recreação. Em nenhuma dessas coordenações se encaixa a educação para pessoas jovens e adultas trabalhadoras” (Oliveira, 2022, p. 53).

4.6 Ensino Público Noturno em Brasília

No primeiro ano de funcionamento do ensino público do DF, em 1960, não havia oferta de ensino público noturno, mas apenas diurno. Sendo assim, ela atingia um público específico, em idade escolar oficial, nas regiões em que havia a modalidade escolar ofertada e vagas para aqueles que conseguissem primeiro a matrícula. A oferta inicial foi bem inferior à procura e à contemplação das vagas, principalmente nas cidades-satélites.⁴⁰

Na região do Plano Piloto de Brasília, no primeiro ano, em 1960, a oferta do ensino público secundário ficou restrita ao Centro de Educação Médio (depois chamado de Ginásio Caseb, em 1961) e houve a inauguração do Centro de Educacional Médio Elefante Branco ofertando o chamado nível colegial – ou antigo 2º grau, hoje ensino médio –, o que aumentou a oferta da educação pública. Somente as duas primeiras escolas mantiveram o ensino em tempo integral até outubro de 1963. Depois dessa data, “[c]om o enorme aumento das matrículas, a partir do ano letivo de 1963, o regime de tempo integral para os alunos foi extinto, passando a existirem turmas diferentes no matutino, no vespertino e no noturno” (Distrito Federal, 2001, p. 69).

Com o crescimento da cidade de Brasília e das cidades-satélites, a procura e a oferta por vagas no ensino primário e secundário se tornavam um desafio tanto para os estudantes, como para os professores e o sistema de ensino. As condições de subsistência e trabalho, moradia, alimentação, transporte e outras tantas demandas cresciam.

O Quadro 3 apresenta dados quantitativos acerca da oferta de vagas, escolas e outras necessidades e demandas, como a seleção de professores e a garantia de subsistência desses profissionais em Brasília e nas cidades-satélites.

⁴⁰ Nos anos de 1960 até o ano de 1998, se usava o termo cidade-satélite, que foi proibido pelo decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, em documentos oficiais do Governo do Distrito Federal.

Quadro 3 – Crescimento de matrículas na FEDF,⁴¹ 1960 – 1980

Matrícula no Distrito Federal
Rede Oficial SEC/FEDF, 1960-80

Ano	Total Geral		Ensino									
			Especial		Pré 1º Grau		Primário, Ginasial e 1º Grau		2º Grau		Supletivo	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1960	6068	-	-	-	403	-	5599	-	66	-	-	-
1961	14212	134,2	-	-	689	71,0	12766	128,0	757	1047,0	-	-
1962	21313	50,0	25	-	794	15,2	18975	48,6	1519	100,7	-	-
1963	27104	27,2	30	20,0	835	5,2	24039	26,7	2200	44,8	-	-
1964	34819	28,5	21	-30,0	851	1,9	30968	28,8	2979	35,4	-	-
1965	46287	32,9	23	9,5	1271	49,4	41224	33,1	3769	26,5	-	-
1966	58446	26,3	33	43,5	1822	43,4	47761	15,9	4400	16,7	4430	-
1967	69409	18,8	53	60,6	1960	7,6	57282	19,9	5340	21,4	4774	7,8
1968	91529	31,9	256	383,0	2374	21,1	73415	28,2	7613	42,6	7871	64,9
1969	111188	21,5	220	-14,1	2595	9,3	87854	19,7	10314	35,5	10205	29,7
1970	134034	20,5	319	45,0	3051	17,6	106543	21,3	11724	13,7	12397	21,5
1971	154036	14,9	245	-23,2	3115	2,1	124317	16,7	14211	21,2	12148	-2,0
1972	177123	15,0	325	32,7	3187	2,3	135464	9,0	18041	27,0	20106	65,5
1973	190502	7,6	393	20,9	3574	12,1	140906	4,0	18164	0,7	27465	36,6
1974	193399	1,5	501	27,5	3727	4,3	148669	5,5	17280	-4,9	23222	-15,4
1975	224741	16,2	787	57,1	9293	149,3	168638	13,4	22808	32,0	23215	0,0
1976	242165	7,8	898	14,1	10727	15,4	184129	9,2	24502	7,4	21909	-5,6
1977	256354	5,9	979	9,0	11988	11,8	195455	6,2	26060	6,4	21872	-0,2
1978	265994	3,8	1458	48,9	12552	4,7	203608	4,2	25830	-0,9	22546	3,1
1979	284510	7,0	1928	32,2	17742	41,3	213458	4,8	28403	10,0	22979	1,9
1980	295209	3,8	2015	4,5	18734	5,6	218491	2,4	31346	10,4	24623	7,2

Fonte: DP-DEPLAN-SEC-GDF

Fonte: Departamento de Planejamento, Secretaria de Educação do DF

Nos registros oficiais das publicações da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, constam observações sobre as publicações anteriores e algumas adequações que seriam necessárias.

A matrícula do diurno do Elefante Branco, em tempo integral, foi de 757 alunos, número que é o oficialmente registrado nas publicações de Séries Históricas da Secretaria de Educação – por alguma omissão, não foram computados os mais de 1.100 alunos que se matricularam no noturno, com início das aulas alguns dias mais tarde. Assim, a matrícula do 2º grau do noturno foi maior que a do diurno, ambas efetuadas exclusivamente no Elefante Branco”. (Distrito Federal, 2001, p. 64).

O perfil do estudante do período noturno em muito se diferia do diurno, não somente pela idade dos estudantes, mas pelo fato de eles serem trabalhadores no período diurno. A oferta de vagas no diurno também se restringia à faixa-etária da obrigatoriedade oficial de ensino público, conforme a legislação nacional naquele período. Um elevado do número de pessoas fora da escola e/ou não alfabetizadas denunciava a sociedade brasileira da década de 1960 e dos anos anteriores, além das formas de enfrentar ou não, esse grave problema.

⁴¹ Em 17 de junho de 1960, foi criada a FEDFE foi extinta em 1999. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/como-nasceu-a-educacao-no-df/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Para atender a essa clientela imprevista, a Fundação delegou ao estabelecimento, recrutar, entrevistar e selecionar os candidatos a professor de noturno. Quase todos eram residentes do Distrito Federal, e, também, exercendo outras atividades profissionais durante o dia. O contrato de trabalho, foi, pois, diferente daquele dos professores de tempo integral. (Distrito Federal, 2001, p. 64).

A maioria dos professores selecionados para trabalhar no período noturno, de jornada de trabalho de 20 horas semanais, eram pessoas que trabalhavam no período diurno em diversas profissões. Esse também era o perfil da maioria dos estudantes do noturno, não só no CEM Elefante Branco, mais em todas as cidades-satélites que demonstraram uma elevada oferta de matrículas, respondendo à demanda ainda maior para o ensino primário e secundário no Distrito Federal.

Vejamos este trecho: “[n]as cidades-satélites, o sistema apresentava as mesmas características dos outros Estado do Brasil. Não foram previstas para as cidades-satélites a construção de escolas-parque” (Distrito Federal, 2001, p. 66). Esse texto oficial não demonstra a situação escolar nos outros estados do Brasil, mas sim no DF, onde a situação da oferta de vagas – mesmo dentro do Plano Piloto de Brasília –, é que se deixou de atender muitos jovens e adultos trabalhadores.

Mesmo assim, a capital se destacou ao tentar oferecer vagas e matrículas, o que causou um grande crescimento entre os anos de 1960 e 1964. A disponibilização de vagas e escolas estava vinculada à capacidade da prefeitura do Distrito Federal de expandir a rede pública de ensino, numa cidade que experimentava um rápido crescimento populacional.

No período seguinte, de 1965 a 1970, muitos adultos não tinham frequentado a escola ou eram apenas alfabetizados. Sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos na década de 1960, na região do Distrito Federal, é importante destacar o trabalho de Oliveira (2022).

4.7 Moradia: uma condição do contrato dos professores

Na carta-circular para a seleção de professores, está assegurada a condição de moradia aos professores secundários e primários e a posterior condição de trazer a família para morar em Brasília. No início, e durante todo o ano de 1960, foi oferecida moradia provisória aos professores aprovados e nomeados após o Concurso Nacional nos chamados “apartamentos do conjunto JK”, nos blocos da quadra da 410, Sul, que dispunham de condições precárias de habitação.

O documento que informava as condições relativas ao contrato, expedido em 18 de março de 1960, assinado pela diretoria executiva da Caseb, informava o que segue.

VII – serão reservados pela Caseb apartamentos de quarto, sala e dependências, para residência provisória dos professores, na proporção de: 1 apartamento para dois professores solteiros ou ainda não acompanhado da família; 1 apartamento para professor casado e com família reduzida; 2 apartamentos contíguos para professor com família numerosa. Cobrar-se-á pelo aluguel de cada apartamento a quantia de Cr\$ 3.000,00 (três mil cruzeiros), acrescido da taxa de condomínio. (Caseb, 1960, mimeo).

No livro de atas da APPEMB, consta apenas a frase “o prof. Roberto louvou a conduta do Presidente na resolução da distribuição das casas e o respeito que soube impor à Associação por parte dos Administradores” (APPESPB, 1962, p. 5). Logo, houve distribuição de casas aos professores, sem especificar para quem e a quantidade de habitações. “Por outro lado, desde maio FEDF obteve casas na W-3 Sul, às Quadras 19 HIGS-708, para os professores de ensino médio – aliás, única oportunidade em que houve uma quota de casas para professores obtida pela Fundação Educacional” (Distrito Federal, 1971, p. 8).

Carvalho (2011) pondera sobre os discursos dos deputados no plenário da Câmara, sobre educação, e “no dia 29 de junho de 1960, na página de política, o jornal publica discurso do deputado Mário Martins (UDN-Guanabara) a respeito da situação precária dos professores da capital, principalmente da questão [...] a moradia” (Carvalho, 2011, p. 320). Havia falta de vagas no Jardim de Infância e no Primário, principalmente pela falta de professores e instalações não suficientes e adequadas, e 60 apartamentos para 230 professores. Carvalho (2011) diz que essa foi a primeira vez que o problema da moradia ficou estampado nas páginas do jornal, assim como as dificuldades estruturais e contratuais da Caseb. Essas questões são os pilares que sustentaram a mobilização reivindicatória dos professores e o sentimento de frustração com a experiência da Brasília.

O diretor executivo da Caseb, Armando Hildebrand, disse, em seu depoimento à CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, sobre as moradias, em 17 de julho de 1963, que

[...] na carta-convite endereçada ao professor dizíamos que lhe fornecíamos residência. Aí o ponto chave de uma série de acontecimentos que se desdobraram numa situação difícil para o ensino. Prometemos residência porque tínhamos do governo a promessa de uma casa para cada professor – duzentos e poucos. Assentado que teríamos apartamentos de dois, três e quatro quartos – e adianto já os problemas das casas porque ele é uma constante – ao final, ao fazermos a remoção dos professores, recebemos sessenta apartamentos, de quarto e sala. Quatro professores num quarto só, em quase todos os casos, e até de duas famílias num apartamento desses. (Brasil, 1964a, p. 2).

Hildebrand, em entrevista à equipe de memória, em 1984, disse que foi feita a promessa de que os professores receberiam casas, mas, com o passar do tempo, isso não estava acontecendo.

Eu comecei então a luta para obter o cumprimento dessa promessa, que havia sido feita ao Ministro e não conseguimos. No fim, se juntaram todos os professores, casados, solteiros, com muitos filhos, com poucos filhos no conjunto JK, que era apartamentos de quarto e sala e acabou-se. Aí ficaram, no começo felizes, mas, à medida que o tempo passava, iam se inquietando, com as lideranças para movimentar. (Distrito Federal, 1984, p. 63).

A questão da moradia foi um problema para os primeiros professores concursados, assim como para a maioria dos novos habitantes de Brasília, e a administração do ensino se desresponsabilizou-se com relação aos outros concursos. Vasconcelos (2020) diz que havia um déficit de 10 mil moradias no Distrito Federal, em 21 de abril de 1962, dia do segundo aniversário de Brasília.

[...] [A] fim de recrutar professores em 1961 foram feitas duas seleções, já sem a FEDF poder oferecer moradia. [...] Em março de 1963 houve seleção apenas para professores residentes em Brasília: foi considerada ‘medida lógica’, de vez que não havia possibilidade de recrutar professores em outras Unidades da Federação, por não estar a FEDF capacitada a oferecer moradia aos que viessem a ser contratados. (Distrito Federal, 1971, p. 8-9).

No entanto, mesmo sem garantia de moradia, os novos profissionais do ensino, juntamente com seus familiares, precisavam de moradia. Nesse sentido, alguns professores novos, solteiros, até 1962, chegaram a morar em uma moradia improvisada, de madeira, nos fundos do Ginásio Caseb, na quadra 911/912 Sul. Essa informação consta dos relatos dos professores entrevistados (Pimentel, 2022; Ramos, 2022).

Como a moradia foi um dos problemas constantes no que se refere à instalação dos primeiros professores concursados de Brasília, antes e depois da existência da Associação de Professores, voltaremos a abordá-la dentro do contexto de atuação e organização.

A luta pela moradia e contra as demissões será marcante e emblemática para o primeiro ano de atividades e experiência em Brasília. Embora constituam graves problemas a serem enfrentados, sem dúvida foram questões essenciais para estimular a organização dos professores. As primeiras associações, greve e manifestações estão intimamente ligadas à confrontação desses pontos. (Carvalho, 2011, p. 336).

Uma instalação em madeira, ao fundo da Caseb, serviu de moradia para alguns professores, até o momento da invasão e ocupação das casas do BNDE, em maio de 1962. Esse foi mais um dos episódios de dificuldades que foram transformados em organização e luta por professores associados. A moradia foi assunto para greves e ponto de pauta da CPI. Abordaremos esses assuntos quando tratarmos das associações de professores.

4.8 Estruturas de prédios em madeira

Dentro do período histórico do início da construção de Brasília e dos canteiros de obras, era muito comum a existência de estruturas de prédios em madeira – algumas provisórias e outras definitivas. Com relação às moradias dos trabalhadores, em geral os mais pobres, era muito comum a utilização dos barracos de madeira. Algumas obras chamaram a atenção, mesmo sendo em madeira, por terem muita utilidade pública.

Algumas delas são:

- a) o Grupo Escolar 1, o “Júlia Kubitschek”, primeira escola, em 1957;
- b) as escolas provisórias, junto às construtoras e aos acampamentos, antes de 1960;
- c) as habitações dos moradores nas cidades e em acampamentos;
- d) as estruturas públicas na Candangolândia, Cidade Livre e demais cidades satélites;
- e) a estrutura para funcionar as salas de aula e laboratório dos cursos clássicos, em setembro de 1960, no anexo do Caseb (aquele que era chamado de “Sibéria”);
- f) o Anexo ao Caseb, localizado ao lado do Elefante Branco: “Sibéria”, sala de aula, laboratório, Escola de Aplicação do Curso Normal;
- g) um alojamento improvisado utilizado por professores nos fundos do Caseb, construído pela administração do ensino de Brasília;
- h) o espaço anexo ao Palace Hotel, momentaneamente cedido aos professores sem alojamento.

Figura 5 – Escolas de Acampamento – vista parcial da Escola Classe Metropolitana



Fonte: Museu da Educação do Distrito Federal – Arquivo GEPLAN - RA VIII

Para facilitar a recuperação das informações, apresentaremos um encadeamento de datas, uma cronologia de ações da Caseb e um pouco da administração de ensino de Brasília:

- a) criação da Caseb, com o Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959;
- b) início do processo de seleção de professores, em 5 janeiro de 1960;
- c) visita da equipe da Caseb às obras de construção dos prédios escolares em Brasília, realizada entre 07 e 10 de janeiro de 1960;
- d) inscrição dos candidatos, até 25 de janeiro de 1960, e seleção em fevereiro;
- e) atraso nas obras do Centro Educação Média (futuro Elefante Branco); decisão, em fevereiro de 1960, de construir outro prédio mais simples, também como sede da Caseb, depois chamado, em 1961, de Ginásio do Plano Piloto;
- f) envio das cartas aos selecionados no concurso nacional, em março de 1960.
- g) processo de treinamento e/ou formação pedagógica nas reuniões dos professores secundários, entre 10 e 16 de abril, em Brasília e, entre 18 e 30 de abril, no Rio de Janeiro;
- h) processo de treinamento e/ou formação pedagógica nas reuniões dos professores primários, em abril de 1960, antes do início das aulas;

- i) distribuição das vagas e cargas horárias para os professores primários, em abril de 1960;⁴²
- j) lotação dos professores secundários na Caseb entre abril e maio de 1960;
- k) início das aulas na nova escola secundária, em 16 de maio de 1960, e a cerimônia de inauguração do CEM Caseb, em 19 de maio de 1960;
- l) funcionamento das novas escolas classes (ensino primário) e Escola Parque, no início do novo sistema de ensino, em 16 de maio de 1960; cooperação do gerenciamento do novo sistema de ensino do DF, com as antigas chefias (Santa Soyer e Stella dos Cherubins), vinculado anteriormente a Novacap, e depois a gerência da Caseb, com Armando Hildebrand;
- m) constatação, no contrato, na “cláusula sexta: O presente contrato terá nos seus primeiros noventa dias de duração, a começar [data individual para cada contratado⁴³] de 1960, o caráter experimental, desobrigada a Contratante, nesse período, de dar aviso prévio ao Contratado, caso venha a prescindir de seus serviços” (Contrato, 1960, p. 3).
- n) estabelecimento do prazo de até 3 meses de “experiência”, e o não vínculo inicial;
- o) dificuldades por parte da administração da Caseb de assegurar o cumprimento de algumas promessas aos professores, como as casas (moradias) individualizadas e como isso, a possibilidade de trazer a família;
- p) criação da FEDF, em 17 de junho de 1960;
- q) criação do Conselho Diretor da FEDF.

Embora “a criação da Fundação tivesse ocorrido a 17 de junho de 1960, os professores e servidores da Caseb permaneceram a ela vinculados até 31 de janeiro de 1961, sendo contratados pela FEDF no dia seguinte, 1º de fevereiro” (Distrito Federal, 2001, p. 64). Mais tarde, “em 31 de maio de 1963, foram todos demitidos da Fundação Educacional, passando, no dia seguinte, 1º de junho de 1963, a servidores estatutários da Prefeitura do Distrito Federal, vinculados à Superintendência de Educação e Cultura” (Distrito Federal, 2001, p. 64).

⁴² É importante salientar que, no início dos anos de 1960, o termo ‘educação primária’ se referia aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme adotamos atualmente. Os termos ‘educação média’ (ou até mesmo, ‘ensino médio’) se referia(m) ao ensino secundário, que hoje é equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, juntos. O ensino primário e ensino secundário, por sua vez, se equivalem ao que chamamos hoje de educação básica.

⁴³ Cada contrato de trabalho teve uma data específica: o de Santa Alves Soyer, em 16 de maio de 1960. O contrato de Ivone de Sousa Rodrigues, em 23 de abril de 1960. Citamos estes dois que tivemos acesso, ambos com o salário de CR\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil cruzeiros), na cláusula quinta, item a.

5 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES E ATUAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

Alguns trabalhos buscaram resgatar aspectos da história da educação do Distrito Federal e da organização dos professores em particular. Trabalhos como Caron (1996), Freitas (1996), Resende (2004), Souza (2017), Souza (2019) resgataram a questão sindical. Outros analisaram o período inicial do sistema de ensino de Brasília, como Barbosa (2009), Silva (2010), Franca (2020), Melo (2016) e Silva Filho (2019). Muitas informações ainda merecem ser investigadas com maior profundidade, pois são muitos os aspectos e as dimensões que precisam ser abordadas e discutidas sob as mais diversas perspectivas e pontos de vista, desde a questão do gerenciamento das questões pedagógicas, administrativas, funcionais, trabalhistas, educacionais, até questões que perpassam as dimensões coletivas organizativas dos profissionais da educação.

Caron (1996), sobre o período inicial da organização dos professores em associação profissional, menciona a APPEMB e depois a APPESPB sem precisar a atuação ou existência específica de cada uma. A fonte pesquisada por esse autor foi o Caderno de Formação nº 2, do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF, 1990), que herdou os arquivos da Associação dos Professores do Distrito Federal (APDF), existente até 14 de março de 1979. Souza e Rêses (2024) fazem uma reconstrução histórica desses dois momentos, antes ainda da chamada Nova República ou da existência do chamado novo sindicalismo, portanto, antes dos anos de 1980.

Existiram três associações, entre os anos de 1960 e 1964, de professores primários e secundários na região do Distrito Federal. No entanto, apenas duas coexistiram simultaneamente: a Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB) e a Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília (APPPB) que foram criadas em 15 de outubro de 1960, segundo Souza e Rêses (2022). Depois de um processo de atuação e de disputas da mesma base, foi criada a Associação Profissional dos Professores Secundários e Primários de Brasília (APPESPB).

Buscaremos esclarecer e explicar o processo de constituição dessas três associações, suas composições e sua influência na organização dos professores e na história da educação do Distrito Federal. Fizemos uma breve reconstituição do processo de constituição do sistema de ensino do Distrito Federal, do processo seletivo dos professores, de alguns aspectos do funcionamento da estrutura político pedagógica da oferta de ensino público no DF e outras questões relacionadas às condições de trabalho das trabalhadoras e dos trabalhadores em

educação, em específico das professoras e dos professores, desde o processo do início da construção de Brasília e a sua inauguração até e os locais de moradia de seus construtores, muitas vezes chamados de pioneiros e de candangos.

Não existe um processo satisfatório de armazenamento de muitos documentos históricos sobre a educação no DF. Os esforços do Museu da Educação do Distrito Federal em tentar constantemente reunir esses materiais e reconstruir memórias através de relatos e história oral, com o embasamento dos registros mais variados tem contribuído enormemente para a memória da educação no DF. Além das entrevistas, busca de materiais e fontes, encontros de pioneiros e reconstituição de suas memórias têm estimulado o trabalho de pesquisadores para a investigação e produção de registros históricos e debates sobre a importância da constituição física do museu. Por sua vez, o museu pode contribuir no processo de formação dos professores e de uma visão mais integrada da valorização do patrimônio histórico e geográfico de Brasília e da região do Distrito Federal e entorno.

O livro “40 anos de Educação em Brasília” (Distrito Federal, 2001) faz referência a muitas mudanças. No entanto, não faz menção aos processos de mobilização e atuação dos professores que tensionaram tais mudanças, como a greve de março de 1963, com cerca de 8 mil trabalhadores, a sua maioria vinculados à Novacap, que passaram a ser enquadrados como servidores da Prefeitura do Distrito Federal, em junho de 1963. Em suma, invisibiliza-se os processos de conquistas coletivas e daqueles que lutaram por elas.

Figura 6 – Georreferenciamento dos pontos mais significativos citados ao longo do texto



Legenda:

- a) Caseb (Colégio Caseb e sede da Comissão de Administração do Sistema de Ensino);
- b) CEM Elefante Branco (Centro de Ensino Médio);
- c) Quadra 410 Sul (as primeiras moradias dos professores nos chamados prédio JK);
- d) Quadra 711/712 Sul (invasão e ocupação de casas greve de 1962);
- e) Escola Classe 308 Sul (junto a Escola Parque da 508 Sul);
- f) APPESP (sede própria, na 311 Sul).

5.1 Atuação dos professores primários, em 1960, e a criação da APPPB

Embora os professores primários⁴⁴ e secundários tenham feito o mesmo Concurso Nacional, esses profissionais construíram trajetórias diferenciadas no que se refere à convocatória, à forma de realização dos encontros com a diretoria da Caseb e outros aspectos.

Inicialmente, quando a Comissão de Administração do Sistema de Ensino de Brasília, a Caseb, começou a organizar o processo de seleção de professores, já havia realidades diferentes sobre o ensino primário e o secundário públicos em Brasília. No ensino secundário, não havia nenhuma oferta, enquanto o ensino primário já contava com uma estrutura mínima em funcionamento, que já se desenhava numa forma de gestão de ensino da Novacap – referência para a continuidade da administração.

A própria diretoria executiva da Caseb teve de compreender o funcionamento da oferta de ensino primário para prosseguir o trabalho, mesmo que julgasse necessário fazer alguns ajustes ou alterações. Houve o esforço e interesse em aprender com as gestoras anteriores e até em mantê-las no sistema de gerenciamento que já vinha sendo desenvolvido. Isso significa que, na estrutura de funcionamento do ‘novo’ ensino primário se mantinha a forma da organização anterior, agora com a colaboração e/ou administração da Caseb. As principais gestoras, como Santa Alves Soyer e Stella do Cherubins, continuavam à frente da gestão.

Segundo relatos em entrevista (Distrito Federal, 1984), houve um estranhamento inicial entre os novos professores primários, aprovados no Concurso Nacional, de 1960, e os que já trabalhavam nos anos anteriores. Os dados não são exatos, mas as duas quantidades de professores chegam próximo a 100 professores cada uma, ou seja, temos um quadro de professoras e professores primários públicos de cerca de 200 funcionários no primeiro semestre de 1960, em Brasília, a quase totalidade constituída por mulheres. Nesse processo, com as divergências é que procuramos entender como Santa Alves Soyer foi eleita vice-presidente da Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília, em 05 de novembro de 1960.

A seleção de mais de 100 professoras primárias de vários locais do país, através de concurso público nacional, acaba por dar uma característica diferente ao quadro de profissionais do ensino primário. Além de praticamente dobrar a quantidade de professores, também se terá uma maior quantidade de escolas e de gestores, assim como uma quantidade de novas questões, como a forma de distribuição dos professores – em quais escolas, usando

⁴⁴ Faremos referência a nomenclatura no masculino por causa do nome da Associação, no entanto registramos que em vários momentos utilizaremos o termo “professoras primárias” porque essas eram a maioria na Associação. Das 80 pessoas que assinaram o abaixo-assinado das reivindicações, em 26/7/1960, somente 03 pessoas eram do sexo masculino.

quais critérios, como fazer a distribuição das turmas ou mesmo o processo de escolha dos novos gestores para as novas escolas.

Entre as muitas coisas que se relatam, a chegada das novas professoras se deu antes da inauguração de Brasília, antes de 21 de abril de 1960. A cidade como um todo era um grande canteiro de obras que, aos poucos, se ampliava, cada vez mais, com a chegada de novos trabalhadores e trabalhadoras que também deveriam ter moradia. Esse era um grande problema para todos que chegavam: como compreender e se movimentar numa cidade que não se conhecia e que ainda estava, a cada dia, sendo construída e definida?

Alguns servidores da Caseb ficaram responsáveis por receber as novas professoras no aeroporto e levá-las até os seus locais de habitação, que, nesse primeiro momento, eram as residências chamadas de JK, que logo foram apelidadas de “janela e kitnet”, pois eram alojamentos simples de apenas um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro, em um conjunto de prédio de três pavimentos, sem elevadores. Como se tinha pouca oferta de apartamentos, foram alocados em grupos de professores ou professoras solteiras. A dificuldade de conseguir alojamento individual para todas as professoras e os professores, onde não havia oferta de moradia, aos poucos, foi resultando em convivências de longo prazo. Há muitos relatos sobre as amizades e o companheirismo desenvolvidos para enfrentar juntos os novos desafios da nova capital.

As professoras primárias, em sua maioria, se aglomeravam num apartamento, de quarto e sala, com até quatro professoras solteiras de diferentes localidades de origem e de diferentes locais de trabalho. Houve a distribuição das turmas para as professoras do ensino primário, em diversas escolas permanentes ou de acampamentos e/ou alojamento, de acordo com as demandas das localidades.

A relação de convivência com a nova cidade e sua precária estrutura fez com que muitos enfrentassem, coletivamente, estes problemas, mesmo sem ter laços anteriores, pois isso fazia parte deste novo processo de construção e descoberta das muitas dificuldades e possibilidades na nova cidade e no novo trabalho.

A relação de trabalho e convivência com as novas professoras primárias e as que já estavam atuando no Distrito Federal tinha suas particularidades e as ações em comum, como por exemplo, a dificuldade em encontrar estabelecimentos comerciais para fazer as refeições durante o dia. Elas usavam as cantinas disponíveis em locais próximos às grandes escolas, que poderiam ser também utilizadas pelas professoras primárias.

Com o passar dos meses, as condições de alojamento temporários improvisados nas moradias JK iam se transformando em problemas, pois não se apresentava nenhuma perspectiva de mudança daquela situação. Nesse aspecto, as professoras mais antigas já haviam construído uma forma melhor de pensar e definir sua moradia, entre as opções possíveis na cidade.

Todavia, algo veio a incomodar, entre outros problemas, a tranquilidade das novas professoras: a veiculação de notícias, informais ou não, de que haveria a necessidade de uma nova seleção de professores para aquelas que já estavam aqui, após já estarem trabalhando e morando em Brasília.

Foi noticiada, no Correio Braziliense, em 14 de julho de 1960, uma matéria sobre o aperfeiçoamento de professores da Caseb:

[D]urante toda a sua permanência na Caseb como professores, e, futuramente, na Fundação Educacional de Brasília, todos os mestres estarão continuamente num processo de apuração de suas habilitações, e conseqüentemente, a passíveis de dispensa.

Por esse motivo, por serem passíveis de dispensa, foi que os professores foram contratados com base na legislação trabalhista [...].

O curso que está sendo realizado terminará por uma prova, que eliminara os que forem reprovados. Isso significa que a prova pode eliminar. Caso um professor apresente um rendimento abaixo de um mínimo considerado eliminatório. (Correio Braziliense, 1960a).

A matéria, além de falar do curso de aperfeiçoamento para professores, deixa clara a possibilidade de dispensa, caso o resultado fosse abaixo do exigido. A matéria do jornal continua ainda ponderando que “as professoras que estão dando o curso são todas de curso normal e do corpo do magistério de Brasília. Não há incoerência nisso. Todos nós professores, temos alguma coisa a aprender e temos alguma coisa a ensinar” (Correio Braziliense, 1960a).

Carvalho (2011) menciona, na edição do dia 27 de julho de 1960, uma matéria que relata o encontro de jornalistas com Ernesto Silva. Na ocasião, perguntaram-lhe sobre a moradia dos professores e a possibilidade de se realizar nova seleção dos docentes. O que receberam de resposta é comentado por Carvalho (2011): “[q]uanto à possibilidade de nova seleção, o diretor da Novacap se manifestou contra, acreditando que isso iria ferir duas prerrogativas: a lisura e a competência dos responsáveis pela seleção anterior e o direito que se deve conferir aos pioneiros da educação de Brasília” (p. 323). Havia sempre o enaltecimento aos pioneiros de Brasília.

A maioria das professoras primárias contratadas pelo concurso nacional estava insatisfeita com as ameaças e a possibilidade de dispensa. Chegaram às escolas comentários sobre um novo processo de seleção, o que se somava às insatisfações e desaprovações em relação às cláusulas do contrato que a Caseb não estava cumprindo. Essas professoras fizeram uma carta como forma de um protesto público, junto à diretoria executiva da Caseb, com cópia a outras instâncias superiores e a publicaram no Correio Braziliense, em 28 de julho de 1960. Essa carta foi a primeira ação coletiva publicizada de protesto das professoras de Brasília.

A carta foi dirigida ao diretor executivo da Caseb, com cópia, e assinado por 80 professores primários, com queixas e reivindicações. Consta o seguinte texto:

nós signatários do presente memorial, do qual desejamos remeter cópia ao ministro de Educação e Cultura, ao presidente da Caseb, ao secretário de Educação e Saúde do Distrito Federal (futuro presidente da Fundação Escolar de Brasília) e à imprensa. Vimos respeitosamente, sem qualquer quebra de disciplina, dirigir-nos a V. S. a quem consideramos, não somente autoridade competente, no caso, mas a pessoa a quem estamos diretamente ligados por contrato de trabalho. (Correio Braziliense, 1960d).

E, continua com o pedido de vênias para expor os seguintes pontos, sobre o processo de seleção dos professores:

1 – Atendendo à convocação da Caseb em publicações nos jornais do Brasil inteiro, dirigida aos professores e cientificando-os da oportunidade que se dava aos mesmos de virem a servir à causa da educação na nova Capital, e cientes dos dizeres da primeira circular da Caseb, onde se lia: ‘A escolha dos professores será baseada nos dados deste formulário (por nós todos preenchido), no resultado de entrevista com professores e técnicos, em informações de pessoas julgadas idôneas no meio profissional e, SE NECESSÁRIO, NO RESULTADO DE PROVAS A QUE O CANDIDATO SERÁ SUBMETIDO, fizemos as nossas inscrições e nos candidatamos no magistério primário de Brasília.

2 – Sem nenhum outro aviso e desconhecimento total do programa que serviu de base para confecção dos testes escritos de seleção, fomos convocados para, em menos de 72 horas, nos submetermos ao referido teste de seleção e que continha 195 quesitos de cultura geral para serem resolvidos entre duas e três horas.

3 – Ainda fomos demoradamente entrevistados por uma comissão de técnicos do Ministério da Educação e Cultura (professores, psicólogos e orientadores pedagógicos), credenciados pela Caseb.

4 – Satisfeitas por nós todas as exigências e, selecionadas as que obtiveram melhores índices de classificação, recebemos a circular de 18 de março de 1960, cujos termos do inciso I nos participava que ‘a escolha dos professores foi feita, pela Comissão do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), MEDIANTE AVALIAÇÃO DOS TÍTULOS E ATRIBUTOS PESSOAIS DOS CANDIDATOS E DOS RESULTADOS DA PROVA ESCRITA E DA ENTREVISTA A QUE SE SUBMETERAM OS QUE FORAM APROVEITADOS NA SELEÇÃO PRELIMINAR’, termos estes reiterados em outra circular datada de 19 de março de 1960: ‘Muito me apraz comunicar-vos que na seleção promovida pela Caseb fostes incluído entre os candidatos que alcançaram CLASSIFICAÇÃO SUFICIENTE PARA APROVEITAMENTO NO PRIMEIRO GRUPO de professores a ser contratado para lecionar nas escolas primárias de Brasília’ e, concordamos com as

condições estipuladas na folha anexa àquela circular, vimos para Brasília, confiantes ainda nos itens V, VII, IX e X daquela circular. (Correio Braziliense, 1960d).

Os itens do contrato dos professores e que estão citados na carta são: (V) o transporte para Brasília; (VII) a residência provisória; (VIII) os móveis das residências mediante compra ou aluguel; (IX) o estágio em Brasília, no período de 15 de abril a 14 de maio de 1960; e (X) a vigência do contrato de trabalho iniciar-se em 1 de abril de 1960.

A forma com que as professoras apresentaram os argumentos rebate e combate as alegações sobre a forma da avaliação da seleção e da credibilidade de quem a realizou. Portanto, não caberia o questionamento ao nível dos candidatos, alegava a carta. Não se tem as ameaças de realização de novo concurso por escrito, mas se tem relatos. As ameaças de um novo concurso, feito verbalmente, era uma forma de pressionar os professores primários a apresentarem alguns comportamentos que não estava possivelmente agradando a direção da Caseb ou as chefias imediatas.

Constam, na carta, queixas sobre adiamentos no processo de convocação e sobre as inadequações das instalações em relação ao contrato. Os professores declaram que, decorridos dois meses, “foi anunciada uma melhoria de acomodação com a construção de alojamentos de madeira, anexo ao Ensino Médio, e que acomodaria aqueles professores pela facilidade de residirem nas proximidades do local de trabalho e poderem utilizar-se da cantina” (Correio Braziliense, 1960d).

Sobre a hipótese de um novo concurso, a nota diz

[s]abemos que foram aprovados, na seleção preliminar, muito mais professores que os convocados para Brasília: talvez cinco ou dez vezes mais. Não desconhecemos também que muitos dos que não foram imediatamente aproveitados desejam, como nós, ao virmos para cá, viver a grande experiência educacional que nos acenava a jovem Capital da República.

Mas, não compreendemos que, aqui chegados – bem ou mal instalados, mas já lecionando ou ajudando na administração escolar – sejamos submetidos a novas provas, qualquer que sejam, quando de outros professores aceitaram, pura e simplesmente, o exercício prestante do seu nobre mister, pioneiro de cujos méritos não duvidamos, mas de quem louvamos a disposição com que enfrentaram, voluntariamente, os primeiros sacrifícios. Também estranhamos que os professores do curso médio, que se submeteram a um teste completamente igual ao nosso, embora se candidatassem ao magistério do ensino médio os portadores de diploma de Faculdades de Filosofia, não estejam sendo advertidos de uma segunda e terceira seleção. E tanto assim, que alguns professores primários foram agora aproveitados no ensino médio e são eles mesmo os nossos mestres nos cursos de especialização. (Correio Braziliense, 1960d).

As professoras consideram que a exigência de um novo concurso seria um demérito imposto a uma experiência muito curta, em um contexto de escassez de recursos materiais, com turmas superlotadas e pressionadas por condições precárias de instalação. Segundo as professoras, isso evidencia que a Caseb não realizou uma seleção rigorosa, um fato comprovado não pelas professoras selecionadas, mas por aqueles que impuseram essa exigência. As professoras assim se posicionaram:

[...] não podemos aceitar novo concurso quando num contrato assinado vários dias após a nossa chegada nos comprometemos ao trabalho de seis horas diárias, distribuídas entre aulas, estudo dirigido, preparo de aulas e materiais didático, correção e preparação dos trabalhos escolares, acompanhamento e assistência aos alunos que necessitam de tratamento especial, participação e orientação das atividades extra-classe, a empenhar-nos no nosso próprio aperfeiçoamento cultural e técnico por meio de estudos, leituras, seminários, cursos e demais oportunidades de enriquecimentos cultural que se apresentarem. Novos cursos de aperfeiçoamento o que nos prometeram, isso sim, e não provas eliminatórias com o aviso de que seremos mandadas de volta.

Na maioria, os professores se deslocaram dos seus longínquos estados, muito com as respectivas famílias, outras se demitiram dos seus empregos e ainda algumas que ficaram à disposição da Caseb, sem vencimentos e perdendo várias vantagens dos cargos que ocupavam. Não seria justo nem humano que se devolvessem dezenas de professores aos seus respectivos lugares de origem com um atestado de incapacidade. (Correio Braziliense, 1960d).

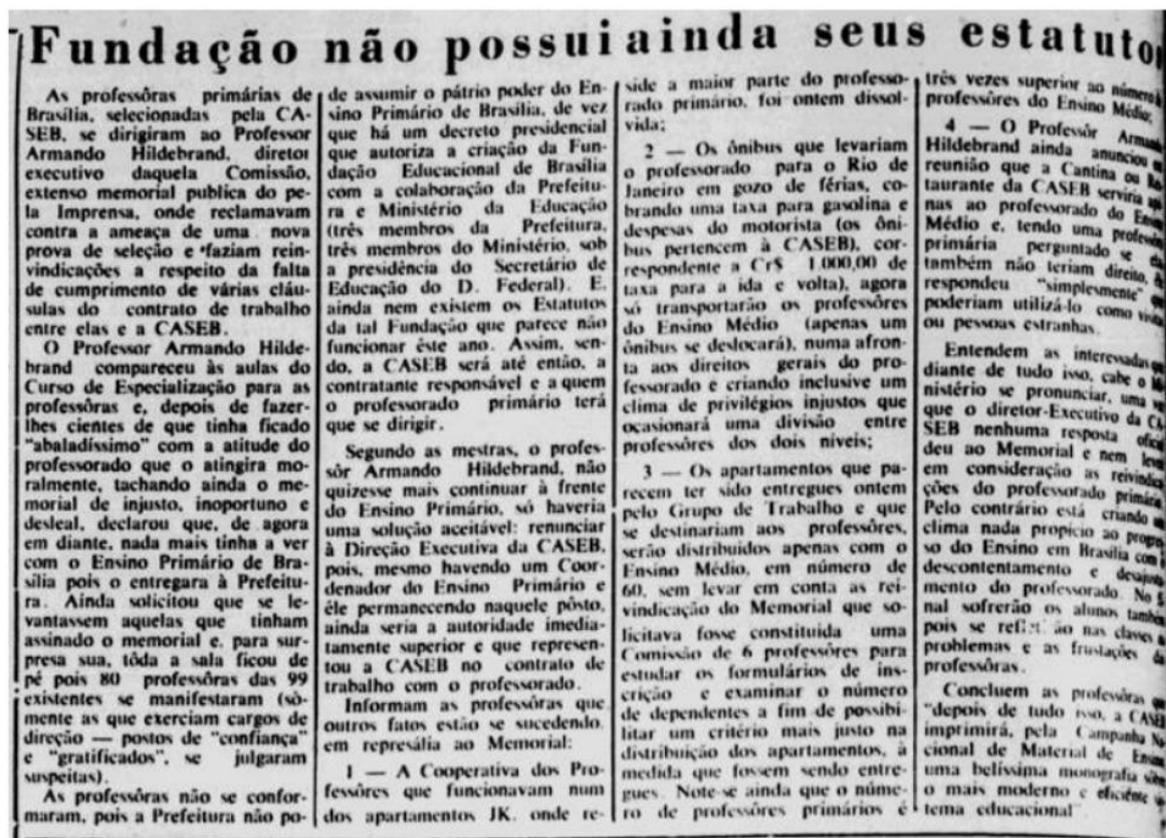
As docentes alegam, ainda, que aceitaram sem reclamações oficiais todas as decisões que lhes foram impostas após sua chegada. A começar pela vigência do contrato, adiada para 23 de abril, houve o desconforto das acomodações, as designações e escolhas dos locais de trabalho, em que se priorizava as professoras pioneiras e, em seguida, os professores casados, quem poderiam escolher o Plano Piloto, a supressão do estágio probatório que lhes possibilitaria a discussão do programa a ser executado e adoção de uma unidade de trabalho, a ausência de um teste de seleção constituindo classes menos heterogêneas, até as designações de diretores e responsáveis sem levar em conta os formulários, a capacidade comprovada por cursos de especialização ou a experiência pedagógica, visto não ter havido concurso para diretores e orientadores.

As condições expressas na carta exigiam um pedido de resposta da Caseb, via diretor executivo, ao mesmo tempo em que notificavam outras autoridades, como o Ministro da Educação e Cultura, o presidente da Caseb, o Secretário da Educação e Saúde do Distrito Federal, futuro presidente da Fundação Escolar de Brasília, que estavam também envolvidos nos processos de busca de soluções para os problemas relacionados.

Não há uma lista oficial com os nomes dos mais de 100 professores primários selecionados e efetivados após o concurso público nacional. A carta conta com a assinatura de 80 desses professores, sendo o único documento acessado com os nomes dos primários. Alguns nomes na publicação da carta estão ilegíveis, pois a qualidade de imagem digitalizada, não permitiu uma boa leitura. Mesmo assim, foi o que nos orientou com a tentativa de se fazer uma

listagem mais abrangente. Apresentaremos ao final do texto, como anexo, uma relação com os nomes destes 80 professores, mulheres em quase sua totalidade.⁴⁵

Figura 8 – Correio Braziliense



Fonte: Correio Braziliense - 05 de agosto 1960c, edição 091⁴⁶

Foi noticiado no Correio Braziliense, no dia 05 de agosto de 1960, que, em reunião do curso de especialização para as professoras, compareceu o diretor executivo da Caseb, Armando Hildebrand, quem disse ter se sentiu pressionado e incomodado com a carta. Diz a matéria que

as professoras primárias de Brasília, selecionadas pela Caseb, se dirigiram ao Professor Armando Hildebrand, diretor executivo daquela Comissão, extenso memorial publicado pela imprensa, onde reclamavam contra a ameaça de uma nova prova de seleção e faziam reivindicações a respeito da falta de cumprimento de várias cláusulas do contrato de trabalho entre elas e a Caseb. (Correio Braziliense, 1960c).

⁴⁵ A lista das 80 professoras que assinaram a Carta/Memorial está nos anexos, ao final deste texto. Já uma lista com os nomes das professoras pioneiras, vinculas a Novacap, foi reproduzida por Melo (2016, p. 112-113), que foi retirado da Revista Brasília, nº 4, Novacap, abril de 1960, p. 23 e 24. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/NOV-D-4-2-Z-0001-40d-menor.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

⁴⁶ A matéria tem o link: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_01&pagfis=1246. Acesso em: 24 jun. 2024.

Nessa reunião coletiva, em visita a uma aula do curso de especialização com as professoras primárias, Hildebrand disse ter julgado a carta como inoportuna, injusta e desleal. Disse ainda que nada mais tinha a ver com o ensino primário de Brasília, pois o entregaria à prefeitura de Brasília. Em uma tentativa de constranger, Hildebrand “solicitou que se levantassem aquelas que tinham assinado o memorial e, para surpresa sua, toda a sala ficou de pé, pois 80 professoras, das 99 existentes se manifestaram (somente as que exerciam cargos de direção [...] se julgaram suspeitas)” (Correio Braziliense, 1960c). Segundo o jornal, houve um constrangimento quando a quase totalidade dos presentes se levantou. Essa ação fez com que o confronto de posições entre os professores primários e o diretor executivo da Caseb ficasse em um nível mais aberto e declarado, o que ocasionou uma maior visibilidade e força aos assinantes da Carta. A estratégia de Hildebrand, de constrangimento aos assinantes, fracassou.

O julgamento de Hildebrand, sobre a carta das professoras, demonstrou que ele teria visto a questão das reivindicações como uma forma de desrespeito ao trato pessoal da autoridade direta do diretor da Caseb, pois a carta fora direcionada a outros setores de instâncias superiores, e não foi vista com os aspectos que afligiam a situação de vida pela qual passavam os assinantes. Essas movimentações foram novamente publicadas no Correio Braziliense.

As professoras não se conformaram, pois a Prefeitura não pode assumir o pátrio poder do Ensino Primário de Brasília, de vez que há um decreto presidencial que autoriza a criação da Fundação Educacional de Brasília com a colaboração da Prefeitura e Ministério da Educação [...] E ainda nem existem os Estatutos da tal Fundação que parece não funcionar este ano. Assim, sendo, a Caseb será até então, a contratante responsável e a quem o professorado primário terá que se dirigir. (Correio Braziliense, 1960c, n.p.).

A instituição responsável pela administração do ensino em Brasília é a Caseb, legalmente constituída para o ensino primário e secundário. A administração não depende apenas das vontades de pessoas físicas, embora passe por elas o caminho do gerenciamento. Segundo as mestras, se o professor Armando Hildebrand não quisesse mais continuar à frente do ensino primário, só haveria uma solução aceitável: renunciar à direção executiva da Caseb. Isso porque, mesmo havendo um coordenador para o ensino primário, ele permaneceria como a autoridade imediatamente superior e continuaria a representar a Caseb no contrato de trabalho com o professorado (Correio Braziliense, 1960c).

As professoras informaram que havia outros fatores que estavam sucedendo, em represália ao Memorial, que constam nessa matéria do Correio Braziliense, do dia 02 de agosto de 1960, como: 1) a Cooperativa dos Professores que funciona em um dos apartamentos JK, foi dissolvida; 2) os ônibus que levariam o professorado para o Rio de Janeiro em gozo de

férias, com um valor mais reduzido, só transportaria os professores do ensino médio, criando um clima de privilégios injustos e uma divisão entre professores dos dois níveis; 3) os apartamentos que pareciam ter sido entregues pelo Grupo de Trabalho e que se destinariam aos professores foram distribuídos apenas para as professoras do ensino médio, em número de 60, sem levar em conta as reivindicações do memorial, que solicitava que fosse constituída uma comissão de seis professoras para estudar os formulários de inscrição e examinar o número de dependentes a fim de possibilitar um critério mais justo na distribuição dos apartamentos, à medida que fossem sendo entregues, note-se que o número de professoras primárias é três vezes superior ao número de professoras secundárias; e 4) o professor Armando Hildebrand anunciou em reunião que a cantina ou o restaurante da Caseb serviria apenas ao professorado do ensino médio. Diante do questionamento de uma professora primária, se ela também não teria esse direito, foi respondido que as professoras primárias poderiam utilizar os espaços da cantina e o restaurante da Caseb como visita ou como pessoas estranhas. Este é o relato por parte das professoras primárias.

Ainda, segundo a matéria do jornal *Correio Braziliense*, as professoras entendiam que caberia ao ministério se pronunciar, uma vez que o Diretor-Executivo da Caseb não deu nenhuma resposta oficial ao Memorial, nem levou em consideração as reivindicações do professorado primário. Pelo contrário, está criando um clima nada propício ao progresso do Ensino em Brasília com o descontentamento e desajustamento do professorado. No final, sofreriam os alunos, dizia a matéria.

Os registros escritos só manifestam a posição publicada de algumas das professoras no *Correio Braziliense*. As matérias referentes a essa manifestação dos professores, nesse jornal, eram atribuídas à professora Cecília Queiroz Campos, que colaborava com uma coluna no jornal.

No início de setembro de 1960, após a volta do recesso escolar do meio do ano, é noticiado uma greve de professores que seria iniciada em 12 de setembro de 1960. Não é muito claro, mas a presidente do Grêmio Estudantil JK, do colégio Caseb, Cosete Ramos, diz que os estudantes do Caseb apoiaram a realização da greve dos professores. Se imagina, então, que uma greve também foi movimentada junto aos professores secundários que atuavam no Ginásio Caseb. Porém, não se sabe de fato como essa greve aconteceu, se de forma isolada ou em conjunto, entre os dois segmentos dos professores, pois não encontramos registros escritos sobre as formas de realização desta greve. Os registros do *Correio Braziliense*, acompanhados por Carvalho (2011), noticiaram a movimentação da greve dos professores primários, entre os dias 12 e 18 de setembro de 1960.

Carvalho diz que Armando Hildebrand forçou um adiamento da greve por 48 horas, que foi respondido pelos professores com uma nova publicação com exigências, acompanhada de uma condição imposta pelos professores a “aprovação do projeto da construção das duzentas casas, financiadas às professoras, ao preço máximo de 700 mil cruzeiros, e em prestações nunca superiores a 7 mil cruzeiros mensais” (Carvalho, 2011, p. 327)⁴⁷. Os professores adiaram “o movimento de greve em atendimento ao governo e apelam, para que o presidente da República tome medidas decisivas para promover habitações condignas aos professores” (Carvalho, 2011, p. 238). Alegavam que o presidente já havia determinado ao Grupo de Trabalho que entregasse apartamentos aos professores.

Segundo Carvalho (2011), a primeira greve dos professores de Brasília, anunciada no dia 12 (segunda-feira), se encerraria no dia 18 de setembro (domingo) e, como não poderia deixar de ser, com muitas promessas aos professores, ao que tudo indica, sem fundamento concreto. Em menos de trinta dias depois foram fundadas as duas associações de professores, uma do ensino primário e outra do ensino secundário. Não temos informações de como foi a abrangência da greve nem como Cecília Queiroz e o grupo conduziam tais mobilizações, assim como não temos os nomes de outras lideranças ou pessoas de destaque destas ações junto aos professores.

As duas associações, a dos professores primários e a dos professores secundários de Brasília, foram fundadas em 15 de outubro de 1960 (Souza; Rêses, 2022). Não foi encontrado nenhuma manifestação escrita por parte das duas associações sobre a greve. A criação da APPPB foi noticiada no jornal Correio Braziliense em 19 de outubro de 1960. Também foi noticiada a chamada à eleição da diretoria da APPPB para o dia 5 de novembro de 1960.

As professoras da educação primária se aproximavam da professora Cecília Queirós Campos, que alimentava uma coluna no jornal Correio Braziliense, e tentaram organizar a associação dos professores primários. Sob a orientação de Cecília, criaram a APPPB, em 15 de outubro de 1960, no mesmo dia em que foi fundada a APPEMB. A APPPB elegeu sua diretoria em 05 de novembro de 1960, em meio a controvérsias. Em nota, o grupo fundador da associação, denunciou que a composição na eleição, no grupo concorrente, com “diretoras e com a participação acintosa da coordenação do ensino primário. Ou seja, pessoas com cargos

⁴⁷ No Boletim da Caseb, com data de 05 de janeiro de 1960, no item 2, é citado que “os professores escolhidos firmarão contratos de prestação de serviços regidos pela legislação trabalhista e perceberão salário mensal entre Cr\$ 15.000,00 e 25.000,00” (Distrito Federal, 1984, p. 33). Para se ter uma referência de valor das prestações sugeridas e a remuneração dos professores a época, uma comparação com o valor do salário-mínimo: em janeiro 1959, Decreto nº 45106-A, de 1958 Cr\$ 6.000,00. E em outubro 1960 Decreto nº 49119-A, de 1960 Cr\$ 9.600,00. Há uma variação grande de valores neste intervalo Disponível em: <http://www.rhcontabil.cnt.br/slariominimo.pdf>.

de confiança, e até de chefia” (Carvalho, 2011, p. 330). A matéria do jornal continua dizendo que “poderão vir-se obrigado, na função, na hipótese de possível choque entre a Associação e as autoridades do ensino, **‘A Trair A Classe Ou Perder O cargo’**” (Correio Braziliense, 1960e, grifos do autor).

5.1.1 Primeira eleição da diretoria da Associação dos Professores Primários de Brasília

Encontramos no jornal Correio Braziliense, na matéria do dia 08 de novembro de 1960, um registro com os nomes dos componentes da chapa única que foi eleita para a diretoria da APPPB: Presidente – Maria Mello de Araújo Lopes; Vice-Presidente: Santa Alves Soyer; 1º Secretário – Elíza (ilegível) Lúcia Antony; 2º Secretário – Paula Franscinetti M. Rodrigues; 1º Tesoureiro – Luiz Mendes Garcia; 2º Tesoureiro – Oneide Medeiros. Conselho Fiscal – Verônica Lamos; Cleusa Santana Cabral; Maria Isaura de Albuquerque Silva; Suplentes – Hildevando Silva, Yvonne Santafé Zina, Guiomar Mattes Maia; Comissão de Relações Públicas – Maria José Gavião Batella, Dalçamires de Oliveira, Abigail de Souza Campos, Mara Nice de Almeida; Silvia Leal Carvalho, Zoé Guimarães Pereira.

A maioria dos nomes que compõem a diretoria eleita também não aparecem na lista dos 67 professores, do texto “A Educação Primária de Brasília”, das escolas em funcionamento, em início de 1960, e, tampouco, estão na lista professores da Revista Brasília, nº 4, de 21 de abril de 1960, edição especial. Não encontramos os 19 nomes das professoras primárias do concurso nacional, de 1960, que não assinaram a Carta de 26 de julho de 1960, com o memorial de alegações das professoras primárias.

Parece que houve uma boa articulação para assumir o controle da associação uma posição mais próxima à administração da Caseb. Desses nomes que compuseram a diretoria, após cruzarmos os dados legíveis, encontramos três professoras que estavam entre as 80 que assinaram a primeira Carta de 26/07/1960 e compuseram a APPPB, na Comissão de Relações Públicas. Apenas uma das 80 professoras foi trabalhar, em 1961, com uma turma na Escola de Aplicação do Curso Normal, ligado ao Centro de Ensino Médio Elefante Branco.

O grupo fundador da APPPB acabou não participando da eleição, pois defendia a necessidade de autonomia e unidade, em chapa única. Mesmo com uma grande abstenção, votaram 150 professores. Para Carvalho (2011), esse foi um aparelhamento da Associação pelo governo e autoridades do ensino em Brasília, principalmente depois de uma manobra radical, que foi a greve iniciada em 14 (quarta-feira) de setembro de 1960.

Sobre as eleições da APPPB, segundo Carvalho (2011), Cecília Queiroz Campos não participou da chapa única em que foi inscrita, por divergir da participação dos professores que estariam em cargo de chefia e/ou confiança. É de se imaginar que aconteceram outros movimentos de disputas eleitorais que não foram revelados e que estariam determinando a condução das inscrições de chapa.

Segundo o jornal, houve cerca de 150 votantes na eleição para a direção da APPPB – um número muito elevado de votantes, embora se tratasse da metade da base que representavam. É importante considerar que, para os padrões de uma associação iniciando a sua fundação, não foi baixa a participação.

Podemos fazer algumas observações a partir dessas informações referentes a participação eleitoral:

- a) nas disputas eleitorais, o que determina o resultado da votação é a quantidade de votos apurados. Se Cecília Queiroz tivesse mais que a metade dos votos, talvez fosse mais provável que ela reunisse condições de bancar uma chapa própria;
- b) não se sabe como o grupo de professores, que se articulou em torno de Cecília, teria em abrangência e número de votos;
- c) é muito difícil, numa categoria com uma base muito separada, espalhada em muitos locais de trabalho, nas localidades do Distrito Federal, juntar uma quantidade expressiva numa composição de chapa e votando nesta chapa. Isso requer um nível de organização e preparação dificilmente alcançado num momento inicial, de fundação de uma entidade;
- d) é muito provável que o grupo de Cecília não tenha se preparado para uma disputa com tamanha participação. Já o grupo que compôs a chapa única se organizou e articulou seus contatos demonstrou muita força e número de votos;
- e) tal força, além de enfraquecer Cecília e seu grupo, lhes tirou a possibilidade até de entrar numa composição de uma chapa, em que realmente fosse ter voz ou mesmo que fosse desejada a sua participação;
- f) a chapa única inscrita trouxe, na vice-presidência, a professora Santa Alves Soyer, a maior referência da gestão/administração das escolas primárias ligadas à Novacap do grupo anterior à chegada das concursadas. Já como coordenadora do ensino primário, na administração da Caseb, ela demonstrou não só organização e preparação, mas uma ação planejada para ganhar as eleições, contra o grupo fundador da APPPB. Essa construção não foi casual do dia das eleições apenas;

- g) a presença de Santa Soyer na diretoria eleita demonstra uma articulação ligada a estrutura da administração do ensino primário de Brasília, tal como denunciado por Cecília Queiroz. Tal atitude faz supor que houve uma conversa e preparação com o grupo que apoiava a administração vinculado ao diretor executivo da Caseb, Armando Hildebrand;
- h) a presidente eleita da APPPB, Maria Mello de Araújo Lopes, participou, durante mais alguns anos, do Conselho de Educação do DF (Distrito Federal, 2001).

Colocando em forma cronológica o processo de mobilização dos professores primários no ano de 1960, podemos observar que, no final do ano letivo, com o saldo das mobilizações dos professores primários em 26 de julho, em resposta, vieram as retaliações da diretoria executiva da Caseb. Em 5 de agosto, uma segunda manifestação é publicada na imprensa e uma greve acontece entre 12 e 18 de setembro. Depois disso, há a criação da APPPB, em 15 de outubro, e a eleição da diretoria em 5 de novembro. Com o final do ano letivo de 1960, em dezembro, o último ato da Caseb foi a demissão dos professores, em 31 de janeiro de 1961.

Para Carvalho (2011), analisando o contexto em que se deu as eleições,

[...] poder-se-ia perceber, nessas manobras, um aparelhamento da Associação pelo governo e autoridades do ensino em Brasília [...] essa primeira etapa do ensino de Brasília, marcada pela euforia e várias decepções – principalmente por parte dos professores – termina seu ciclo com um fato importante, que marca bem essa atmosfera: a demissão do grupo de professores ligado à greve e às mobilizações, noticiada com grande destaque pelo jornal. Na primeira folha da edição de 3 de fevereiro de 1961 [...] O problema seria a demissão - segundo o jornal em ‘atitude nitidamente arbitrária’ – de um grupo de professores. (Carvalho, 2011, p. 330).

Não encontramos registro sobre o posicionamento das Associações relacionado às demissões. Há um silêncio, ou nenhuma notícia das duas associações de professores sobre a demissão de professores. Entre os demitidos, está a professora primária Cecília Queiroz Campos, a principal articuladora da fundação da APPPB e autora de algumas publicações no *Correio Braziliense* sobre a temática da situação do ensino em Brasília.

Sobre a greve de 1960 e a demissão de 1961, temos apenas os registros das reportagens de jornais e alguns depoimentos gerais que citam a greve. Segundo relato de entrevista em áudio com o professor pioneiro, José Santiago Naud (1990) disse que apoiava a greve, que seu nome fora mencionado e que depois veio a receber punições, com a não renovação de contrato, em 31 de janeiro de 1961, último dia de existência da Caseb. Embora estivesse fora de Brasília, em recesso no Rio Grande do Sul, voltou mais cedo a Brasília para acompanhar a situação da demissão. Junto aos demitidos, estavam sete professores do Caseb e duas professoras

primárias. Esse é mais um indício de que pode ter havido (ou não) uma ação unificada, entre os dois segmentos de professores, antes ainda das associações.

Santiago Naud informa ainda que, com o fim da Caseb, ficaram num limbo de responsabilidade administrativa, pois o órgão contratante que efetuou a “demissão” (não continuidade do contrato) não existia mais legalmente, visto que entrava em vigor a administração da FEDF. A demissão, supostamente por conta de greve, só aconteceu no último dia da extinta Caseb, dirigida por Armando Hildebrand. Não há registros de Hildebrand sobre essa situação, mas um dos seus filhos disse que, durante muito tempo, alguns professores ficaram incomodando a tranquilidade de seu pai. Armando Hildebrand faleceu em 19 de setembro de 1994.

Em 31 de janeiro de 1961, foi o último dia de gestão do governo JK. Em 01 de fevereiro de 1961 tomou posse o presidente Jânio Quadros, que nomeou para Prefeitura do Distrito Federal o deputado federal Paulo de Tarso.

O professor Santiago Naud disse, em áudio, que participou de reuniões junto da comissão de deputados federais na tentativa de reverter as demissões dos professores. Naud acreditava que esses registros de reuniões deveriam estar na Câmara dos Deputados, mas não foi capaz de encontrar uma brecha legal para reverter as demissões. Ele tentou uma solução para remediar a situação, que acabou ficando como definitiva, sendo ainda pouco esclarecida essa história da demissão.

5.1.2 Sobre os professores primários e a A PPPB

Sobre a atuação dos professores primários, anterior à constituição de sua Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília (A PPPB), podemos constatar que foram os primeiros a reagir diante das situações que os desagradavam. Essas situações foram materializadas em:

- a) a condição inalterada das moradias, temporárias e improvisadas nas residências dos prédios JK;
- b) as notícias, ora informais, ora implícitas, sobre a possibilidade da realização de uma nova seleção para os já professores primários concursados;
- c) a possibilidade de uma nova seleção de professores, para aqueles que já trabalhavam no ensino e já havia passado pelo concurso nacional;
- d) desconsideração do concurso de seleção nacional, realizado no início do ano;
- e) descumprimento pela Caseb de itens do contrato celebrado entre as partes;

- f) o fato de já estarem trabalhando no sistema de ensino de Brasília;
- g) o fato de já estarem fora de seus domicílios de origem;
- h) o fato de terem estabelecido um vínculo empregatício com a Caseb, responsável pelo ensino naquele momento inicial da capital; e
- i) aumento do número de escolas e a necessidade de mais professores iniciais e secundários, e não de questionar os que já estavam regularizados e trabalhando.

Os professores primários se mobilizaram para fazer frente a essas situações de quebra de contrato e de expectativas de condições mínimas de trabalho e subsistência, como a moradia digna e a possibilidade de trazer os familiares para morarem em Brasília.

Os professores primários organizaram, dentro das condições possíveis: a) um abaixo-assinado; b) uma ação de visibilização das reivindicações frente à administração da Caseb, divulgado no Correio Braziliense; c) publicização das reivindicações a outras instâncias públicas, além da direção executiva da Caseb; e d) uma greve de professores primários, entre os dias 12 e 18 de setembro de 1960, que fez a administração da Caseb se pronunciar.

Essas movimentações permitiram a criação da Associação de Professores, incluindo uma organização mínima para composição de uma direção da associação. Além disso, a mobilização das professoras e dos professores primários fez com que aqueles mais próximos à administração da Caseb, junto aos seus contatos ou áreas de influência, não só participassem da APPPB, mas também compusessem uma chapa e assumissem a sua direção. Por conseguinte, a professora Santa Soyer, que mais tinha identificação com a administração do ensino primário, ocupou a vice-presidência da Associação.

A composição de chapa com Santa Soyer nitidamente excluía a possibilidade de uma atuação da associação em divergência com a administração do ensino de Brasília, pois estava sendo ocupada por uma de suas figuras-chave. Embora a associação tenha sido pensada como uma forma de representação dos professores primários perante a administração e o empregador, essa chapa colaborou com a criação de um perfil de atuação da APPPB em maior consonância com a administração do ensino primário de Brasília. Ainda, é bastante provável que essa ação tenha influenciado no perfil do trabalho associativista e sindical dos professores primários nos primeiros anos da educação de Brasília. Não obstante, alguns desses docentes devem ter observado como se dava a atuação dos professores secundários no mesmo período e feito perguntas e comparações entre as duas associações entre 1961 e 1962.

A partir do final de 1961, com a autorização do Ministério do Trabalho, a Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB), ao se transformar em Associação Profissional dos Professores Secundários e Primários de Brasília (APPESP), cria

as condições para uma ação em conjunto dos dois segmentos dos profissionais de ensino de Brasília.

5.2 A Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília

Focaremos o estudo na APPEMB, criada em 15 de outubro de 1960, cinco meses após a inauguração do Centro de Educação Média de Brasília (CEM ou Caseb) e menos de seis meses depois da inauguração da nova capital federal, que exerceu forte e decisiva influência no início dos acontecimentos da História da Educação do Distrito Federal, com atuações políticas e pedagógicas. A APPEMB se transformou na APPESPB em 1961 e foi a principal organização dos professores da Educação Básica (primária e secundária) até 1964.

Em 1957, já com o início do processo de construção de Brasília, aconteceram as primeiras práticas de trabalho de professoras vinculadas aos locais de moradia dos candangos ou próximos aos canteiros de obras, onde se costumava ter alojamentos e/ou moradias ‘provisórias’. Durante a construção da nova capital houve uma movimentação não organizada das professoras pioneiras e até um pedido de aumento salarial, diretamente ao presidente JK. O pleito não foi atendido.

A APPEMB nasceu em 15 de outubro de 1960, a partir de uma das reuniões preparatórias em 12 de outubro de 1960, principalmente com professores do Centro de Educação Média (Ginásio Caseb). Outros professores de dois colégios particulares, Dom Bosco e o Ginásio de Brasília, participaram também da fundação da associação (Sinpro-DF, 1990). As aulas no Caseb iniciaram-se em 16 de maio de 1960 e, cinco meses depois, surgiram as primeiras organizações de trabalhadores em educação do DF. Também, em 15 de outubro de 1960, nasceu a APPPB.

Segundo o depoimento do professor Armando Hildebrand, diretor executivo da Caseb, “foram 60 professores do Secundário, num total de 180 que foram recrutados, que vieram de todo o Brasil” (Distrito Federal, 1984, p. 62). Em depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre as Irregularidade do Sistema Educacional de Brasília, Hildebrand disse que “deveríamos trazer cerca de duzentos e vinte professores do ensino primário e uns setenta a oitenta professores do ensino médio” (Brasil, 1964a, p. 24). Então, a primeira contratação de professores já começa abaixo do que se pretendia inicialmente. Isso fez com que, rapidamente, se organizassem outras seleções de docentes.

Com a movimentação que envolvia o trabalho docente, estavam dadas as condições para discutir a organização e a representação da categoria. A primeira mobilização aconteceu em

1960. Algumas das professoras pioneiras registraram as memórias daqueles primeiros momentos, como a professora Maria Marta Cintra:

[...] as pessoas vieram em busca de sobrevivência. E com aquele salário, nós já vínhamos com o maior entusiasmo do mundo. Uma casa, um bom salário que não existia, no país, outro que chegasse à metade. São Paulo não pagava um terço do que Brasília nos propôs e depois nos pagou. Então, havia esse entusiasmo. E quando o salário começou a ficar defasado é que, aí, as Associações já se mobilizavam, já mobilizava a categoria para a greve e tudo. (Cintra, 2006, p. 19).

Há alguns poucos registros históricos da associação de professores e alguns trabalhos que citam sua existência (Sinpro, 1990; Rezende, 2004; Souza; Rêses, 2022). No mesmo caminho apontado por Carvalho (2011), apresentaremos um resgate histórico a partir das matérias do jornal *Correio Braziliense* (CB) ao longo dos primeiros anos da década de 1960, com trechos que apresentam as condições históricas da educação no DF. O jornal CB fez referência à ameaça de demissão de professores em setembro de 1960, que aconteceu após as mobilizações para uma greve, entre 12 e 18 de setembro. A direção da Comissão de Administração do Sistema de Ensino de Brasília tentou intervir para mediar com os professores a greve, comprometendo-se também a encaminhar as demandas para o presidente JK.

A carta das professoras primárias, em 26 de julho de 1960, foi a primeira manifestação coletiva organizada pelos professores em Brasília. Após a conferência das 80 assinaturas, foram encontrados apenas três nomes masculinos e nenhum dos nomes era da lista dos selecionados para atuarem no ensino secundário, na Caseb.⁴⁸

Os professores decidiram pela greve, em 12 de setembro, mesmo sem ter uma organização de uma entidade associativa. Essa experiência de mobilização contribuiu para a necessidade de uma organização dos professores. Segundo Carvalho (2011), a greve termina com as promessas e com algumas consequências de acirramento, quais sejam: a demissão de professores primários e secundário, em 31 de janeiro de 1961, com o encerramento da Caseb, conforme noticiado no *Correio Braziliense*, em 5 de fevereiro de 1961. Não encontramos no Livro de Atas da APPEPB (1962), nenhum registro sobre a demissão desses professores, tendo inclusive um de seus diretores, Santiago Naud e Leda Naud, sua esposa, como dois dos demitidos.

Há uma observação importante feita por Carvalho sobre as fontes no jornal de que “as informações só aparecem em seus momentos críticos, quando se tornam notícia” (Carvalho,

⁴⁸ Colocaremos nos anexos, ao final do texto, os nomes das 80 professoras que assinaram esta primeira lista da ação conjunta das professoras no DF, antes da realização da primeira greve e da criação das Associações.

2011, p. 326), ou seja, não temos a dimensão de alguns detalhes que podem fazer diferença. Por exemplo, havia uma mobilização em conjunto dos professores secundários com as professoras primárias? A reivindicação das duzentas casas sugere algo maior que só o seguimento primário. Ao mesmo tempo, os relatos nas entrevistas apontam para uma atuação e punição maiores para os professores do ensino secundário na greve. Mas, como a mobilização e a greve foram anteriores à constituição das duas associações, ainda ficam muitas informações a serem esclarecidas, inclusive da intensidade da greve.

Antes da fundação da APPEMB e da aprovação em estatuto, houve duas reuniões de preparação. A segunda reunião, realizada no dia 12 de outubro de 1960, discutiu e preparou a proposta apreciada na assembleia de fundação da APPEMB e a aprovação do Estatuto para registro da entidade. Logo em seguida, constituiu-se a comissão para encaminhar a eleição da diretoria provisória que se encarregou do regimento interno da Associação e da eleição para a diretoria definitiva, assim como do registro dos sócios e da coleta de assinaturas. Nessa mesma assembleia, foi aprovado, no capítulo VII, a “admissão de orientadores educacionais como membros da Associação” (APPEPB, 1962, p. 3). Os integrantes da mesa, que presidiram os trabalhos da assembleia, foram aprovados por aclamação como direção provisória, pelos presentes, na Assembleia do dia 15 de outubro de 1960.

5.2.1 A Criação da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB)

A diretoria da APPEMB, antes aclamada, foi confirmada em votação, em eleição no dia 21 de outubro de 1960. A diretoria provisória eleita foi constituída por um presidente, Mário Sebastião Coutinho (CEM), uma vice-presidente, Maria do Socorro Emerenciano (CEM), um secretário geral, Roberto de Araújo Lima (CEM), uma tesoureira, Geny Cecília Reis (Ginásio Brasília). Como membros do Conselho Fiscal, estavam Padre Mattos (Colégio D. Bosco), Irmão Angelo (Ginásio Brasília) e Iara Santos Serra (CEM).⁴⁹

Apresentaremos uma concisa recuperação da história da APPEMB e do contexto político, social e educacional da criação dessa associação. Esses elementos fazem parte da História da Educação no DF. Para tanto, utilizamos como uma das principais fontes primárias

⁴⁹ Houve um erro no registro da Ata e uma correção, mas que ainda deixa a confusão sobre o processo de escolha do vice-presidente, pois aparece inscrita outra chapa, não eleita, com os mesmos nomes, apenas com a troca do nome do concorrente a vice-presidente como sendo Geraldo Costa Alves (CEM).

de pesquisa o Livro de Atas da APPEMB (APPESPB),⁵⁰ bem como os acervos do Centro de Documentação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), do Arquivo Público do DF e os jornais de grande circulação da época, via cadastro digital da hemeroteca (também disponível em grande parte no Arquivo Histórico da Câmara dos Deputados), ou, ainda, entrevistas realizadas em 2021 e 2022, principalmente com dois professores da época da fundação da Associação, Pimentel e Simas, que nos ajudaram muito a compreender o contexto.

Na Ata da reunião de posse da diretoria eleita houve a ampliação para outras funções com os departamentos anexos à diretoria, com a 1ª secretária, Altair de Paiva, 2ª secretária, Alda Baltar, departamento de Artes, Renée Simas, departamento de Ciências, Nélio Vargas, departamento de Cultura, José Santiago Naud, departamento de Imprensa e Intercâmbio, Oniel Teixeira de Abreu, departamento Social e Esportivo, Eduardo Jobim. Esses relatos constam na Ata da reunião do dia 21 de novembro de 1960 (APPESPB, 1962, p. 5).

Um dos objetivos da criação da associação foi pensar na organização da vida cultural dos professores, em seu caráter mais social. Outro motivo que rapidamente ganhou muita importância foi a reivindicação em defesa da moradia para os professores, um grande problema que incitou as mobilizações e as greves.

Segundo o relato de Eldonor Pimentel (2021), alguns professores solteiros chegaram a morar em um alojamento de madeira, improvisado, próximo ao Caseb. Outra professora confirma que “foi feito um alojamento atrás do Caseb; então, os professores moravam nesse alojamento de madeira” (Simas, 2004, p. 15).

A moradia foi uma das lutas constantes dos professores, pauta de mobilização e greves, de setembro de 1960 e de maio de 1962. Eldonor Pimentel (2021) desconhecia a promessa feita por moradia, no momento da realização de sua contratação em Belo Horizonte. Já Renée Simas (2004 e 2021), no Rio de Janeiro, disse que houve a pergunta sobre qual a quantidade de quartos na futura moradia que seria disponibilizada para os professores pioneiros selecionados no grupo dos “60 de 60” para o nível da Educação média.

O professor Hildebrand também comenta sobre a promessa de moradia e os esforços que foram feitos pela Comissão de Administração para tentar concretizar a promessa realizada aos professores em relação ao concurso nacional. A realização dependia de dois ministérios. Os problemas dos primeiros concursados foram resolvidos, em parte para os casados do grupo dos professores secundários vinculados ao Caseb, em 1960. Em contrapartida, os demais

⁵⁰ O Livro de Atas da APPEMB e outros documentos históricos da educação de Brasília e do DF, como entrevistas utilizadas aqui, fazem parte do acervo do Museu da Educação do DF (MUDE).

professores, primários e secundários solteiros do mesmo concurso, não tiveram a mesma resposta.

Sobre a condição mencionada por Renée Simas, essa promessa surgiu, com certeza, no Rio de Janeiro, pois os servidores da antiga capital, que já teriam suas vidas minimamente estabilizadas, não se sentiam muito estimulados a deixarem a cidade para se aventurarem em Brasília. Muitos servidores públicos só vieram a partir de algumas garantias, como residência e “dobradinha” da remuneração, ou seja, salário dobrado – a principal vantagem.

Com relação à moradia, a carta das professoras primárias, publicada no jornal *Correio Braziliense*, no dia 28 de julho de 1960, traz a informação de que “consta agora que 50 apartamentos vão ser entregues, pelo Grupo de Trabalho, atendendo a um memorial que os professores do curso médio, em número de 47, enviaram ao presidente da República” (*Correio Braziliense*, 1960). As professoras primárias cobravam que o critério de distribuição desses apartamentos fosse o mais justo, dando preferência àqueles professores com maior número de dependentes, casados ou solteiros, o que possibilitaria um apartamento JK para cada professor solteiro, sem dependentes. Sugeriram uma série de formas de controle e acompanhamento dos critérios defendidos na carta.

Em uma outra publicação no *Correio Braziliense*, no dia 05 de agosto de 1960, foi noticiado que a diretoria executiva do Caseb não havia dado nenhuma resposta ao memorial das professoras primárias.

a) Demissão de Professores da Educação Média (Caseb), em 1961

A primeira demissão de professores ocorreu após o final do ano letivo de 1960 e com a extinção da Caseb, em 31 de janeiro de 1961. Porém, o que aconteceu para que houvesse essas demissões? Como os professores reagiram às demissões? Não há registro precisos sobre esses acontecimentos. Vamos recorrer aos registros do jornal *Correio Braziliense*, em que alguns dos professores pioneiros chegaram a escrever matérias, assim como à cobertura de outros escritores sobre as movimentações que estavam ligadas ao início da História da Educação no Distrito Federal.

Merece um destaque o ponto específico da demissão ou não renovação do contrato dos professores que se articularam na greve de setembro de 1960, ainda antes da constituição da associação. É de se estranhar o não registro de atividades sobre a mudança da Caseb e a dispensa de professores. Entre os professores dispensados, dois faziam parte dos departamentos de APPEMB e outros colaboravam com esta associação.

A dispensa de professores foi noticiada no início de fevereiro de 1961, criando um problema para o novo secretário de educação, Paulo de Tarso, conforme noticiado no jornal. Contudo, na verdade, os principais penalizados e prejudicados que enfrentaram os problemas foram os demitidos, depois da greve e da criação das associações, antes do início do novo ano letivo. Essa situação ficou ainda mais complicada com a extinção da Caseb – órgão contratante e que efetuou as dispensas.

Foram demitidos os pioneiros ligados ao ensino secundário Leda Maria Cardoso Naud, José Santiago Naud, Mariana Agostini de V. Alvim, Eugênia Gontijo, Maria Nilda Maciel Ilha e Dorália Siqueira Duarte. No depoimento, Simas (2004) relata que foram as demissões de Mariana Alvim, psicóloga, e Eugênia Gontijo, orientadora educacional, as mais marcantes, na transição do ano letivo entre 1960 e 1961. Elas tiveram um papel significativo em ouvir as demandas de todos, no Caseb. Segundo Simas (2004), Eugênia fazia um grande papel de escuta das queixas dos professores e, talvez por isso, sua demissão. Além disso, tinha um histórico de participação política e tentou, com o prefeito Paulo de Tarso, o processo de “admissão” de todos. No entanto, isso não aconteceu e Mariana e Eugênia foram trabalhar em outro órgão da Prefeitura do Distrito Federal (PDF), o Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IDR), conforme comenta Simas.⁵¹

Foram demitidas duas professoras do ensino primário, Cecília de Queiroz Campos e Maria Cecília Lopes da Costa. O grupo dos professores demitidos chegou a enviar carta ao então presidente da república, Jânio Quadros, em 25 de fevereiro de 1961, para que ele interviesse na questão da demissão efetuada pela extinta Caseb. Esse problema se prorrogou por mais meses, chegando à situação de não ser resolvido, até agosto de 1961, com a demissão do prefeito Paulo de Tarso, após a renúncia do Presidente da República Jânio Quadros.

b) Final da Gestão Provisória da APPEMB e início da 1ª Gestão Efetiva

No Livro de Atas de reuniões da APPEMB, não consta nenhum registro de discussão sobre esse primeiro processo de demissão. Na verdade, há um hiato de registro entre 11 de novembro de 1960 e 06 de maio de 1961, quando se inicia uma espécie de prestação de contas das ações da diretoria provisória, responsável pela legalização da entidade e fazer a filiação de novos associados. Neste mesmo dia, foi relatado por alguns departamentos da diretoria as suas realizações ou suas impossibilidades.

⁵¹ Segundo registros posteriores, a psicóloga Mariana Alvim foi dar aulas na Universidade de Brasília.

De acordo com o que foi relatado em ata sobre o diretor do Departamento de Cultura: “o prof. Naud fez a leitura dos temas das conferências realizadas na Escola Parque, no ano passado. Leu também os temas para uma série de conferências já programadas para este ano” (APPEPB, 1962, p. 6). Outros diretores justificaram as dificuldades encontradas para a realização de atividades. Houve os informes e os encaminhamentos para a realização das eleições para nova diretoria. Essa reunião escolheu a Comissão Eleitoral, composta por quatro membros e um suplente.

O próximo assunto, relatado em 17 de maio de 1961, foi a eleição da primeira diretoria da APPEMB. O texto traz o relato da apuração dos votos para as duas chapas concorrentes. No entanto, após proclamar o resultado da chapa 2, como vencedora, a Ata traz somente os nomes dos membros da diretoria eleitos, ou seja, não aborda os nomes dos concorrentes da chapa 1, derrotada. Com isso, não saberemos quem compôs uma outra posição na eleição.

Outro assunto que não constou nos registros das discussões no Livro de Atas foi o fim da Caseb e o início da FEDF, assim como nenhuma menção sobre novos processos seletivos para professores ou a situação da carreira ou do quadro de filiados da entidade até o final do mandato da gestão provisória, em maio de 1961.

A nova diretoria logo se manifestou a respeito de uma questão política que mexeu com todo o país, a renúncia do Presidente da República Jânio Quadros e a posição política da maioria do comando militar contrária à posse direta do vice-presidente João Goulart como presidente.⁵² Em carta-manifesto, assinada por Eldonor Pimentel, presidente da APPEMB, em 27 de agosto de 1961, estava expresso:

Consciente de sua responsabilidade perante a Pátria, nesta hora grave que a Nação atravessa, vem manifestar de público o seu repúdio e sua disposição de combate às forças internas e externas denunciadas pelo ex-presidente Jânio Quadros, na carta-denúncia, e que ainda se fazem presentes, antepondo-se agora à vontade soberana do povo, manifesta através do voto livre e consubstanciada em nossa Carta Magna. Certa do papel que incumbe aos educadores, os quais têm deveres a cumprir para com a mocidade, e comprometida com os ideais de liberdade, amor à Pátria, obediência à Lei, respeito ao Poder Livremente emanado da vontade popular, afirma o seu irrestrito apoio ao Presidente constitucional, Dr. João Goulart. Confiante nas forças vivas da Nação, na vontade esclarecida dos nossos representantes parlamentares, no equilíbrio e discernimento das Forças Armadas, espera seja mantido o sistema democrático, respeitada a Constituição, sem pseudo-soluções, e que a

⁵² João Goulart foi eleito vice-presidente, com mais votos que o presidente Jânio Quadros. As eleições para presidente e vice-presidente eram em votações independentes. João Goulart foi vice-presidente de JK. Jango vinha da tradição do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), mesmo partido de Getúlio Vargas, do qual foi ministro do trabalho e herdeiro político. Oito anos antes, Vargas teve que escolher ceder às pressões de “forças ocultas”, representando interesses internacionais. Vargas preferiu entrar para a história sem ceder. E dez anos depois, em 1964, as mesmas forças internacionais, aliadas aos militares, operam o golpe econômico-empresarial-militar, em Muniz Bandeira (1977).

Nação, no mais breve espaço de tempo possível, volte ao soberano império da Lei. (APPEMB, 1961).

Apresentaremos uma rápida reconstituição dos pontos mais significativos da transformação da APPEMB em APPESPB, nos procedimentos para a aquisição da representação sindical requerida junto à delegacia do trabalho.

No dia 16 de fevereiro de 1962, a diretoria da APPEMB propõe uma alteração dos estatutos e a ampliação para transformação em APPESPB: “o professor Fábio Bruno esclareceu da importância de transformação em sindicato, para que a classe consiga os benefícios do imposto sindical de mil novecentos e sessenta e dois” (APPESPB, 1962, p. 13).

5.3 Registros da atuação da APPESPB

Na Ata da Assembleia Geral do dia 22 de março de 1962, para tratar da modificação dos estatutos e da extensão da representação da classe da APPEMB, é informado que:

Apesar de nosso pedido de oficialização de Associação pelo Ministério do Trabalho tivesse sido para Associação Profissional dos Professores do Ensino Secundário de Brasília a delegacia regional oficializou-a como Associação Profissional dos Professores do Ensino Secundário e Primário de Brasília, em onze de dezembro de mil novecentos e sessenta e um [...] assinada pelo delegado regional, Goiânia, Estado de Goiás. (APPESPB, 1962, p. 14).

Há registros de comentários de que tal procedimento se deveu ao fato de não haver representação oficial do grau de ensino primário em Brasília. Por isso, houve a “necessidade de modificação dos estatutos para fazer frente a nova mudança no registro no Ministério do Trabalho, transformando o nome da Associação no cartório [...] o item da admissão de associados possibilitando aos que exercem o magistério” (APPESPB, 1962, p. 15).

Na Ata da Assembleia do dia 30 de abril de 1962, consta o registro de que o presidente deu “aberta a sessão dando conhecimento dos fatos em torno da invasão das casas do BNDE [e o secretário geral] que expôs os entendimentos com as autoridades policiais e parlamentares que participaram dos acontecimentos” (APPESPB, 1962, p. 15). A profa. Nehyta Ramos externa sua opinião de que a hora é de somar forças e que se deve avançar em uma atitude diante da situação que vive a classe. Um professor relata que as autoridades foram procuradas para solucionar o problema de moradia para os professores; outro diz que é hora de preparar a greve da classe. Após muitas falas, houve uma votação, somando 57 votos a favor da greve, três votos contra e duas abstenções.

A greve de maio de 1962, com a invasão e a ocupação das casas do BNDE, ocupou um grande espaço de registro no Livro de Atas com os relatos de assembleias diárias. Entre esses relatos, tem-se os registros das discussões, do início ao fim, passando por assembleia em que se fez a diferenciação entre o direito dos professores secundários de estarem amparados na luta por moradia, enquanto os professores primários foram desobrigados a continuar na greve, após um processo de votação em assembleia. Com isso, ao mesmo tempo, entendia-se que não se estendia o direito à moradia aos professores primários, pois estes estavam sendo ameaçados de demissão se continuassem na greve. Não ficou claro porque os professores secundários não estariam na mesma condição.

A imprensa acompanhou e noticiou a greve em muitos momentos. Deu visibilidade a greve e aos professores.

[...] resolvidos a reiniciar as aulas somente quando solucionado o problema de moradia, os professores desta capital completam hoje o quarto dia de greve. O 'Elefante Branco' (escola para alunos do curso colegial) e o ginásio da Caseb continuam fechados, enquanto os mestres, que invadiram as casas construídas pelo BNDE, aguardam pronunciamento do governo e contam, agora, com a solidariedade dos alunos, que resolveram aderir ao movimento. (Correio da Manhã, 1962, n.p.).

A intensidade da greve e a ocupação acabou por colaborar no atraso do início do processo eleitoral para a escolha da nova diretoria da APPEPB.

Para se ter uma dimensão aproximada da atuação da associação, reproduziremos um registro de Ata da APPEPB. Nesse relato de fim de mandato, referente ao dia 09 de julho de 1962, em uma assembleia de prestação de contas das atividades realizadas, pode-se ter uma ideia do balanço da gestão. Citaremos quase na íntegra, deixando de fora apenas os relatos financeiros, mês a mês, de maio de 1961 a junho de 1962.

Foi perseguida a equiparação dos professores de mil novecentos e sessenta e um e os de mil novecentos e sessenta, tendo como base para o mesmo trabalho o mesmo salário. Teve a diretoria um encontro com o presidente Dr. João Goulart onde pode reivindicar [1] **melhoria de salário, habitação condigna** e [2] participação dos professores no **Conselho da Fundação Educacional**. Com vistas à [3] **transformação da Associação em Sindicato**, foram convocados os professores primários e, no encontro, convidados a se reunir os professores secundários. O delegado Regional do Trabalho em Goiânia resolveu estender à [4] **Associação o direito de representar o professorado primário** antes de qualquer processamento em relação ao Sindicato. A atual Diretoria trabalhou intensamente pela estabilidade do magistério na Fundação. Em seguida tratou do [5] **problema habitacional** e da questão das [6] vinte e cinco horas de trabalho. Quanto a questão das horas de trabalho, a Associação saiu vitoriosa, tendo sido mantido o **regime de vinte horas de aula por vinte horas de trabalho complementar**. A Associação sindical indicou ao presidente da Fundação para [7] **substituir o diretor do Departamento do Ensino Médio** os professores Enildo Cuevas Donato e Mário Sebastião Coutinho que não foram aceitos, tendo sido convidado para o cargo o professor Amaury, diretor do

Colégio Nova Friburgo, para Diretor do Departamento do Ensino Médio. A [8] Associação enviou novo ofício para **reclamar o [8.1] atraso salarial do mês de abril**; veio o mesmo setenta e duas horas depois. A Associação teve que lutar pelo [9] **abono das faltas motivadas pela [9.1] greve de maio**. A Associação conseguiu apoio do Dr. Joaquim Tavares da Assessoria do Presidente para a [10] **luta em favor da Escola Pública**, transformação da Fundação Educacional em [10.1] ensino estatal. Foi enviado um [11] **ofício de solidariedade aos Bancários [11.1] em sua greve**, retribuindo o apoio que foi dado aos professores. Quanto à greve do Magistério da Fundação, esta Diretoria colocou [ilegível] a Classe acima de tudo, [12] dando-lhe todo o seu **amparo e lutando** ardorosamente para conseguir que ela saísse vitoriosa. Quanto à **Estabilidade**, que atingiu também ao professorado que compõe o [13] **Curso Noturno**, não foi possível estreitar mais laços que une a Diretoria com os professores do noturno. A Associação tem lutado pelo [13.1] **aumento da hora-aula dos professores horistas**. Com relação ao mau entendido criado pela nota com referência à atitude do Jornal DC Brasília em relação ao prof. Abelardo, já ficou devidamente esclarecido por uma [14] **nota desta Diretoria** em que definiu-se a importância e os valores existentes do Magistério noturno da Fundação Educacional. Finalizando, o prof. Fábio disse que os professores não devem [15] aceitar **processos eleitorais** violentos que visem dividir a Classe. O presidente passa a palavra ao prof. Donato que apresenta o [16] **movimento da Tesouraria da Associação**, cujo relatório é o que se segue: - mês de maio de 1961; nossa arrecadação entre os professores de 1960 para [17] saldarem o débito do ano anterior com o professor Mário S. Coutinho... (APPESPB, 1962, f. 44-b a 45-b, numeração dos eventos e grifos em negrito, nossos).

Cada um dos 16 eventos enumerados dá a dimensão dos aspectos mencionados como atividades realizadas durante este um ano de mandato da APPEMB, que foi transformada em APPESPB.⁵³ Após esse relato de prestação de conta dos aspectos políticos e pedagógicos da luta sindical, há no Livro de Atas a transcrição da Ata de Apuração das Eleições para a Diretoria da APPESPB para o exercício de 1962 a 1963, sendo o registro da atividade ocorrido em 15 de junho de 1962. Com este relato, encerra-se a utilização deste Livro de Atas e a transição de mandato dessa primeira diretoria definitiva da associação de professores de Brasília. Nesta eleição, com chapa única, foram eleitos: como presidente, Fábio Bruno; como vice-presidente, Eldonor Pimentel; como secretário geral, Enildo Cuevas Donadio; e como tesoureiro, Donato Cavalcante. Para o conselho fiscal foram eleitos: Benedito Araújo dos Santos, Flávio Serra e Henrique Benício de Oliveira (APPESPB, 1962).

Com relação ao primeiro mandato, podemos relacionar alguns episódios de ações políticas pedagógicas em que a APPEMB/APPESPB se manifestou sobre: a) a indicação (não aceita) de professores para o Conselho da Fundação Educacional; b) a transformação da Associação em Sindicato, convocando e unificando os professores primários e secundários juntos; c) o direito obtido de representar também o professorado primário, pela estabilidade e possibilidade de unificação do magistério; d) a questão das horas de trabalho, o regime de 20

⁵³ “Neste período, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ainda exige que, para a obtenção de carta sindical, a categoria organize primeiro uma associação profissional”. (Resende, 2004, p. 19).

horas de aula por 20 horas de trabalho complementar; e) a tentativa de substituir o diretor do Departamento do Ensino Médio; e f) a luta em favor da Escola Pública.

É importante chamar a atenção para os seguintes pontos: a) os aspectos políticos pedagógicos, com a sua valorização e introdução na atuação sindical junto aos segmentos de professores; b) a percepção da importância e a condição em tentar participar no Departamento de Educação Média; c) a construção da representação oficial dos professores primários junto aos professores secundários, tentando romper as barreiras que os separavam; e d) a luta em favor da Escola Pública, em seus muitos aspectos.

No processo de constituição da comissão eleitoral e de apuração da eleição da chapa única, em 15 de junho de 1962, há questionamentos de irregularidades apresentados pelo professor Friedmann de Castro, sendo voto único na assembleia. Esse professor se colocou como uma oposição aos direcionamentos dados pela linha política da gestão da APPESPB.

Ainda não encontramos um relato organizado a partir do segundo mandato de existência da associação, como um livro de atas próprio. Em relação ao período do segundo e terceiro mandatos da diretoria eleita em junho de 1962 a 1964, sob a presidência de Fábio Bruno, elencaremos os tópicos mais relevantes, a partir de um apanhado geral dos documentos que tivemos acesso.

Em discurso escrito pelo presidente da APPESPB, Fábio Vieira Bruno, lido no 1º Encontro de Professores do Distrito Federal, do Sinpro-DF,⁵⁴ em 02 de novembro de 1984, foram apresentados aspectos do processo de lutas, organização e mobilização da categoria. O texto foi lido pelo professor José Ronaldo da Silva Melo, pois Fábio Bruno ainda cumpria as determinações da ditadura militar, que o proibia de atuar em entidades organizativas. Contra essas lutas “vieram os vinte anos de ditadura, como resposta dura e real, ao que havíamos feito na categoria dos professores entre 1962 e abril de 1964” (Bruno, 1984, p. 3). Em meio às disputas,

[...] foi consolidada a conquista das 40 casas nas atuais 712 e 713 da W-3 Sul que haviam sido invadidas por professores sem moradia e cansados de promessas. Havíamos conquistado da Presidência da República, a formação de uma comissão paritária entre a nossa Entidade e a Assessoria Técnica da Presidência que denominou-se Grupo de Trabalho para Moradia dos Professores. Através dela conseguimos diversos apartamentos nas quadras quatrocentos da Asa Norte e a destinação de um prédio com 36 apartamentos de três quartos na SQS 206. Esse prédio estava em final de construção quando a abrilada⁵⁵ chegou. Ficou [pronto] nos idos de março o prédio dos professores da 206 sul. (Bruno, 1984, p. 3).

⁵⁴ Este texto, em certa medida, sintetiza a primeira parte de entrevista concedida por Fábio Bruno, ao Projeto Memória, no ano 1993. A transcrição da entrevista está disponível no MUDE.

⁵⁵ Com o termo abrilada, Fábio Bruno se refere ao golpe militar em abril de 1964.

A luta dos professores pela moradia foi constante ao longo dos primeiros anos da existência da capital e da associação. Conforme depoimento do professor Francisco Afonso de Castro,

[...] houve uma greve, reivindicando moradia. Só alguns invadiram. Eu acho que até o Fábio Bruno invadiu. O Fábio era o presidente da Associação. Foi em 1962. Invadiram aquela quadra, a 713. Invadiram as casas que já estavam prontas e desocupadas. Eu, inclusive, naquela época, também invadi uma casa lá e entreguei para os outros. Eu fiquei com medo. (Castro, 2004, p. 18).

Uma situação política e social chamou a atenção para as casas que foram prometidas por ocasião da assinatura do contrato de trabalho do grupo dos 60 professores da primeira escola de educação média, chamado grupo dos '60 de 60'. O professor Armando Hildebrand, em depoimento à CPI, disse que “deveríamos trazer cerca de duzentos e vinte professores do ensino primário e uns setenta e oitenta professores do ensino médio, número suficiente” (Brasil, 1964a, p. 24).

Segundo o professor Fábio Bruno, a atuação da Associação dos Professores e de outras categorias deu-se

Juntamente com o Grupo de Trabalho funcionando, partimos para a grande luta da municipalização. Não só os professores, mas também os milhares de funcionários da Novacap [...] Foi a grande luta de 63. Em junho conquistávamos a lei 4.242, que transformava em funcionários do governo de Brasília equiparando aos federais. (Bruno, 1984, p. 3).

A Lei nº 4.242, de 17 de julho de 1963, tratava dos valores dos vencimentos dos servidores do Poder Executivo, civis e militares, e alterava a forma de vínculo empregatício dos servidores de Brasília, uma conquista para o funcionalismo do Distrito Federal, que lutou de forma conjunta, integrando muitas categorias.

Contra a municipalização lutava a direção do ensino elementar e boa parte dos Conselheiros da Fundação Educacional. Com apoio de alguns funcionários do Ministério do Trabalho, essas pessoas tentaram transformar uma Associação de caráter civil de professoras primárias em Sindicato de Professores Primários para criar o divisionismo já que a nossa entidade era representante do professorado médio elementar como categoria profissional. (Bruno, 1984, p. 3).

Com relação à atuação dos professores da educação primária, havia a influência de posições conservadoras de suas lideranças e um grau menor de participação e organização. Algumas professoras do ensino elementar participaram ativamente da APPESPB, em meio às

disputas de orientação entre as linhas de atuação, antes ainda de uma pauta mais abrangente, como foi a da municipalização. Bruno (1984) comenta sobre esse processo:

Conseguimos com uma luta travada em diferentes frentes alcançar um encontro com a entidade civil das professoras primárias ligadas a direção do ensino elementar da Fundação Educacional. Em memorável encontro da Escola Parque da 508 Sul conseguimos a adesão de todas as professoras primárias presentes à greve[...] Uma semana depois saíamos da greve e tínhamos nas mãos a lei 4.242 distribuída aos milhares entre os professores jubilantes. (Bruno, 1984, p. 3-4).

O jornal DC Brasília noticiou que no dia 19 de março de 1963, em reunião no auditório da Escola Parque 307/308 sul, professores protestavam contra arbitrariedades policiais, em razão de ‘piquete’ ocorrido na Escola Classe 107, pelo fato de a direção não ter aderido à greve. A polícia foi fortemente criticada após o comandante dizer que “poderia descer o cacete nessa turma de vagabundos e desocupados” (Jornal DC Brasília, 1963, n.p.).

A manchete do jornal dizia: “Greve acabou: Fundações foram municipalizadas” (DC Brasília, 1963). A matéria esclarecia que, com a publicação, no Diário Oficial, do decreto que municipalizava as Fundações do DF, os funcionários, cerca de oito mil, decidiram pelo fim da greve e voltariam a trabalhar. Foi uma conquista conjunta para o funcionalismo do DF, perseguindo o ideal de unidade, onde lutaram muitas categorias.⁵⁶

A mudança na condição de representação da APPEMB para APPEPSB ampliou as possibilidades de atuação para um contingente maior da categoria de professores e em seus diferentes segmentos. Entre os professores do secundário, Friedmann de Castro e Ecilda Ramos Souza foram aqueles que mais se opuseram publicamente à atuação da associação.

Em sua recuperação histórica, Fábio Bruno continua seu relato:

Conseguimos do secretário [Pujol] de Educação, que mais tarde se tornaria um dos responsáveis pela decadência da Escola Pública a partir de outubro de 1963, a nomeação de todos os diretores de escola. Mas a convivência desse grupo de professores com o secretário foi se tornando impossível. (Bruno, 1984, p. 4).

A carta coletiva de demissão de quase todos os diretores e assessores vinculados à direção do ensino médio, em 11 de outubro de 1963, com a ação conjunta de denúncia, deveu-se ao fato de que os trabalhos elaborados pelo Departamento de Ensino Médio não tinham sido tomados em consideração, ocasionando insatisfações generalizadas. A carta foi enviada ao Superintendente Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do DF. No entanto, a ação política-

⁵⁶ Nesta luta, destacou-se um aluno do Elefante Branco, Geraldo Campos, dirigente sindical da Novacap, que depois veio a ser eleito deputado federal, em 1986. Outro estudante do Elefante Branco neste período foi Honestino Guimarães. Os dois foram lembrados nos depoimentos por Pimentel (2021).

pedagógica foi em grande parte desarticulada pela nova diretora de ensino médio, Ecilda Ramos de Souza, hábil adversária do grupo da Associação. Fábio Bruno esclarece:

A luta veio dura contra nós, especialmente, acusando-nos de manobra política subversiva. Saímos em defesa da escola, contra os escândalos e contra a ameaça ao tempo integral que tentavam acabar, que representava um retrocesso inadmissível da escola pela qual o magistério lutava desde 1960. [...] Em março [1964] conseguimos derrubar o Secretário de Educação. Foi nomeado então o professor Pompeu de Sousa. Vivia-se os últimos dias de março. Todos os diretores de Escola e a alta direção da Fundação Educacional e da Secretaria de Educação havia sido escolhida de comum acordo entre Pompeu de Sousa e nossa entidade, após reuniões sucessivas em nossa sede ouvindo todos os setores e regionais na preferência, sobre os futuros dirigentes. (Bruno, 1984, p. 4-5).

Sobre o contexto que levou ao golpe militar, Bruno avalia que, nos anos de João Goulart na Presidência da República, fez-se o que se pôde em favor do povo nos limites das suas concepções e da origem de classe.

5.4 A Atuação Político Pedagógica da APPESPB

Faremos uma reconstituição dos pontos e aspectos mais significativos referentes à atuação política pedagógica dos membros da APPESPB e à atuação coletiva dos professores, na primeira fase de funcionamento inicial das duas escolas de educação média, que contempla nos primeiros anos, de 1960 a 1963. Posteriormente, apresentaremos sua finalização, consumada em outubro de 1963, com um processo de disputa político-pedagógica que envolveu expansão de vagas aos estudantes, a quantidade de horas de jornada de professores – vinculada a uma concepção política pedagógica –, a direção do DEM do sistema de ensino do Distrito Federal e a própria direção da Superintendência de Educação e Cultura da Prefeitura do DF, no início de 1964.

Sobre o processo de constituição do início do Sistema de Ensino de Brasília, após criação da Caseb, apresentamos alguns aspectos dentro de um contexto histórico. Pretendemos fazer uma abordagem mais direcionada às questões político-pedagógicas, em seu caráter mais amplo. Para isso, resgataremos algumas passagens, apresentadas anteriormente, sobre os aspectos da organização do funcionamento das escolas do Ginásio do Plano Piloto (o Caseb) e o do CEM Elefante Branco e, a partir deles, compreender as atuações político-pedagógicas dos membros da Associação e dos professores próximos.

É importante destacar que o tempo histórico de ano de 1960 era, em sua maioria, de um ensino escolar com referência em práticas tradicionais, conteudistas, de controle e hierarquia

dentro dos espaços internos à escola, assim como na família e em outros espaços sociais de convivência pública e privada.

Intitulamos como atuações político-pedagógicas todas as atuações de construção dos espaços de participação que contribuíram para tecer ações e reflexões sobre as atividades desenvolvidas nas escolas e em outras instâncias ligadas ao contexto escolar.

Toda a dimensão ampliada da formação pedagógica, da organização dos trabalhadores para exercer a profissão docente, chamaremos de dimensão político-pedagógica. Esta vem ocorrendo historicamente com a participação dos sindicatos e/ou associações como organização e estratégia de luta e está relacionada a diversas etapas e diversos níveis. Entre eles, podemos elencar: a) a formação pessoal social dos sujeitos; b) a formação acadêmica primária, secundária e universitária; c) a formação político-pedagógica; d) as lutas e conquistas para conseguir as condições materiais pedagógicas; e) o sistema de ensino; f) as condições técnicas e administrativas necessárias para exercer as funções pedagógicas; g) uma rede de ensino com suas interligações; h) uma proposta ou um projeto político pedagógico; i) as condições materiais e instrumentais para o trabalho pedagógico; j) a legislação que normatiza, subsidia e ampara o trabalho pedagógico; e k) a organização ou não dos trabalhadores em educação no conjunto da realização desses trabalhos político-pedagógicos.

O Centro de Educação Média Elefante Branco agrupava, em 1961, vários ramos de ensino em 2º ciclo: humanidades (clássico e científico), normal, técnico comercial e industrial. A atuação político-pedagógica interna à escola foi construída com a participação de professores, gestores e estudantes. Nesse Centro, estruturou-se a inovação de agrupar professores em Departamentos de disciplinas afins, que serviram aos vários cursos. “Há um Diretor Geral do Centro e um Coordenador de cada curso. Paralelamente à atividade dos Coordenadores, que tratam da parte programática e disciplinar do curso, há os chefes de Departamento que orientam a parte didática das várias disciplinas.” (Distrito Federal, 1971, p. 6-7).

Na passagem anterior, temos um exemplo de gestão compartilhada, de fato, uma gestão coletiva dos aspectos político-pedagógicos dessa escola. Esta foi uma das marcas compartilhadas nos depoimentos de Pimentel (2022), Coutinho (1992) sobre a atuação política dos membros da APPESPB. Esses aspectos coletivos de direção colegiada faziam parte de um dos espaços de participação. Outro espaço coletivo foi o dos próprios departamentos por áreas afins em funcionamento para abordar as discussões de planejamento e orientação de trabalho dos professores e com os estudantes.

Coutinho (1992) cita a existência e o funcionamento dos departamentos de Matemática, Ciências, Línguas, Estudos Sociais, Educação Física, Educação Visual e Música, no tocante à participação das atividades de trabalho no CEM Elefante Branco. Para além do funcionamento de cada um dos departamentos, havia uma coordenação dos cursos científico, clássico, normal e ensino técnico.

No Ginásio do Plano Piloto e no CEM Elefante Branco, adotaram

[...] o sistema de tempo integral para alunos e professores. No decorrer de 8 horas de trabalhos escolares, os alunos têm aulas do currículo regular de cada curso e atividades socializantes, consubstanciadas nas chamadas Atividades Livres, que se dão nos vários clubes, estimuladas e supervisionadas por professores”. (Distrito Federal, 1971, p. 7).

Nessas atividades, eram utilizadas inovações nos espaços e nas áreas, como a biblioteca, Artes Industriais, Desenho e Pintura, Ciências Naturais, Estudos Históricos-Geográficos, Música, Literárias, Matemática, Esportes. Todas as atividades desenvolvidas dispunham de tempo maior para as suas realizações. “O sistema de convívio integral de professores e alunos tem dado excelentes resultados no sentido de educação integral. [...] a supervisão moderada, mas permanente, do corpo docente, através de todos os professores e especialmente dos orientadores de turma.” (Distrito Federal, 1971, p. 7).

Segundo registros (Distrito Federal, 1971), desde o momento do contrato de trabalho para os professores do ensino secundário se pensou na utilização das 40 horas semanais de atividades. Esse tempo era dividido em: a) aulas (20 horas semanais); b) atividades livres, que ganhou as particularidades dos clubes e centros de aplicação; c) preparação das aulas; d) correção de exercícios; e e) orientação de turma. Esses objetivos foram perseguidos e executados com o empenho dos professores e estudantes, em regime de tempo integral. Várias outras atividades educativas puderam ser desenvolvidas graças a esse regime de trabalho que possibilitou renovação metodológica, dando protagonismo ao educando, ativo nas aprendizagens e na participação efetiva.

As poucas referências ao sistema de ensino deste período e ao regime de escola em tempo integral para estudantes e professores ficaram registradas como uma das marcas das duas escolas secundárias, CEM Elefante Branco e Ginásio do Plano Piloto (Caseb), até outubro do ano de 1963.

No processo de execução dos programas de ensino, revigorou-se o processo de integração social dos alunos, promovendo-se e incentivando-se várias atividades extraclasse. Pode-se destacar as atividades nos clubes de interesse de cada um dos alunos, com atividades

em grupo e orientação ou supervisão dos professores. Para os registros oficiais (Distrito Federal, 1971), instituiu-se, enfim, a orientação educacional e vocacional de maneira que, sem eliminar as estritas atribuições de um setor especializado, ela se processasse com o caráter de um serviço de assistência geral e constante e, portanto, indissolúvel da própria tarefa dos professores.

Freitas (2009), ao discorrer sobre ‘professores reflexivos’, concorda com Bondioli (2004) e considera que “a luta pela sustentação de projetos político-pedagógicos coletivos, ancorados no compromisso com a produção do ‘bem comum’, depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com um projeto de formação (Freitas, 2009, p. 34). Para tanto, esses atores devem se encontrar em espaços/tempos que favoreçam a livre expressão de suas ideias. Nas palavras de Freitas (2009),

[o]s espaços/tempos escolares podem, da forma com forem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituírem-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem o que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel ou ao discurso. (Freitas, 2009, p. 34).

Esta foi uma das práticas desenvolvidas com o incentivo, apoio e atuação da APPEPB ao longo de todo o tempo em que existiu, especialmente lutando para manutenção da jornada em tempo integral para professores e estudantes, que logo mais foi ameaçada, exigindo uma mobilização para mantê-la, até quando foi possível.

5.4.1 Primeira fase da atuação política pedagógica e estrutura de direção no DEM

Ao longo do texto, foram realizadas referências ao Departamento de Ensino Médio (DEM) e ao Departamento de Ensino Elementar (DEE) como sendo estruturas diretamente relacionadas à execução de ações políticas e pedagógicas na estrutura da FEDF.

Cumprindo aspectos de sua competência a PDF já publica no Diário Oficial da PDF de 28 de junho de 1960, em seu nº 5, os Estatutos da FEDF. Estruturava-se a FEDF da seguinte forma: 1 – Conselho Diretor; 2 – Junta de Controle; **3 – Departamento de Ensino Médio; 4 – Departamento de Ensino Elementar;** 5 – Departamento Administrativo. (Distrito Federal, 1971, p. 5-6, grifos nossos).

O DEM passou por alguns processos de mudanças e algumas disputas, em que estiveram envolvidas as linhas pedagógicas e políticas dos seus dirigentes e os grupos dos quais eles faziam parte, chegando por um curto período de três meses com diretores ligados à

APPESPB. Já a DEE esteve sob o controle mais tradicional da estrutura de administração do Ensino Elementar, assim como a APPPB, com a orientação de Santa Soyer, Helena Reis e outras.

O texto complementa que, dentro desta estrutura, o Ensino Médio passou a ser da competência do DEM e que o presidente da FEDF era o Secretário Geral de Assistência da Prefeitura do DF. Na prática, os departamentos de Ensino Médio e de Ensino Elementar eram responsáveis pelas orientações e condução dos trabalhos em cada uma de suas áreas. Daí a importância em tentar influenciar política e pedagogicamente nesses níveis de ensino.

Depois do início do trabalho educacional, sob a gerência da Comissão de Administração do Sistema de Ensino de Brasília, encontramos mais materiais de registro sobre o Ensino Médio (secundário) do que sobre o ensino primário (elementar). Ao mesmo tempo, a influência e/ou controle da gestão do Departamento do Ensino Elementar (DEE) sobre a APPPB não tornou possível uma contraposição de posições em grandes divergências que justificasse a produção de ações e registro delas. Isto aconteceu mais com a DEM e a APPESPB, razão pela qual utilizaremos mais os aspectos registrados e documentados sobre o Ensino Médio (secundário), em detrimento do primário. Em alguns momentos, a partir de 1962, a APPESPB teve uma maior participação junto ao ensino primário, mas não tivemos acesso ao 2º Livro de Atas da associação. É importante fazer este registro para justificar a pouca documentação sobre o ensino primário.

Outro aspecto importante foi ter encontrado a produção ‘Ensino Médio Oficial do DF: histórico, características e legislação’, produzido pela Divisão de Pesquisa e Orientação da Secretaria de Educação e Cultura do DF (Distrito Federal, 1971), que ajudou muito na recuperação minuciosa das ações ocorridas neste segmento de ensino entre 1960 e 1970. Infelizmente, não encontramos material equivalente sobre o ensino elementar.

Em 23 de fevereiro de 1961, foram “designados os diretores dos quatro estabelecimentos de Ensino Médio da FEDF: Centro de Educação Média [...] Ginásio do Plano Piloto [...] Ginásio de Planaltina [...] Escola Industrial, de Taguatinga” (Distrito Federal, 1971, p. 6). Também foi instalado o Ginásio de Taguatinga (Centro de Ensino Médio Ave Branca). Essas eram as escolas secundárias em funcionamento no DF. A matrícula geral, no ensino médio, somava 1.963 alunos, sendo 913 no CEM Elefante Branco, 772 no colégio Caseb, 42 no colégio de Planaltina e 236 no CEM Ave Branca. Ao todo, havia 1.206 no 1º ciclo e 757 no 2º ciclo. A matrícula na Escola Industrial de Taguatinga (EIT) não foi registrada nos dados (Distrito Federal, 1971).

Durante todo o período de funcionamento do ensino integral, sob a orientação da APPEPB, além de vivenciarem essas construções político-pedagógicas, os professores defenderam a sua existência e efetividade contra aqueles que queriam desmontá-las. Esse foi um projeto defendido e encampado pela associação e pelos professores que ela conseguiu mobilizar. “Saímos em defesa da escola, contra os escândalos e contra a ameaça ao tempo integral que o secretário tentava acabar que representava um retrocesso inadmissível para a escola pela qual o magistério lutava desde 1960” (Bruno, 1984, p. 4). Bruno continua:

Fizemos o que foi possível. Fomos perseguidos e ameaçados com inquéritos administrativos, mas a luta nascida contra os oportunistas que se apossavam do ensino em Brasília foi intensa e ininterrupta. Assembleias, palestras, entre elas do Chefe da Casa Civil do Governo João Goulart, prof. Darcy Ribeiro no auditório do Elefante Branco em defesa do horário integral. (Bruno, 1984, p. 4).

No funcionamento do sistema educacional do DF, “o quantitativo do corpo docente do Ensino Médio no Distrito Federal, em 1963, é de 550 professores” (SEEDF, 1971, p. 12), divididos em várias situações diferentes, como concursados, não concursados, horistas, requisitados pela FEDF e bolsistas. O dado ainda diz que 483 professores foram admitidos antes de 1963. O quantitativo de matrículas de alunos, por sua vez, era de 6.965, sendo 1.910 vagas para a 1ª série.

Houve um crescimento acelerado do Ensino Médio e no Ensino Elementar nesses quatro anos, de 1960 a 1963. Além do número de vagas e estudantes, a dificuldade estava em ofertar o ensino no período noturno e diurno. Somado à necessidade de se criar estrutura física, havia a de ampliar o número de professores e as condições de manutenção, em especial a subsistência dos professores que já estavam no quadro da Prefeitura do DF.

Às vezes, não temos a completa extensão das disputas sob a orientação político-pedagógica, mas o registro oficial da secretaria de educação, através da Divisão de Pesquisa e Orientação, diz que

Em 1963 os currículos eram bastante diversificados. Eram exigidos do professor planos de curso que quando postos em execução exigiam variedade de tarefas dos educandos, com variedade de processos de avaliação. Esta administração do D.E.M. funcionou sob crises de toda natureza o que não impediu que providências técnicas fossem efetivadas, inclusive a sondagem da opinião dos pais, de modo a fazê-los participar da orientação educativa dada pelo sistema educacional do D.F. (Distrito Federal, 1971, p. 12).

Imagina-se que houve uma grande movimentação a cada mudança que ia sendo implementada nos projetos político-pedagógicos, como é comum ao funcionamento das escolas e a influência que tem na vida dos estudantes e suas famílias.

A greve dos professores, unificados aos servidores na Novacap, encerrou-se em 18 de março de 1963, com a conquista da estabilidade (Souza; Reses, 2022). Com a municipalização e a conquista da estabilidade, os servidores da Prefeitura do Distrito Federal adquiriam mais segurança no emprego, “Contra a municipalização lutavam a direção do Ensino Elementar e boa parte dos Conselheiros da Fundação Educacional” (Bruno, 1984, p. 3).

Em 19 de março de 1963, houve a renúncia de quatro conselheiros da FEDF.⁵⁷ Segundo Reis e Cordeiro (2021), que pesquisaram sobre as escolas pioneiras de Brasília, “o conselheiro Francisco Monteiro de Almeida Filho acompanha o pedido de renúncia dos colegas, mesmo com os apelos para que todos permaneçam no Conselho” (p. 182).

Na carta com o pedido de demissão da conselheira Julimar Tôrres Nunes Leal, consta que “estou solicitando meu desligamento da Associação dos Professores Secundários, também deponho nas mãos de V. Exa. meu lugar de representante do Ministério da Educação no Conselho Diretor da Fundação Educacional” (Correio Brasiliense, 1963). A carta, publicada em jornal, foi dirigida ao ministro da Educação e Cultura. Esse pedido veio após o desgaste em relação às divergências sobre o fim da Fundação Educacional do DF que estava atrelada à discussão da estabilidade dos servidores à Prefeitura do DF. O prefeito Ivo Magalhães concordava com o fim da Fundação. Em suma, foi aprovada a municipalização, mas não o fim da FEDF.

A carta foi antecedida por reuniões e encontros de professores em que Julimar Leal foi acusada de trair a classe, por motivo de sua conduta em defesa da Fundação Educacional. Além desta discussão, os jornais publicaram muitas matérias sobre os pontos de crise no Sistema de Ensino de Brasília. Uma delas apresenta alguns destes problemas:

[...] mil e duzentos alunos recusados pelos ginásios por falta de acomodação; atraso no pagamento dos vencimentos dos professores; revisão geral nas provas do ano passado para promoção dos alunos que obtiveram nota quatro; número insuficiente de mestres; negligência dos conselheiros da Fundação; falta de moradias para professores a ser admitidos; extorsão dos direitos no pagamento dos vencimentos. Eis o quadro real do ensino médio no Distrito Federal que está a beira do caos e que, está causando verdadeira revolta nos meios estudantis, entre os pais de alunos e no

⁵⁷ No ano de 1963, “segundo o Capítulo III do estatuto da FEDF, o Conselho Diretor é um órgão da administração da Fundação, composto de seis membros e um presidente. O Governo Federal e a Prefeitura do Distrito Federal indicarão cada um, três membros e o presidente será o Secretário Geral de Assistência da Prefeitura do Distrito Federal” (Reis; Cordeiro, 2021, p. 183).

próprio seio do professorado desta capital que dia a dia vê a debacle total de todo plano educativo que deveria ser implantado no Ensino. (Diário Carioca, 1963, n.p.).

Os conselheiros Júlio Sambaqui e Álvaro Campos também pediram demissão do Conselho Diretor da FEDF e apresentaram de forma geral os motivos. Na CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, o deputado Abel Raphael fez uma exploração política dessa crise, não abordando os motivos dos problemas, mas apenas o seu processo de desgaste político. A ausência dos quatro conselheiros atrapalhava o funcionamento do Conselho Diretor da Fundação Educacional do DF.

Uma coisa é de todo evidente: o ensino médio em Brasília está dando um péssimo rendimento e é urgente que seja posto um paralelo a esse estado de coisas. Não se pode atirar unicamente, como pretendem alguns, à dissipação dos pais, o número alarmante de reprovações verificado em 1962. O que, de resto, foi apenas uma repetição do desastre de 1961.

Com a Fundação ou sem Fundação municipalizando ou não o ensino, o imperioso é que sejam efetivamente assegurados à adolescência os meios de que ela necessita para aprender. (Correio Braziliense, 1963, n.p.).

Outro segmento interessado que entrou na discussão representando a comunidade escolar foi o Círculo de Pais, Mestres e Alunos da Escola-Classe 409/410, que, na época, elaborou “um memorial, apresentando sugestões para debelar a crise que presentemente atravessa o ensino em Brasília” (Correio Braziliense, 1963). Ainda, apresentaram um documento dirigido às autoridades e ao povo, formulando 15 sugestões como medidas para o problema educacional no DF, com o seguinte teor:

1 – Reforma imediata dos Estatutos da Fundação Educacional; 2 – Preenchimento das vagas existentes no Conselho Diretor; 3 – Elaboração dos Estatutos do Professor (código de direitos e deveres); 4 – Solução imediata para a colaboração dos excedentes do Ginásio do Plano Piloto, aproveitando-se as escolas-classe para cursos noturnos; 5 – preservação de Centro de Educação Primária (Escola-Parque) e construção de novos centros, INCLUSIVE EM CIDADES SATÉLITES; 6 – Construção imediata de novos ginásios; 7 – Plano de conservação dos prédios escolares já existentes; 8 – Melhor e mais assistência material às escolas, INCLUSIVE DAS CIDADES SATÉLITES E ZONA RURAL; 9 – Conclusão urgente das escolas-classe em construção; 10 – Construção de novos Jardins de infância, INCLUSIVE EM CIDADES SATÉLITES E ZONA RURAL; 11 – Melhoria salarial para todos servidores da Fundação Educacional com base no pedido da Associação dos Professores Primários, em sessão de 15/03/1963; 12 – Adicional por tempo de serviço e salário família para os servidores da Fundação Educacional; 13 – Habitação condigna para o Professor e demais servidores; 14 – Estabilidade para todos os servidores contratados da Fundação Educacional; 15 – Reuniões do Conselho Diretor, na Escola-Parque, permitindo a presença de todos interessados. (Correio Braziliense, 1963).

Outro jornal, DC Brasília, noticia a reunião, informando quais atores estavam presentes à reunião de pais e mestres, fazendo parte da mesa que presidiu os trabalhos:

Donato Cavalcante, diretor do Ginásio Plano Piloto; Georia de Castro, assistente do diretor do Ginásio PP; Maria José de Braga Ribeiro, diretora do Ginásio Industrial “JK”; Jaldinei Figueiredo, professor do Ginásio “JK”; coronel Dalma Ribeiro e o senador Catete Pinheiro. Além de centenas de pais de alunos. (Jornal DC Brasília, 1963, n.p.).

Havia a manifestação dos segmentos sobre o processo de crise pelo qual passava o ensino médio, gerando um desconforto para todos os setores. Por parte da associação e de algumas matérias de jornais, havia críticas à precariedade da seleção e de contratos de trabalho temporário dos professores, assim como falta de professores para algumas matérias, durante o longo período. Relatam que “várias pessoas, incluindo professores do Ginásio do Plano Piloto, entendem que deve ter concorrido, de maneira incisiva, para os índices de reprovação, o fato de lecionarem, ali, numerosos professores não concursados” (Correio Braziliense, 1963). A notícia principal é que a Caseb reinicia aulas dia onze (11 de março de 1963): pais exigem melhor rendimento do ensino.

A Fundação nunca esteve em tamanha situação de desamparo, além da incompreensível não permissão de designação dos demais conselheiros para completar o número mínimo previsto nos estatutos ficando os atuais componentes sobrecarregados com obrigação de comparecer a todas as reuniões para garantir a presença exigida para trabalhar. (Reis; Cordeiro, 2021, p. 182).⁵⁸

Ainda sobre o Conselho Diretor da FEDF, as pesquisadoras dizem que “as reuniões do Conselho Diretor sofreram uma lacuna, entre março de 1963 e julho de 1964, quando houve a 96ª reunião do Conselho em 17/07/64, conduzido por um novo presidente e conselheiros” (Reis; Cordeiro, 2021, p. 182). Ou seja, por mais de um ano, durante todo um período maior que o tempo de duração da ‘CPI das Irregularidades de Ensino’, não houve reunião do Conselho da FEDF. Somente no governo militar foi que se fez uma recomposição de todo o conselho diretor, que voltou a funcionar.

A CPI das Irregularidade no Sistema Educacional de Brasília foi um instrumento político que funcionou durante nove meses, que mais serviu como uma estratégia de agitação política do que para enfrentar os problemas noticiados nos jornais sobre o ensino de Brasília. Mais à frente, abordaremos o funcionamento desta CPI e sua relação com a APPEPB e o contexto de disputa política que ela se inseria.

⁵⁸ Aparece na p. 157, verso do texto original, na Ata do Conselho Diretor da FEDF.

5.4.2 Segunda fase da ação política-pedagógica: disputas no DEM

Perseguindo a orientação da APPESPB, iniciada na gestão 1961/62, de participar e interferir nas estruturas de discussão e implementação das decisões políticas pedagógicas da FEDF, logrou êxito essa defesa somente com “a Portaria FEDF nº 737/63, de 25 de junho de 1963, [em que] foi designado o professor Mário Sebastião Coutinho para Diretor do DEM., substituindo a professora Lucy de Lima Coimbra” (Distrito Federal, 1971, p. 9). Os nomes de Mário Coutinho, presidente da primeira direção provisória da APPEMB, e de Enildo Cuevas, diretor do Caseb, foram apresentados pela associação ainda no início do ano de 1962. “Mas a convivência desse grupo de professores com o secretário foi se tornando impossível em virtude das nomeações sem concurso para satisfazer pedidos de parlamentares especialmente da famigerada Comissão do Distrito Federal” (Bruno, 1984, p. 4).

Em 11 de outubro de 1963, após um processo de desgaste, houve um pedido coletivo de demissão e entrega de cargos no DEM. Em relação às alegações e justificativas, o documento, dentro da estrutura da superintendência, afirma que competia ao DEM “organizar, executar, dirigir, coordenar, orientar e supervisionar [...] o D.E.M. organizou normas de serviço relativas ao pessoal nele lotado e um plano de ampliação e melhoria da rede escolar [...] através de verbas do Plano Trienal de Educação” (Correio Braziliense, 1963). Continua o texto:

O plano elaborado pelo Departamento de Ensino Médio foi aprovado por V. Ex.a, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal e pela Comissão Executiva do Plano Trienal;

Inexplicavelmente, depois da referida aprovação, V. Ex.a confiou a reformulação desse plano ao representante do Ministério de Educação e Cultura, membro da Comissão Especial prevista em convênio, contrariando flagrantemente o disposto em sua cláusula terceira;

Agindo dessa forma, Superintendência de Educação e cultura abdicou de uma atribuição que era exclusivamente sua [...] indo contra a própria orientação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Trienal;

Dessa forma, a Superintendência se comprometeu perante as autoridades federais e se esvaziou perante seus corpos administrativos e técnicos;

Idêntica atitude V. Ex.a tomou em relação à dotação específica do Ministério de Educação e Cultura;

Oportunidades houve em que decisões administrativas foram tomadas por V. Ex.a sem a conveniente consulta ao Departamento de Ensino Médio, como no caso de requisições e nomeações;

Erros havidos na relação nominal para enquadramento se deveram, em parte, ao fato de os trabalhos elaborados pelo D.E.M. não terem sido tomados em consideração, o que vem ocasionando insatisfações generalizadas em prejuízo do bom funcionamento das várias Unidades Escolares;

Tais fatos impedem a realização da obra educativa que nos propomos concretizar na Capital Federal;

Nossa permanência nos cargos que ocupamos nos torna responsáveis por soluções que se nos subtraem, apresentamos a V. Ex.a o nosso pedido de demissão. (Correio Braziliense, 1963, n.p.).

O documento de pedido de demissão foi assinado por Mário Sebastião Coutinho – Diretor do DEM., Elza Maria de Oliveira Figueiredo – assessora do DEM, Renée Gunxburger Simas – assessora técnica, Adail Dalla Bernardina – diretora do GNPP, Juarez Gonçalves de Góes – diretor do GIS., Delfino Domingos Spézia – diretora do G.P., Roberto de Araújo Lima – diretor do GNNB, José Durval de Araújo Lima – diretor do GNG., Gilberto Antunes Chauvet – diretor do G.I.T., Maria Domingas Gonçalves – respondendo pela direção do CT, Jádilney Pinto de Figueiredo – respondendo pela direção do GIPP, Wally Pinsdorf – diretora do CEM. Esses foram os 13 assinantes da lista, dos quais cinco nomes estarão na lista de demitidos, na primeira semana do início do golpe militar de abril de 1964.

Com a saída de Mário Coutinho, “a Portaria nº 1512/63-SC, de 11 de outubro de 63 designou a professora Ecilda Ramos de Souza para dirigir o D.E.M.” (Distrito Federal, 1971, p. 10). Conforme a normativa, constituía objetivo de seu programa administrativo a expansão da rede escolar do DF em 1964, foi compreendida a escola média como uma entidade viva capaz de atender aos reclamos da comunidade como um todo. O problema da expansão da rede de estabelecimentos apresenta os aspectos de instalação, os serviços administrativos e o corpo docente. A parte relativa à instalação foi resolvida com a colaboração do Plano Trienal de Educação e do Ensino Elementar (Distrito Federal, 1971), enquanto o crescimento da rede escolar criou necessidades de pessoal administrativo e docente.

Os motivos das renúncias e denúncia, além dos anunciados na carta, envolviam o fim da jornada em tempo integral para professores e estudantes (Coutinho, 1992), a disputa política entre os grupos em torno da gestão do DEM (Souza, 1964) e a malversação de recursos materiais e na forma das relações (Simas, 2021). Entretanto, essas questões não foram deixadas por escrito nos registros formais oficiais, mas orientavam as ações daqueles envolvidos nas disputas.

Nesse mesmo período, desde julho, estava em andamento na Câmara dos Deputados Federais a CPI das Irregularidades no Sistema Educacional de Brasília, com oitiva das testemunhas. Mas, até meados de outubro de 1963, nenhum dos sujeitos envolvidos nas crises havia sido convocado para falar sobre a crise. Com a mudança na direção do DEM, o secretário Pujol, juntamente da nova diretora, foram depor à CPI. Em seguida, abordaremos diretamente o funcionamento dessa CPI, seus envolvidos, seus trabalhos e as suas conclusões.

Depois de um período intenso de menos de seis meses, mais uma vez as disputas em torno do DEM e do controle político da superintendência de Educação e Cultura do DF gerou um processo de mudança. Abordaremos mais à frente esses processos de mudanças no DEM (cf. seção 5.6.2). Bruno (1984) afirma que, em março de 1964, conseguiram derrubar o

secretário de educação, sr. Pujol, que havia acabado com o regime de horário integral para professores e estudantes nas duas escolas de ensino secundário do Plano Piloto de Brasília.

Durante uma das crises do ensino no Distrito Federal a professora Ecilda Ramos de Souza foi dispensada pela Portaria nº 213-A/64 de 31 de março de 1964 e substituída pelo prof. Enildo Cuevas Donadio nomeado pela Portaria nº 215/64, de 31 de março de 1964. Mas estes atos foram tornados sem efeito pelo presidente. (Distrito Federal, 1971, p. 12).⁵⁹

Essa crise a que se referiu o texto estava dentro de um contexto extremamente conturbado e envolveu a dispensa da professora Ecilda Ramos, que simbolizou um momento de orientação conservadora e que depois se identificou com o regime militar, que estava prestes a se estabelecer, oficialmente em menos de 24 horas. Não temos todos os elementos para compreender o processo que se desenvolveu, as reviravoltas, antes do golpe militar de 1964, que havia nomeado Enildo Cuevas ao DEM, professor que teve um alinhamento muito próximo à Associação de Professores.

Naquele momento histórico, de 01 de abril de 1964, iniciava-se o golpe militar no Brasil, embora a situação no DF estivesse no sentido de ir em outra direção, mais favorável à linha política da APPEPB. Na semana anterior, 25 de março de 1964, havia sido nomeado o novo superintendente (secretário) de educação do DF, um advogado com perfil político próximo ao da Associação.

Após a reviravolta do golpe militar, Ecilda Ramos Souza deixa o cargo do D.E.M. em 17 de julho de 1964, (Distrito Federal, 1971), próximo ao seu depoimento ao Inquérito Policial Militar, em 27 de julho de 1964. A nova administração da Prefeitura do Distrito Federal, indicada pelo governo militar, nomeia Ernany Rodrigues Silveira para a superintendência de Educação e Cultura do DF, que ficou no cargo até o final do ano, dando lugar a Cleantho Rodrigues de Siqueira, até o ano de 1967 (Vasconcelos, 2020).

5.5 As crises na educação média do DF em 1963

Podemos organizar os processos de mudanças político-pedagógicas do DF em fases:

⁵⁹ De que presidente se refere o texto? Quem era o presidente? Sem efeito por quê? Parece que se refere ao presidente da República, que era quem subscrevia o Diário Oficial (da União, e da Prefeitura do Distrito Federal. Somente a partir de 1966, a Prefeitura do Distrito Federal teve um registro separado da União).

- a) a 1ª fase, em abril de 1960, houve a implantação do sistema de educação média, com jornada integral na Caseb e com a participação dos professores, com suas orientações político-pedagógicas e de forma coletiva;
- b) em abril de 1961, houve a ampliação da educação média, com a segunda escola em tempo integral, com a inauguração do CEM Elefante Branco, no Plano Piloto de Brasília. Esse processo se desenvolveu nos dois anos seguintes, com influência da associação de professores;
- c) em divergência com a forma da administração e com o fim da jornada ampliada na educação média, foi realizado o pedido de demissão coletiva de mais de 10 servidores próximos à orientação da diretoria do DEM, em 11 de outubro de 1963;
- d) a 2ª fase, com a posse de Ecilda Ramos e a tentativa de execução de uma orientação político-pedagógica, conservadora, de controle ideológico e até de perseguição de professores, contra uma suposta ação de comunistas que estaria sob a orientação da APPESPB;
- e) o início de uma 3ª fase, em 30 de março de 1964, deu-se com a nomeação e posse de Pompeu de Souza, que fez a indicação de diretores de escolas de Ensino Médio, mais próximo ao perfil da APPESPB e com seu apoio. Demitiu Ecilda Ramos, em 31 de março de 1964, e nomeou Enildo Cuevas, diretor do DEM. Não obstante, no dia 03 de abril de 1964, dispensa Enildo Cuevas Donadio e nomeia Hugo Queiros Bernardes no mandato de membro do Conselho de Educação do DF. O prefeito em exercício é Luiz Carlos Pujol;
- f) com o golpe militar, em 1 de abril de 1964, abortou-se a 3ª fase, retrocedendo nas nomeações; e
- g) no dia 03 de abril de 1964, ocorre a dispensa de Pompeu de Souza Brasil da função da Superintendência Geral de Educação e Cultura do DF, na Portaria n.º 140, o que foi assinado por Luiz Carlos Pujol, na PDF, p. 24, do total de 32.

Figura 9 – Atos do Prefeito – Decretos de 25 de Março de 1964. Nomeação Pompeu de Souza, Superintendente de Educação e Cultura da PDF. Nomeação das Bancas Examinadoras de Prova Pública para Professor de Ensino Médio

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL	
ATOS DO PODER EXECUTIVO	
DECRETO DE 31 DE JANEIRO DE 1964	
O Prefeito do Distrito Federal, no uso de suas atribuições legais, resolve: designar Alvaro Riedinger para exercer a função de Diretor-Geral da Fundação Zoológica do Distrito Federal. — Ivo de Magalhães, Prefeito.	no Médio da Prefeitura do Distrito Federal:
DECRETO DE 24 DE MARÇO DE 1964	
O Prefeito do Distrito Federal, no uso de suas atribuições legais, resolve: nomear Fernando César de Almeida Júnior para exercer o cargo de Diretor Administrativo da Sociedade de Transportes Coletivos de Brasília (T.C.B.). — Ivo de Magalhães, Prefeito.	<i>Artes Industriais</i> Claus Peter Bergner (Presidente). Luiz Mendes Garcia. Ezilda Sant'Ana.
ATOS DO PREFEITO	
PORTARIA Nº 97 — DE 23 DE MARÇO DE 1964	
O Prefeito do Distrito Federal, usando de suas atribuições legais, resolve designar Arnoud Xavier, para exercer a função em comissão, símbolo FC-4, de Assessor da Superintendência Geral de Agricultura. — Ivo de Magalhães, Prefeito.	<i>Biologia, Ciências Naturais e História Natural</i> Mário Sebastião Jostinho (Presidente). Mary Cardoso Pimentel. Nanêa Gomes de Lyra.
PORTARIAS DE 25 DE MARÇO DE 1964	
O Prefeito do Distrito Federal, no uso de suas atribuições legais, resolve:	<i>Contabilidade</i> Armando Scaglia Barere (Presidente). Rubens Baptista de Oliveira. José Palma Filho.
Nº 101 — Designar Leopoldo da Silva Porto, para substituir, em seus impedimentos, o Chefe do Serviço de Organização e Métodos, da Divisão de Organização e Administração, do Departamento de Organização e Administração, da Secretaria Geral de Administração.	<i>Desenho</i> Paulo Ferreira Martins (Presidente). Carlos Eugênio Hime. Almir Coimbra
Nº 102 — Designar Roberio Pompeu de Souza Brasil para exercer a função, em comissão, símbolo FC-1 de Superintendente Geral de Educação e Cultura. — Ivo de Magalhães, Prefeito.	<i>Educação Física (Masculino)</i> Eduardo Jobim (Presidente). Marco Antônio de Moraes. Kleber Soares de Ametari.
SECRETARIA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO	
PORTARIA DE 25 DE MARÇO DE 1964	
O Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, usando das atribuições que lhe confere o item LX do art. 104 do Regulamento aprovado pelo Decreto nº 79, de 3 de agosto de 1961, e, tendo em vista o estabelecido no item 24 do Edital nº 3, do Serviço de Seleção e Aproveitamento da Divisão do Pessoal do Departamento de Administração desta Secretaria, resolve	<i>Educação Física (Feminino)</i> Aglêia Maria Costa (Presidente). Massumi de Castilho Ribeiro. Maria Domingas Gonçalves.
Nº 433 — Designar as seguintes Bancas Examinadoras da Prova Pública (PP.14) para Professor de Ensino	<i>Educação para o Lér</i> Libânia Ferreira (Presidente). Mary Junguer da Costa Alves. Maria de Lourdes Carneiro França.
	<i>Elementos de Economia</i> Carlos Augusto Callou (Presidente). Alvaro Fortes Santiago. Boris Gheventer.
	<i>Filosofia</i> Frei Matheus (Presidente). Machado Neto. Carlos Costa.
	<i>Física</i> José de Oliveira (Presidente). Valeriano Ceotto. Enildo Cuevas Donadio.
	<i>Fundamentos da Educação</i> Clélia de Freitas Capanema (Presidente). Ana Bernardes da Silveira Rocha. Marilda Tranquillini Nery.
	<i>Geografia</i> Gildo Willadino (Presidente). Armando José do Vale. Consuelo de Menezes Garcia Lima.
	<i>História</i> Theodoro Alves Lamonnier (Presidente). Pedro Luís Maria Maai. Fábio Vieira Bruno.
	<i>Inglês</i> Gilberto Antunes Chauvet (Presidente). Lucy de Lima Coimbra. Antônio Fernando Paranhos Mac Dowell.

5.5.1 A disputa pela condução político-pedagógica no Ensino Médio

A ação planejada de controle da Associação dos Professores Primários, em seu nascimento, em 05 de novembro de 1960, e depois com a demissão da principal liderança do período da criação da APPPB, e voz destoante da administração de ensino primário, garantiu um certo controle inicial dos professores primários. Eles só voltaram a se movimentar coletivamente, no processo de mobilização de greve pela municipalização, em março de 1963, sob a direção da APPESPB. A administração do ensino de Brasília não foi favorável ao processo de municipalização, que possibilitava uma estabilidade aos servidores da Prefeitura do DF.

A disputa pela interferência político-pedagógica se deu mais intensamente com os professores de Ensino Médio, o que teve aspectos e características específicos:

- a) a quantidade maior de professores em uma mesma escola, com relações interdisciplinares;
- b) a primeira diretoria da APPEMB foi, em sua quase totalidade, do CEM Caseb (Ginásio do Plano Piloto). Em 1961, a maioria dos professores da Caseb vai para o CEM Elefante Branco;
- c) o Caseb em 1961 funcionou como Ginásio, enquanto o CEM Elefante Branco funcionou efetivamente como Ensino Médio. Essas duas escolas ofertavam o ensino secundário, no Plano Piloto de Brasília, com o ensino em tempo integral;
- d) as escolas de ensino primário eram em maior número e tinham a maior quantidade de professores e de alunos, pois estavam na base da pirâmide do ensino público brasileiro. Existiam maiores dificuldades para reunir e organizar os professores, mas seria um ponto forte se fosse organizado;
- e) a partir de final de 1961, com a mudança na organização da APPEMB para APPESPB (APPESPB, 1962), foi ampliada a possibilidade de atuação entre os dois níveis de ensino secundário e primário, dentro do processo de constituição de sindicato da categoria;
- f) houve uma disputa de influência e atuação das duas entidades, APPPB e APPESPB, na mesma base dos professores primários de Brasília;
- g) a APPPB não exerceu uma função tão atuante na representação dos professores e esteve mais alinhada com o perfil da administração de ensino primário do DF;

- h) a APPPB também iniciou o processo de tentativa de legalização sindical, com uma assembleia marcada para o dia 17 dezembro de 1962; e
- i) em 1963, os professores secundários e primários, dirigidos pela APPESPB, participaram da greve de março pela estabilidade na carreira, juntamente a outros servidores da Novacap para ter vínculo funcional à prefeitura do DF.

5.6 Sobre a atuação político-pedagógica da APPESPB

No relato do secretário de educação, Sr. Pujol, na CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, foi citado que os professores ligados à direção da associação desenvolviam atividades sindicais, quais sejam: as atividades nos departamentos pedagógicos das escolas e na diretoria do DEM. A APPEMB ampliou sua representação para o Ensino Primário (Elementar).

A partir do depoimento do Sr. Pujol, foi possível identificar que, além do trabalho na associação, aqueles professores exerciam uma função de influência e direção nos espaços pedagógicos e/ou da gestão, principalmente junto ao ensino secundário.

A vinculação dos professores secundários com os do ensino primário veio apenas a partir do final do ano de 1961, quando, no processo de tentativa de transformação da Associação em Sindicato de Professores, a Delegacia de Trabalho da jurisdição, com sede em Goiânia, estendeu o direito à representação também dos professores primários (APPESPB, 1962).

Entre os professores primários, além de uma base de representação três vezes maior, havia uma variedade muito grande de locais de trabalho e de diferentes situações de escolas, enquanto os professores secundários da APPEMB se concentraram inicialmente nas escolas do Ginásio Plano Piloto (Caseb, 1960) e depois também no CEM Elefante Branco, em 1961. Outras duas escolas particulares, Ginásio Brasília e Colégio D. Bosco, participaram com representantes no Conselho Fiscal da primeira gestão.

Por estar nesses três espaços e dimensões (sindical, gestão e pedagógico) e em seguimentos menores, de fato a participação da Associação era muito próxima aos professores e às questões cotidianas e pedagógicas. A função de direção de departamento (no CEM Elefante Branco, dos núcleos de áreas e disciplinas afins) era de domínio pedagógico e de parte da gestão escolar, junto aos professores.

Pujol e Abel Raphael expressaram em depoimentos, na CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, que a APPESPB exerceu uma grande influência entre as

direções ligadas ao Ensino Médio, por estarem na direção do DEM e em outros postos de direção pedagógica nas escolas, como nos departamentos internos ao CEM Elefante Branco e outras direções.

A primeira diretoria da APPESPB indicou dois nomes para o conselho da FEDF, Mário Sebastião Coutinho e Enildo Cuevas Donádio, que foi negada, conforme livro de Atas da APPESPB, em 1962.

Em 1963, para o cargo da direção do DEM, constava a nomeação de Mário Sebastião Coutinho para Diretor do DEM, pela portaria FEDF n.º 737/63, de 25 de junho de 1963 (Distrito Federal, 1971). E, em 11 de outubro de 1963, aconteceu o pedido de demissão coletiva do DEM, de Mário Coutinho e outros 10 diretores. Nesta mesma data foi registrado, no Diário Oficial, a posse no DEM de Ecilda Ramos de Souza, que combateu a atuação da APPESPB, de forma consciente do significado político que a atuação política pedagógica da associação representava. Na ocasião, defendeu, em último caso, a manutenção da demissão dos 14 professores indiciados pelo Inquérito Policial Militar, após o golpe militar de 1964. Desses 14 professores, 11 eram da diretoria da APPESPB e três foram diretores no DEM.

A seguir, resumimos o período de disputas entre 1963 e início de 1964, com os fatos mais marcantes:

- a) a dificuldade de mais oferta de vagas no período noturno e diurno;
- b) a situação de manutenção e subsistência dos professores com as moradias;
- c) as cláusulas não cumpridas com os professores pela Caseb e a prefeitura e/ou MEC;
- d) o Conselho da FEDF, em parte, é cobrado pelas questões funcionais e de falta de estrutura;
- e) há resistências à municipalização e à estabilidade, por parte da administração da Prefeitura do DF;
- f) a greve unificada e pela conquista da estabilidade dos servidores, em março de 1963, põe um fim às ameaças de dispensa dos professores;
- g) mesmo com Pujol, o prefeito do DF, Ivo Magalhães, nomeia, em junho, Mário Coutinho para a chefia do DEM;
- h) fim da jornada ampliada, nos colégios Caseb e Elefante Branco, em outubro de 1963;
- i) pedido de demissão coletiva e denúncia da gestão do secretário Pujol;
- j) direção mais conservadora com Ecilda e a perseguição a professores;
- k) em 25 de março de 1964, troca-se o secretário, nomeando Pompeu de Souza;
- l) em 30 ou 31 de março de 1964, Pompeu indica novos diretores;
- m) em 31 de março de 1964, dispensa de Ecilda Ramos;

- n) em 31 de março de 1964, ocorre a nomeação de Enildo Cuevas;
- o) em 01 de abril de 1964, há o golpe militar;
- p) nomeação de Enildo Cuevas é tornada sem efeito em 03 de abril de 1964;
- q) há a demissão da direção da APPESPB e seu fechamento; e
- r) início do IPM dos professores.

5.7 Reconstituição dos pontos centrais da disputa político-pedagógica

Para a defesa da tese, apoiamo-nos nas atuações da APPESPB, até março do ano de 1964. Nesses últimos dois anos, foi muito intensa a atuação da APPESPB e com muitos enfrentamentos.

No relato da Assembleia de prestação de contas do trabalho realizado, em 9 de julho de 1962, foram listados alguns itens que se relacionam às questões de disputas político-pedagógica por iniciativa da APPESPB. São eles os itens:

[2] participação dos professores no **Conselho da Fundação Educacional**. Com vistas à [3] **transformação da Associação em Sindicato**, foram convocados os professores primários e, no encontro, convidados a se reunir os professores secundários. O delegado Regional do Trabalho em Goiânia resolveu estender à [4] **Associação o direito de representar o professorado primário** antes de qualquer processamento em relação ao Sindicato. A atual Diretoria trabalhou intensamente pela estabilidade do magistério na Fundação. [...] A Associação sindical indicou ao presidente da Fundação para [7] **substituir o diretor do Departamento do Ensino Médio** os professores Enildo Cuevas Donato e Mário Sebastião Coutinho que não foram aceitos, tendo sido convidado para o cargo o professor Amaury, diretor do Colégio Nova Friburgo, para Diretor do Departamento do Ensino Médio. [...] A Associação conseguiu apoio do Dr. Joaquim Tavares da Assessoria do Presidente para a [10] **luta em favor da Escola Pública**, transformação da Fundação Educacional em [10.1] ensino estatal. (APPESPB, 1962, folhas 44b a 45b, grifos nossos).

Chamamos a atenção para os aspectos político-pedagógicos da luta sindical, principalmente nos itens 2, 7 e 10. Os itens 3 e 4, de maneira geral da ação sindical, são político-pedagógicos. Além dos listados acima quanto à primeira gestão, os outros pontos mais significativos da disputa de direção político-pedagógica realizados ou que contaram com a participação da APPESPB, no segundo e terceiro mandatos, foram:

- a) no 2º semestre de 1962, o acompanhamento do Grupo de Trabalho das moradias para os professores, após a greve de ocupação das casas;
- b) a greve, no 1º semestre de 1963, e a conquista da estabilidade, juntamente a outras categorias da prefeitura do DF;

- c) no segundo semestre de 1963, denúncias e acusações contra a APPESPB na CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, até fevereiro de 1964. Foram listados os nomes dos dirigentes da APPESPB;
- d) na CPI, a qualidade do Ensino Médio foi questionada e a APPESPB foi culpabilizada por uma atuação ideológica, comunista;
- e) na mesma linha anticomunista, foram denunciadas atividades ideológicas na UnB, com a Cartilha do Povo, no Centro Acadêmico de Direito. A atuação política de esquerda, marxista, comunista dos estudantes na UnB, com o panfleto da Ditadura do Proletariado, e não coibida pela administração, conforme a denúncia, na CPI;
- f) a demissão coletiva dos coordenadores da diretoria do DEM, em processo de denúncia contra Pujol, em 11 de outubro de 1963. A saída de Mário Sebastião Coutinho e de toda a equipe foi uma ação político-pedagógica e de protesto;
- g) a nomeação de Ecilda Ramos, em 11 de outubro de 1963, para a DEM, a convite de Pujol, o que organizou uma ação política pedagógica de um grupo mais conservador, que impôs um regime de controle e intimidação aos professores, com os próprios coordenadores nas escolas, no momento de planejamento e incentivo aos alunos e seus familiares a denunciar os professores, acusados de subversivos;⁶⁰
- h) Ecilda Ramos narra algumas ações para coibir alguns simpatizantes da associação. Chega a sugerir deixar à “disposição”, ou seja, afastá-los da sala de aula, numa tentativa de influenciar politicamente o ambiente escolar, por intermédio da APPESPB. Ramos diz que elaborou um documento sugerindo o afastamento de professores, mas não foi ouvida naquele momento pela administração de ensino;
- i) antes havia as coordenações pedagógicas nas escolas e/ou atendimento às demandas e ao projeto dos estudantes do Ensino Médio, no CEM Elefante Branco, que, com o aumento do número de matrículas, foi perdendo as características de jornada ampliada para estudantes e professores. Na gestão de Pujol, foi decidido acabar com a jornada ampliada. Segundo Mário Coutinho (1992), isso foi feito com o convencimento dos professores, pois não haveria redução salarial;
- j) foi empossado o novo superintendente (secretário de Educação do DF, em 30 de março de 1960), o advogado Pompeu de Souza, que fez parte de uma reviravolta e conseguiu a retomada da direção do DEM;

⁶⁰ Esta ação e proposta de controle dos professores muito se aproxima da proposta do grupo “Escola Sem Partido”, na última década. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) chama de “Lei da Mordada”.

- k) foi demitida Ecilda Ramos do DEM e nomeado Enildo Cuevas. Essas nomeações foram tornadas sem efeito, logo nos primeiros dias do governo militar. O secretário Pujol passou cerca de uma semana como prefeito do DF, assinando todos os atos naquela primeira semana;
- l) esses relatos de Ecilda Ramos de Souza estão registrados em seu depoimento no Inquérito Policial Militar pelo qual passaram os professores ligados à associação;
- m) a disputa política pedagógica esteve presente nas disputas no local de trabalho, nos órgãos de direção do DEM e na existência da APPESPB.

Não tivemos acesso aos materiais históricos da APPEMB. Não encontramos documentação no MUDE e em outros registros pesquisados. Esperamos que no momento futuro, caso algum material de arquivo possa ainda estar com algum familiar, e este possa fazer uma doação às instituições de guarda e pesquisa sobre a história do Distrito Federal, seja possível outras pesquisas nestas fontes.

O acesso aos materiais da APPEMB/APPESPB foi repassado ao Sinpro-DF e ao MUDE devido à aproximação da linha política com a APDF, que transferiu para o Sinpro-DF. Mesmo assim, só tivemos acesso ao 1º livro de Atas, aos Estatutos. Segundo relatos, obtidos em entrevista, o 2º livro de Atas foi apreendido, com a diretora da APPESPB, a professora primária Maria Galeazzi, nos primeiros dias do golpe de 1964, quando foi detida e levada a um dos ministérios, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília.

5.7.1 Conflitos e mudanças no Ensino Médio

Alguns eventos foram muito significativos e expressaram diversos conflitos entre as posições e as concepções político-pedagógicas presentes no início do sistema educacional de Brasília, com seus agentes políticos, na administração e/ou na organização dos professores. Essas atuações marcaram o período com as disputas de atuação e de espaços de defesas dessas posições.

Entre as mais importantes, podemos listar a CPI das Irregularidades do Sistema Educacional de Brasília, as indicações para a direção do Departamento de Ensino Médio, o fim da jornada em tempo integral para professores e estudantes nas duas primeiras escolas de Educação Média, o Ginásio do Plano Piloto (o Caseb) e o Centro Educacional Médio Elefante Branco. As outras escolas de educação média, criadas a partir de 1962, já não tinham a jornada de 40 horas semanais para estudantes e professores.

A professora da Universidade de Brasília, Ivone Jeans, mantinha uma coluna sobre os assuntos ligados à educação, à cultura, à arte e à cidade no *Correio Braziliense* desde 1962. Em sua coluna, Jeans fazia cobranças e denúncias sobre essas áreas e questões relacionadas. É de autoria dela a coluna sobre as ‘Irregularidade no Sistema de Ensino de Brasília’, segundo Carvalho (2011). A ideia foi apropriada para dar nome à CPI, não para exigir mudanças e correções, mas para disseminar a propaganda anticomunista e relacioná-las à atuação da Associação dos Professores.

5.7.2 A Atuação Política Pedagógica no DEM

Segundo Bruno (1984), membros articulados da associação chegaram a ocupar funções nas direções de coordenação do Ensino Médio, na gestão do Sr. Luiz Carlos Victor Pujol, à frente da Superintendência de Educação e Cultura de Brasília. Foi organizado uma denúncia sobre os aspectos gerenciais e do fim de uma prática pedagógica de jornada ampliada, por isso o pedido de demissão coletiva, em outubro de 1963. O início de 1964 foi um tempo marcante para a participação nas definições da organização política e pedagógica da Fundação Educacional de Brasília, como constata Bruno (1984): “conseguimos do secretário de Educação a nomeação de todos os diretores de escola” (p. 4).

Após o pedido de demissão coletiva dos professores ligados à associação, em 11 de outubro de 1963, Ecilda Ramos Souza assume a direção da coordenação do Ensino Médio, conforme sua própria fala confirma: “Em 1963, em outubro, fui para a direção do Departamento de Ensino Médio da Fundação” (Souza, 1964, p. 2). Após o início do golpe militar, a professora Ecilda Ramos de Souza, no dia 28 de julho de 1964, fez um depoimento muito contundente contra os membros da associação dos professores, no Inquérito Policial Militar, no Comando Militar de Brasília.⁶¹

Bruno (1984) afirma que, depois da derrubada do secretário Sr. Pujol, chegaram a participar de um processo de indicação de nomes para uma gestão dialogada com professores e membros da associação, mas, rapidamente, a gestão foi derrubada com o golpe de 1 de abril de 1964. O secretário de Educação, Pompeu de Sousa, foi destituído, por alguns dias, e depois, assim como alguns dirigentes da associação, demitidos, e até detidos. Ainda não se sabe com detalhes como tudo isso aconteceu, ou seja, precisamos de mais informações.

⁶¹ Um dos aspectos relacionados a Ecilda Ramos de Souza é que seu marido, supostamente, esteve ligado ao serviço de informação, do que veio a ser chamado posteriormente de Serviço Nacional de Informações (SNI). Ele frequentava constantemente a sala de professores, onde Ecilda trabalhava (Pimentel, 2021).

Nesse curto período de pouco mais de seis meses, houve: a) a ocupação das funções de coordenação do Departamento de Ensino Médio, por professores com perfil próximo da Appespb; b) a saída coletiva da coordenação do Departamento de Ensino Médio (DEM), com diretores ligados à associação, em forma de denúncia do superintendente Pujol; c) a entrada de Ecilda Ramos, no DEM, e um forte controle conservador das ações dos professores, com perseguições; d) a ‘derrubada’ do Pujol e a nomeação de um novo do Superintendente de Educação, Pompeu de Souza, e de diretores de escolas e a coordenação de Ensino Médio em acordo com a Associação, em 30 e 31 de março de 1964, respectivamente; e) com o golpe militar, de 01 de abril de 1964, a revogação das nomeações; e f) o ex-superintendente, deposto dias antes, foi o prefeito interino, por uma semana, e assina a demissão dos diretores da associação, embasado no primeiro Ato Institucional, em 9 de abril de 1964. Resgatamos estes aspectos nas questões das disputas político pedagógicas.

5.8 A CPI das irregularidades no Ensino de Brasília e a APPESPB

A moradia dos professores ainda foi tema de discussão no Congresso Nacional, mas de uma forma diferente, onde se relacionava a luta pela moradia com uma questão política da atuação da APPESPB. Em seu depoimento na CPI das Irregularidades de Ensino de Brasília, em 1963, o deputado Abel Rafael alega ter recebido antes cartas de professores pedindo a sua interferência no processo de distribuição das casas, ou seja, que essas casas não fossem entregues pela associação (Brasil, 1964a).

O relatório da CPI da Irregularidades do Ensino de Brasília, além de outros aspectos, acabou por apresentar um confronto com a visão e atuação política da associação de professores e seus dirigentes. Nos documentos e relatos das sessões da CPI, em 1963, pairava no ar um forte sentimento anticomunista. Ao mesmo tempo, havia um certo receio de acusar os colegas parlamentares e outros, de forma aberta, de ser comunista. Isso ficou muito evidente nos registros das principais reuniões da CPI das Irregularidade no Sistema Educacional de Brasília.⁶²

Uma das muitas acusações feitas de forma direta ou indireta à associação de professores ou aos seus dirigentes se dirigia às suas atividades de mobilização ao longo dos anos de 1962 e 1963. Tanto no contexto nacional quanto no local foi crescente o movimento anticomunista, que ganhou força no Congresso Nacional e em muitos espaços da sociedade brasileira.

⁶² Alguns deputados federais, inclusive da CPI das Irregularidades no Sistema Educacional de Brasília, tinham filhos no Caseb e no Elefante Branco e, de uma certa maneira, acompanhavam essas escolas.

Nos registros oficiais da Câmara dos Deputados, da CPI para apurar irregularidades no Sistema Educacional de Brasília, consta a aprovação do Projeto de Resolução nº 53 de 1964. Essa CPI funcionou de 16 de maio de 1963 a 5 fevereiro de 1964, tendo como autor do requerimento o deputado federal Abel Rafael Pinto, do Partido Social Democrático de Minas Gerais (PSD/MG). À Comissão coube apurar denúncias sobre o

Ensino Médio feitas na Tribuna do Congresso por deputados e senadores: 1 - predomínio político de comunistas na Superintendência do Ensino da Prefeitura de Brasília; 2 – deficiência pedagógica no Ensino Médio; 3 – renúncia de Júlio Sambaqui, Julimar Nunes Leal, Monteiro Filho e Álvaro Campos, como membros da Fundação Educacional, em face de irregularidades não coibidas; 4 – Entrega de elementos de domínio sobre professores (tais como a distribuição de apartamentos do Hotel do Lago e das casas do BNDE), bem como indicação para dispensa de professores primários e secundários de Brasília, associação comunista que não teve ainda o reconhecimento do Ministério do Trabalho; 5 – nomeação de professores sem habilitação para cargos de direção, ou sem registro nem experiência para reger classes; 6 – falta de grupos escolares, jardins de infância, parques e ginásios em prejuízo do Plano Construtor de Brasília; 7 – falta de material de consumo e material permanente no grupo e jardim de infância; 8 – descaso na manutenção da única Escola Parque existente no Plano Piloto que não funciona integralmente e já tem partes ameaçando desmoronar, além do desvio das finalidades daquela casa de ensino, que foi cedida para teatro de revistas de nudismo. (Brasil, 1964a, p. 1).

Entre as acusações estava a constante suspeição de ‘atividades comunistas’ praticadas pelos dirigentes da APPESPB. Nessa investigação da CPI, para cumprir o roteiro, a Comissão além de requisitar todas as provas que considerava necessárias à apuração dos fatos denunciados, ouviu e colheu depoimentos. Na lista dos depoentes constaram apenas:

Professor Armando Hildebrand, autoridade encarregada de organizar o ensino em Brasília antes da mudança da Capital; do Sr. Prefeito Ivo de Magalhães; do Sr. Dr. Othon Pio de Abreu, Presidente da Associação de Pais e Mestres do Ensino Médio em Brasília, e, ao final, o Dr. Luiz Carlos Pujol, atual Secretário de Educação do Distrito Federal. Antes de colher estes depoimentos, ouviu a Comissão o Sr. Deputado Abel Rafael Pinto, autor do requerimento de constituição do órgão investigador. (Brasil, 1964a, p. 2).

Os materiais que serviram de referência para a solicitação da CPI, organizados pelo Deputado Abel Rafael, basearam-se em notícias de jornais e outras publicações, acusando e culpando a Associação de Professores de ser comunista e prejudicar o sistema educacional do DF. O professor Fábio Bruno foi um dos dirigentes da APPESPB mais citados.

Com os relatos de Fábio Bruno, na mensagem no Encontro de Professores, fica compreensível o contexto do desenvolvimento e da condução na CPI das irregularidades no ensino médio de Brasília, na Câmara Federal. Na avaliação de conservadores, viveu-se momentos de irregularidades. Em suas conclusões, a Comissão relata que reconhece as falhas

no ensino de Brasília e recomenda providências quanto às residências e melhores condições de vida para os professores, principais causas das greves e inquietações ocorridas nos anos de 1962 e 1963. No que tange ao ensino primário, não há o que lastimar, diz o relatório do inquérito. E, sobre o “ensino superior, esta CPI não teve oportunidade de entrar nos seus segredos para conhecer de perto e por dentro, como ele se exerce na Capital da República” (Brasil, 1964, p. 5-6).

O deputado Abel Rafael Pinto, na CPI, registra suas alegações: “friso que a preocupação de predomínio político por parte dos comunistas no ensino em Brasília está prejudicando enormemente a eficiência do ensino” (Brasil, 1964a, p. 07). No processo de investigação, a Associação dos Professores foi acusada em vários momentos e teve mencionados os nomes de seus dirigentes na CPI, mas não foi convidada a prestar depoimento.⁶³ Há um enviesamento dos convocados para depor. Além dos depoentes ouvidos efetivamente, o deputado Abel Raphael apresentou uma lista de outros candidatos a depoentes, onde constavam os nomes da presidente da APPPB, de professores contrários a APPESPB e estudantes que supostamente teriam sido agredidos pelos membros da Associação em dias de piquete e mobilização de greve. A lista com os nomes dos novos depoentes não foi votada, mas constou dos anexos da documentação da CPI. Outra ausência foi a dos representantes do ensino superior da Universidade de Brasília, embora constem questionamentos e acusações contra o ensino da universidade.

No relatório final aprovado, não houve nenhuma responsabilização a quem detinha o poder de nomeação de pessoal por influência de indicações políticas ligadas a parlamentares ou outras autoridades, na estrutura da Superintendência de Educação e Cultura, conforme constava das alegações dessa CPI. Mesmo com depoimento do secretário Pujol, na CPI foi atribuída a responsabilidade aos professores ligados à Associação. A Comissão de inquérito atribuiu a responsabilidade aos subordinados.

5.8.1 Ações políticas na UnB, denunciadas na CPI

A criação da Universidade de Brasília (UnB) se deu em final de 1961. O início do funcionamento da UnB ocorreu em 21 de abril de 1962,⁶⁴ tendo como reitor Darcy Ribeiro, um dos assessores mais próximos ao presidente João Goulart. Darcy Ribeiro chegou a ser ministro da Educação nesse governo.

⁶³ O deputado Abel Rafael, quando sugere que se escute depoentes professores, sugere o nome do Friedman de Castro como presidente da Associação Democrática dos Professores, e não da APPESPB que estaria sendo acusada e responsabilizada por tantos atos diferentes.

⁶⁴ Informação sobre a criação da UnB: <https://www.unb.br/institucional-rodape/historia>.

Darcy Ribeiro retorna à UnB, depois de quatro meses de licença, e reassume a Reitoria, em 24 de janeiro [1963], quando a recebe de frei Mateus Rocha. O reitor Darcy Ribeiro é convidado pelo presidente João Goulart para a chefia da Casa Civil da Presidência da República. Quem o substitui na reitoria é o professor e pedagogo Anísio Teixeira, que assume a 19 de junho [1963]. (Vasconcelos, 2020, p. 60).

Sobre os trabalhos na universidade, foi divulgado que pelo segundo ano consecutivo, a “UnB promove, sob a coordenação de Pompeu de Souza, os Cursos de Extensão. O presidente João Goulart compareceu à instalação, este ano, [1963] quando a temática foi ‘Democratização da Cultura Através da Universidade’” (Vasconcelos, 2020, p. 60).

Como havia algumas denúncias sobre a atuação ideológica na Universidade de Brasília, o reitor Darcy Ribeiro compareceu à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em sessão do dia 9 de maio de 1963, uma semana antes da aprovação da CPI e fez a defesa sobre o trabalho da universidade. As denúncias de que havia militância estudantil marxista (comunista), com a Cartilha do Povo e o panfleto sobre a Ditadura do Proletariado e estava sendo distribuído na universidade sem que a administração tomasse ciência e providência de coibir, foram repetidas e enfatizadas por Abel Raphael na CPI.

Neste contexto, foi solicitado mais informações sobre a atuação política na UnB e “deliberou a Comissão, por proposta do Sr. Dirceu Cardoso que se requisitassem da Universidade de Brasília a coleção das apostilas dos cursos e a fita de gravação da aula proferida pelo Prof. Nelson Werneck Sodré” (Anexos da CPI, 1964).

Em sua argumentação, no dia do seu depoimento à CPI, o deputado Abel Raphael questiona sobre a real necessidade de se estudar o direito constitucional russo. Foi nesta lógica que apresentou, como anexo, a cópia de um programa de verificação de rendimento da Cadeira de Direito Constitucional, datada de 02 de abril de 1963. Ademais, ainda desenvolveu a ideia de que uma universidade tem que ter princípio filosófico e que o reitor Darcy Ribeiro não apresentou uma concepção adequadamente, na Comissão de Educação.

5.8.2 As conclusões no relatório da CPI

Na conclusão do relatório, aprovado em 05 de fevereiro de 1964, descreve-se que, “dos depoimentos colhidos, assim como da farta documentação trazida à apreciação da CPI, num total de cinco volumosas pastas, verifica-se que, no que tange ao ensino primário, não há o que lastimar” (Brasil, 1964a, p. 5). Porém, no que concerne ao ensino médio,

[...] não há como deixar de reconhecer a existência de falhas comprometedoras de sua eficiência, notadamente quanto à administração (ao que parece já superadas e vencidas) e no que refere a parte material do ensino, como prédios escolares, material de consumo e de conservação, transporte e habitação para professores e pessoal administrativo. (Brasil, 1964a, p. 5).

No relatório final, as cobranças por resultados não foram tão fortes quanto à gestão do Sr. Pujol, especialmente porque havia mudado a direção do Departamento de Ensino Médio, que antes estaria sob a influência direta dos membros da APPESPB. No momento do depoimento, havia cerca de mais de 45 dias que o DEM estava sob outra direção, com um perfil mais conservador e próximo aos adversários da Associação.

Da leitura da farta documentação, remetida à CPI verificasse, dentre outras coisas, que se vem fazendo um grande esforço no sentido de melhorar e aprimorar o sistema educacional de Brasília, mas ainda assim, muitas são as lacunas a serem preenchidas, sobretudo quanto a residências e condições melhores de vida para os professores, principais causas das greves e inquietações constatadas e ocorridas nos anos de 1962 e 1963. (Brasil, 1964a, p. 6-7).

O relator da CPI conclui que “assim, sou de parecer que a Comissão recomende aos Poderes da República e da Prefeitura Municipal de Brasília a um tratamento todo especial ao ensino da capital da República” (Brasil, 1964a, p. 6). Sendo assim, sugere a construção “urgente de residência para professores e pessoal administrativo [...] à sublime e patriótica missão de educar, ensinar e instruir-se” (Brasil, 1964a, p. 6).

Em “face [do] que se apurou, exigir-se o fortalecimento da autoridade e maior respeito à disciplina, obstando-se, desta forma, as distorções ideológicas, tão prejudiciais à formação dos jovens e à pureza do seu ideal democrático” (Brasil, 1964a, p. 6). O relator afirma o princípio da autoridade e da obediência e outros valores conservadores e patrióticos da missão dos professores, não como trabalhadores da educação, que devem ter respeito a uma condição mínima de trabalho e subsistência.

As recomendações da CPI reconhecem as deficiências das condições de trabalho que deram motivos a mobilizações dos professores à época e, com isso, reconhece a atuação da Associação junto aos professores secundários e primários. A Comissão não aprova a forma da atuação da APPESPB, de orientação ideológica, comunista.

O relatório afirma que, “quanto ao ensino superior, esta CPI não teve oportunidade de entrar nos seus segredos para conhecer, de perto e por dentro, como ele se exerce na Capital da República” (Brasil, 1964, p. 6). O nível superior não estava listado na CPI.

5.9 Os acontecimentos políticos no final de março de 1964

A CPI encerra os trabalhos em 5 de fevereiro de 1964. Em março, antes do golpe, a sede da APPESPB foi invadida e, segundo o presidente Fábio Bruno, foram levados alguns arquivos. Por esta razão, não se tem informações sobre quais os materiais teriam sido tirados da Associação e quais foram encontrados.

O Diário Oficial [da União], de 25 de março de 1964, indica as bancas examinadoras para a seleção de professores para o Ensino Médio (ensino secundário) de cada área específica, conforme estabelecido pelo Decreto nº 79, de 03 de agosto de 1961, de forma simplificada. Alguns nomes de professores são ligados à APPESPB e outros à administração de ensino do DF.

No Diário Oficial, em 25 de março de 1964, consta a nomeação de Roberto Pompeu de Souza Brasil como novo superintendente de educação e cultura. O Correio Braziliense fala sobre a posse em 30 de março de 1964 e sobre os setores representados na cerimônia, como sindicalistas e outras lideranças políticas, onde Pompeu era aliado de Jango.

O Correio Braziliense publicou sobre a posse de Pompeu de Souza, o qual disse que “o sistema educacional de Brasília, de autoria do meu Mestre Anísio Teixeira, uma obra modelar. Todo o meu esforço será no sentido de restaurá-lo na sua pureza primitiva, e procurarei afastar todos os óbices à sua implantação e a plenitude de seu funcionamento” (Souza, Correio Braziliense, 1964).

Respondendo a uma pergunta, Pompeu afirmou sua principal preocupação:

[...] minha preocupação maior, no que se refere à atuação na Superintendência de Educação e Cultura, será no sentido de promover a pacificação do professorado e do pessoal que trabalha para a Educação, em Brasília. Dentro das possíveis divergências de toda ordem, procuramos criar um território comum onde impere uma ideologia comum: a ideologia do bom ensino: a ideologia da Educação para as novas gerações brasileiras. Claro que esta ideologia tem de assentar as suas raízes na realidade nacional, a conjuntura humana e econômica que atravessamos. Portanto será uma educação para as reformas. Neste momento, nada se faça no Brasil deve fugir a este imperativo fundamental: tonar a emancipação nacional uma realidade e a justiça social a base do convívio mesmo dos brasileiros. (Souza; Correio Braziliense, 1964, n.p.).

Com o novo superintendente de Educação, vieram mudanças na diretoria do DEM: “durante uma das crises do ensino no DF, a Professora Ecilda Ramos de Souza foi dispensada pela Portaria nº 213-A/64 de 31 de março de 1964 e substituída pelo Prof. Enildo Cuevas Donadio, nomeado pela Portaria nº 215/64” (Distrito Federal, 1971, p. 12). Na citação, consta que a portaria foi tornada sem efeito.

5.9.1 O golpe militar e repressão aos professores da associação

O governo de João Goulart, Jango, apresentou a visão de uma ordem econômica com traços nacionalistas e propostas de reformas de base, identificadas como o principal entrave à governabilidade para militares e conservadores. A vinculação ao trabalhismo já tinha assombrado o último governo de Getúlio Vargas e o projeto de desenvolvimento nacional não subordinado, sob a sombra de ameaças externas expressas na Carta-Testamento, em 1954. E, junto a essas questões, as alegações morais, atribuídas ao comunismo, no contexto internacional da chamada Guerra Fria e a busca por áreas de influência, determinaram os acontecimentos que se refletiram e determinaram a atuação da organização dos professores no Distrito Federal.

Para Bandeira (1977), o golpe militar de 1964 teve na economia o seu principal aspecto de mudança no controle da sociedade brasileira, subordinada aos interesses das nações mais desenvolvidas e ao imperialismo estadunidense, que apoiou as articulações políticas para o sucesso do golpe. Isso se deu após o governo brasileiro de Jango expedir um decreto contra a remessa de lucros para o exterior por meio do Decreto 53.451/64 e a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo. No período de 1940 a 1960, o Brasil aumentou a industrialização, houve um crescimento econômico e outras mudanças no perfil social da população.

No primeiro Ato Institucional, em 9 de abril de 1964, os militares tinham a pretensão de restaurar, no Brasil, a ordem econômica e financeira e tomar medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, de afastar um governo que, deliberadamente, dispunha-se a bolchevizar o país (Brasil, 1964b). E o golpe, a que os militares chamavam de revolução, destinava-se a assegurar ao novo governo a ser instituído os meios indispensáveis à reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil (Brasil, 1964b).⁶⁵ O governo militar operou a retirada de direitos constitucionais com o chamado Ato Institucional [AI-1]:

Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses. (Brasil, 1964b, n.p.).

No início, os movimentos sindicais foram identificados como apoiadores de João Goulart e suas reformas de base nacionalista, ligadas aos comunistas, os quais eram vistos como subversivos. Com isso, passaram, mais uma vez, a ser perseguidos. Dessa forma, o governo

⁶⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 16 dez. 2023.

militar revogou a Lei de Remessas de Lucros e a Lei de Estabilidade no Emprego, proibiu as greves e impôs um severo controle dos salários e das organizações sindicais.

O relato da professora Renée Gunzburgues Simas, ligada à Associação, faz referência ao golpe militar e às suas influências na organização sindical dos professores:

Quando nós íamos tentar sindicalizar veio o golpe de 1964. Claro que nós queríamos transformar a Associação em Sindicato, nós éramos a favor das reformas de base, quer dizer, nós estávamos antenados com o que o governo estava propondo no sentido de modificações, pois, se nós queríamos modificação na escola, como é que nós não iríamos querer no resto da sociedade. Uma das peças de acusação para a minha demissão: a confirmação, no inquérito policial militar, de que eu dava arte brasileira na Escola Normal. Se eu dava arte brasileira na Escola Normal, só podia ser comunista, porque quem não é comunista não dá arte brasileira, dá arte internacional. A primeira coisa? Quebrou o horário integral. Em abril de 1964 nós fomos os primeiros professores no Brasil inteiro a ser cassados. (Simas, 2003, p. 18).

A partir do golpe militar, veio a repressão ao livre pensamento e à forma de ensino nas escolas e em muitos outros espaços de atuações sociais. Uma das marcas da ditadura foi a repressão aos movimentos sindicais em todo o país:

[...] uma das primeiras medidas após o golpe de abril de 1964 foi a proibição do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a central sindical ligada ao antigo PTB e ao PCB⁶⁶. Mais de mil sindicalistas foram cassados, muitos foram presos ou exilados. Cerca de 600 sindicatos sofreram intervenção da ditadura em 1964 e 1965. (Memorial da Democracia, s.d., n.p.).

Já nos primeiros dias de abril de 1964, foram demitidos professores no DF sem nenhum processo de julgamento. Estes já eram conhecidos dirigentes ou participantes da Associação dos Professores, entre os anos de 1961 e 1964, com relatos na CPI das Irregularidade do Sistema Educacional de Brasília, na Câmara dos Deputados, finalizada em 5 de fevereiro de 1964.

Após o processo de investigação sumária de que tratava o parágrafo 1º do art. 7º do AI, os professores foram demitidos novamente, em 9 de outubro de 1964. Foram demitidos no mesmo processo: Eldonor de Almeida Pimentel, Fernando Magalhães, Donato Cavalcanti, Renée Gunzburguer Simas, Araberg Pessoa Luna, Maryberg Pessoa Luna, Lourdes Maria Galeazzi, Enildo Cuevas Donadio, Fábio Vieira Bruno, Maria José Silvestre de Faria, Gilberto Antunes Chauvet e Reginaldo Galli. Na mesma edição do Diário Oficial da União, mas em outro processo, também foram demitidos outros três professores: Jadilney Pinto de Figueiredo, Wally Pinedorf e Manoel Carlos Cavalcante. Desses 14 docentes, a maioria exercia o magistério no Ensino Médio e somente dois no Ensino Elementar.

⁶⁶ Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Entre a primeira demissão, em abril, e a segunda, em outubro de 1964, houve um inquérito de investigação sobre as irregularidades contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem pública e social, na Fundação Educacional de Brasília, o que constou do informe nº 67/64, do Departamento Federal de Segurança Pública. Nesse inquérito, foi ouvida a professora de inglês do Ginásio Caseb, Ecilda Ramos de Souza, em 28 de julho de 1964. Os 14 professores foram demitidos em razão das alegações desse inquérito.

A professora Ecilda Ramos de Souza, ao falar sobre a ação de organização dos professores que estavam sendo investigados pelo inquérito, comenta que havia “duas facções: a facção que está felizmente vitoriosa com a revolução e a facção que perdeu a luta, facção comunizante, esquerdista. Esta facção estava desfalcada, pois 14 dos seus elementos felizmente foram afastados do ensino em Brasília” (Souza, 1964, p. 7). A professora disse fazer esses depoimentos por acreditar na revolução.

Com a demissão do secretário Pujol, assume, por curtíssimo período, o professor Pompeu de Souza. Após um processo de discussão, Pompeu nomeou sua equipe. Segundo Fábio Bruno, os diretores de escola e a alta direção da Fundação Educacional do DF e da Secretaria de Educação tinham sido escolhidos de comum acordo entre o novo secretário e a entidade dos professores. Nas palavras de Fábio Bruno, “Grande parte dos novos diretores tomou posse em 31 de março de 1964. Em 3 de abril muitos deles estavam presos” (Bruno, 1984, p. 5).

No inquérito, uma das perguntas direcionada à depoente Ecilda Souza foi se ela saberia informar se houve influência da Associação dos Professores naqueles incidentes, em Brasília, entre agosto e setembro de 1963, em que aconteceu um quebra-quebra de ônibus, culminando com um incidente na Escola Parque.

Acho que tudo aquilo fazia parte de um esquema, que o objetivo era lançar a juventude contra os poderes constituídos, quer fosse Exército, quer fosse o Executivo, quer fosse o Legislativo, quer fosse uma companhia de transporte representava o poder público, e o que se queria era humilhar, degradar e achincalhar esse poder público. Está certo que o aumento da passagem pesa no bolso do povo já tão sacrificado, mas não se justificam as medidas que foram tomadas, de depredação da coisa pública e das greves. [...] No Núcleo Bandeirante e em Sobradinho realmente incendiaram. Imediatamente chegou a polícia, cercou e bateu, como essas coisas naturalmente sempre acontecem. E houve a greve dos estudantes. (Souza, 1964, p. 10).

Em outros momentos, Ecilda, em seu depoimento, acusa a associação de professores de:

- a) controlar as direções administrativas da Fundação Educacional de Brasília, sobretudo as ligadas ao Ensino Médio); b) incitar, influenciar os estudantes com ideias subversivas, não apropriadas às funções; c) controlar ou obter o controle das direções de escola; d) influenciar

os estudantes a fazerem passeatas e outras ações; e) fazer as greves de professores; f) apoiar a greve dos estudantes; e g) fazer o aliciamento de professores e das direções de escola.

Em seu depoimento, Ecilda Souza fez relatos ainda sobre o tempo em que havia a presença de autoridades em debate no Elefante Branco, convidados pela Associação de Professores, como o deputado federal Neiva Moreira, do Partido Social Progressista do Maranhão (PSP/MA), que tinha vindo da Rússia, e o Ministro da Educação Paulo de Tarso. A maioria concordava, e poucos professores divergiam e/ou confrontavam os debatedores, como o professor Friedman, presidente da Associação Democrática dos Professores, uma associação de constituição genérica e de orientação conservadora.

Alguns professores que não simpatizavam com a posição de Ecilda Souza falavam sobre a história de seus pais e que sua posição política os envergonharia. O pai de Ecilda Ramos Souza era o deputado federal Rui Vitorino Ramos, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB/RS), partido de Getúlio Vargas e João Goulart, e a mãe, Nehyta Martins Ramos, professora de geografia no Caseb e, depois, do Elefante Branco. Sua mãe foi citada, em denúncia, porque sua apostila foi dada como exemplo de propaganda ideológica sobre a Rússia. O próprio pai de Ecilda Souza tomou a defesa da professora e esposa. Os pais de Ecilda morreram em um acidente aéreo, em 21 de setembro de 1962, em campanha eleitoral para a reeleição.

No inquérito, Ecilda Souza descreve sua experiência quando assumiu uma das direções ligadas à Diretoria do Ensino Médio, em 11 de outubro de 1963, na equipe do Secretário Pujol. Nesse depoimento, opinou sobre as punições sofridas pelos professores

[...] os professores que foram dispensados realmente deveriam sê-lo. Houve justiça, porque eram os cabeças do movimento. Poder-se-ia dizer que alguns outros também deveriam ser dispensados. [...] O que aconteceu com os colegas lhes servirá de lição e muitos deles têm sido recuperados e estão dispostos a colaborar, porque parece que acordaram do pesadelo. Se eu pudesse sugerir alguma coisa, gostaria que fosse mantido o ato das demissões da Prefeitura. [...] gostaria que nenhum daqueles atos fosse revisto. [...] a administração atual está em condições de reconstruir e redemocratizar o ensino em Brasília. (Souza, 1964, p. 12).

O condutor do inquérito, major Pedro Maggesi Susini Ribeiro, menciona um depoimento na comissão de inquérito da Câmara dos Deputados, no qual Pujol fez com que o inquérito fosse suspenso, porque não interessavam as ideias dos professores, mas sim que os professores não transmitissem suas ideias aos alunos. Ainda, pergunta se o professor Pujol e seus auxiliares tinham meios para evitar essa transmissão de ideias, de controlar o ensino dos professores, para que essas ideias subversivas não fossem transmitidas aos alunos nas aulas ou em conversas. Ecilda Souza comenta sobre isso no excerto a seguir:

[...] vou te dizer as medidas que tomamos [...] quando do fim do ano [1963] quisemos devolver à Secretaria de Administração os professores [...] cinco ou seis professores do Ginásio Industrial de Taguatinga [...] irrecuperáveis [...] enviei um relatório objetivo sobre medidas [...] Lembro-me que nesse relatório ele dizia textualmente que o Professor Magalhães havia conversado, dizendo abertamente ser comunista. Não disse que era de esquerda ou nacionalista, mas que era comunista. Não teve da Secretaria de Administração o apoio para que a Secretaria recebesse esses elementos e os colocasse em qualquer função burocrática. [...] Este relatório está arquivado no Departamento de Ensino Médio e também nessa Comissão de Investigação Sumária, para onde enviei esse relatório. (Souza, 1964, p. 12-13).

Ecilda Souza expõe ainda suas estratégias para enquadrar aqueles que tentaram fazer atividades de propaganda subversiva e outras medidas tomadas para evitar a propagação dessas ideias aos alunos, por meio dos coordenadores de sua confiança. Estabeleceu-se um ambiente de policiamento dos professores, por meio da coordenação que visava todo o conteúdo.

Outra forma de controle era a denúncia a partir de representantes de turmas e lideranças estudantis. Quando o professor se afastasse do tema de sua aula para tratar de debate político ou discutir a situação de Associação, esses estudantes poderiam sair da sala e falar com a direção. Disse Ecilda Souza que, quando adotou essa medida, “realmente conseguimos [...] o professor pregando o materialismo, a não existência de Deus. As alunas contaram aos pais” (Souza, 1964, p. 13), e eles foram comunicar à direção da escola.

A professora Ecilda Souza comentou ter encontrado maior dificuldade no CEM Elefante Branco, porque lá havia um foco de resistência maior. Os professores diziam para Ecilda Souza que ela havia traído a classe, que buscava um cargo; que havia traído a família, após o acontecimento trágico da morte dos pais. Souza (1964) declara que “isso não esmoreceu a nossa luta; a nossa maior glória foi libertar, em definitivo, o ensino em Brasília da atuação maléfica dessa Associação dos Professores” (Souza, 1964, p. 14).

Com relação às marcas e à herança deixada nesse período de repressão ao sistema educacional de Brasília, a professora Renée Simas afirma:

O que posso dizer é que a ruptura, em 1964, com o golpe, a chamada revolução, afetou demais o sistema educacional de Brasília. Durante muito tempo, sei que o medo face à eliminação quase que total da cúpula da Associação dos Professores do Distrito Federal, levou a que cada um tentasse fazer alguma coisa para se defender, pois corria-se o risco de ser mudado de escola e, também, sentia-se ameaçado pelas direções subsequentes. [...] Essa ruptura em 1964 foi cruel para os professores e para a educação. (Simas, 2007, p. 104-105).

Mesmo após a demissão dos professores, as perseguições continuaram. O professor Fábio Bruno foi convidado a trabalhar na Universidade de Brasília. No entanto, não foi autorizado a assumir tal trabalho. Para se manter, Fábio Bruno e outros colegas, como Eldonor

Pimentel, foram trabalhar com os cursinhos preparatórios para o concurso vestibular e na rede privada de ensino no DF. Renée Simas criou um curso de artes para crianças, para o qual a Aliança Francesa cedeu o espaço físico.

Jarbas Silva Marques, ao refletir sobre o ensino durante a ditadura militar no Brasil, avalia que a destruição se fez quando a ditadura implantou o seu regime de terror. Marques (2014) detalha como esse processo de vigiar e punir era configurado:

Em cada lugar, em cada sala de aula, em cada colégio, em cada lugar de trabalho neste país, tinha dois agentes policiais: um informante que não conhecia quem era o outro informante. [...] esse era o grande sonho da estrutura policial que fez a ditadura civil e militar. Isso começa a aparecer no ensino em 1966, a destruição do ensino. [...] Com a implantação da estrutura policial, eles se retraíram, e era a própria segurança física, porque um professor era intimado a depor sem saber o porquê. [...] a estruturação da delação que havia no ensino. É quando se inventa o esvaziamento desse ensino pedagógico, didático, humanista e patriótico, com o trabalho de pesquisa [...] E isso foi o esvaziamento, quando também houve o princípio da desmoralização do ensino público, não só no Distrito Federal. (Marques, 2014, p. 218).

Sobre a condição pessoal e a manutenção de sua vida material, comenta ainda Marques que os que sofreram a repressão tiveram que passar por condição extremamente vexatória e repressiva. Em suma, todos os professores sofreram e tiveram a sua dignidade pessoal e familiar enfraquecidas.

5.9.2 Respondendo ao Inquérito Policial Militar

Encontramos poucos relatos sobre o que aconteceu após o golpe militar e as consequências para a Associação dos Professores e seus dirigentes, nos meses seguintes. Fábio Bruno foi um dos poucos que deixou registrado em áudio e por escrito alguns relatos. Bruno declarou que “em abril de 1964 nossa sede própria, na 310 comercial sul foi invadida e depredada por policiais [...] outros diretores – professores e professoras – foram presos em quartéis do exército durante várias semanas” (Bruno, 1984, p. 1).

Bruno (1984) diz que conseguiu sair clandestinamente de Brasília e que retornou meses depois para depor perante a Comissão Sumária de Inquérito, instituída pelo Comando Geral da Revolução de Abril. Em suas palavras, conta acerca do processo de demissão:

[...] já estava demitido juntamente com mais de uma dezena de outros professores do magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal, desde 05 de abril [de 1964...] a Comissão Sumária de Inquérito foi constituída por Procuradores que se portaram digna e profissionalmente em obediência as formalidades legais. Lemos as acusações que existiam. Todas eram de professores. [...] Tivemos da parte dos procuradores todo o direito de defesa. Lembro-me que meu depoimento durou 7 horas consecutivas.

Seríamos absolvidos, mas fomos retirados da Comissão Sumária para respondermos a um Inquérito Policial Militar sob responsabilidade do Comando Militar da Região. Eram os mesmos acusadores e as mesmas acusações. As demissões foram, na quase totalidade, confirmadas e alguns de nós indiciados por crime de subversão. O IPM foi enviado para Juiz de Fora, então o lugar da Sede da Justiça Militar da Região Brasília. O promotor fez a denúncia formal aceitando todas as razões de nosso indiciamento, mas o auditor não aceitou suas denúncias por insuficientes tendo a segui-lo o Conselho Militar da Auditoria. Fomos absolvidos de supostos crimes que justificaram as nossas demissões. O promotor recorreu ao Supremo Tribunal e o STM confirmou a sentença da auditoria determinando o arquivamento do IPM. (Bruno, 1984, p. 1).

Havia, contudo,

[...] uma ilegalidade dentro da ilegalidade das nossas demissões e do regime instituído. O primeiro interventor de Brasília [...] ao tomar a prefeitura abandonada logo entre os primeiros atos realizados, assinava as nossas demissões. Era ele Procurador Geral do DF e o ex-secretário de Educação contra o qual havíamos lutado em outubro de 1963, em defesa da Escola Pública que em Brasília começou a desmoronar com essa autoridade e nessa data. (Bruno, 1984, p. 1-2).

O golpe militar inaugurou no Brasil uma nova fase no desenvolvimentismo nacional, subordinado aos interesses de uma economia desenvolvida e imperialista. A primeira tentativa de controle do governo trabalhista brasileiro por essas forças externas, em 1954, foi denunciada por Getúlio Vargas, com seu suicídio, em sua carta testamento. O golpe em 1964 foi vitorioso com o apoio de parte das elites brasileiras e o suporte externo estadunidense, conseguindo, por um curto período, impor uma taxa de crescimento superior a 10% ao ano, entre 1968 e 1974. Esse período ficou conhecido como “milagre econômico” brasileiro e coincidiu com os chamados “anos de chumbo”, não por acaso.

O crescimento econômico, junto a um momento ufanista, coexistiu com a repressão e a violência física e social. Segundo Silva (2008), houve o ressurgimento de movimentos sindicais de base, com as oposições sindicais, já no final da década dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. A economia e a remuneração dos trabalhadores conviveram com uma elevada taxa de inflação. Essa combinação favoreceu o retorno da organização dos professores, em 1975, em outro período histórico, com outra associação.

5.9.3 A participação dos militantes do PCB nos sindicatos do DF

Embora, na maior parte do tempo, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) estivesse na ilegalidade, ele teve uma longa trajetória de participação e resistência nas lutas sindicais, desde a sua fundação, em 1922. Entre essas experiências, podemos citar a intentona comunista e a Coluna Prestes, na década de 1930, a participação em muitas manifestações e organizações

populares na década de 1940, a própria participação na II Guerra Mundial, ao lado dos aliados contra o Nazismo e o Fascismo na Europa.

Quando o governo de Getúlio Vargas, na década de 1940, decreta o conjunto de leis da chamada CLT e institui a estrutura sindical legal atrelada ao Estado, estabelece a necessidade de reconhecimento do sindicato junto ao Ministério do Trabalho, visando controlar e dificultar a ação dos sindicalistas comunistas e anarquistas. Nesse mesmo processo, ele criou a estrutura do Imposto Sindical. Portanto, este foi criado como uma forma de afastar o sindicalismo autônomo e controlar um sindicalismo, sob a tutela do Estado, o que Armando Boito Jr (2006) chamou de sindicalismo de estado.

Durante muitos anos, os militantes do PCB, na legalidade ou na clandestinidade, variaram as formas de se manterem atuantes junto ao movimento sindical. Onde fosse possível, criaram mecanismos que os permitisse sobreviver enquanto atuação e organização.

Uma das principais lideranças da APPESPB, o professor Fábio Bruno, era militante organizado do PCB. Uma das estratégias definidas pelo PCB, depois de alguns anos, foi de conviver com a estrutura do sindicalismo de estado onde fosse possível, inclusive organizando estratégia de utilização dos recursos do imposto sindical para que não fossem parar nas mãos dos ‘pelegos’ e sim nas ‘direções combativas’, sob a orientação de militantes próximos ou até ligados ao partido.

Foi isso que aconteceu no DF em alguns sindicatos e/ou associações. Em parte, guiando-se por essas orientações, fazia sentido a atuação numa base maior de organização sindical, além da união e do fortalecimento da categoria dos professores unificados, bem como uma arrecadação maior para realizar o trabalho associativista e sindical. Essa foi uma das razões para a ampliação da base de representação dos professores secundários e primários.

O advogado conhecido como Zé Oscar, também militante do PCB, ajudou muito em Brasília a transformar as associações em sindicatos, nesse período anterior ao golpe de 1964. Durante o golpe, assim como outros militantes identificados do partidão, sofreu com a tortura e as perseguições políticas, que dificultavam o seu trabalho. Ele relata que outras entidades no DF buscaram a transformação em sindicatos, com vistas a desenvolver uma linha de solidariedade de classe e construção sindical, orientados pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). José Oscar teve a função de contribuir na articulação desta central sindical no DF. Por essa razão figurou como uma das referências conhecidas do movimento sindical no início de Brasília.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira experiência de associativismo de professores em Brasília, com a APPEMB/APPEPB, foi muito rica. Ao registrar a existência entre os anos de 1960 e 1964, resgatamos um período de parte da História da Educação do DF, que ainda não foi devidamente estudado, em seus aspectos políticos pedagógicos e organizativos. Ainda é limitado o acesso aos documentos e/ou relatos sobre a época, agravados com o silêncio no período da ditadura.

O início da APPEMB se deu pela carência em vivência de espaços de convivência cultural e uma forte demanda por questões estruturais de sobrevivência, como a da moradia e outras demandas ligadas às questões trabalhistas, educacionais e sociais. O fim da APPEPB se deu em função do golpe militar em abril de 1964.

Nos primeiros anos de Brasília, dentre os fatos mais marcantes da nova capital, estiveram a construção, a inauguração, o início da vida política e o golpe. Nos primeiros dias de abril de 1964, o golpe militar demitiu dirigentes da APPEPB. Os dirigentes da Associação tiveram seus nomes citados e culpabilizados na CPI da Câmara dos Deputados, mas não foram ouvidos.

Após a abertura histórica de um capítulo da chamada “Guerra Fria”, no episódio conhecido como “guerra dos mísseis”, em 1962, envolvendo diretamente Cuba, EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tivemos no Brasil a primeira experiência de golpe-militar,⁶⁷ na América do Sul, que depois aconteceu no Uruguai (1973), na Argentina (1976) e no Chile, em 11 de setembro de 1973, com o assassinato de um presidente eleito com armas pesadas, dentro do Palácio de governo, acabando com a experiência do governo socialista de Salvador Allende, eleito em 1970. Tudo isso fez com que os EUA agissem de forma ‘preventiva’ para não ter os mesmos problemas políticos e bélicos com Cuba Socialista, segundo a versão da defesa estadunidense, que o fez ter presença militar em vários continentes.

As questões do ‘fantasma’ anticomunista têm a ver o com o golpe militar e com a atuação política pedagógica, democrática, participativa da organização dos professores em associação, que se relacionava ao movimento nacionalista das reformas de base do governo João Goulart. Jango não era comunista, mas foi envolvido num movimento nacional e internacional maior que vinculou suas ações ao ‘imperialismo americano’, no contexto da guerra fria como pró-comunista.

⁶⁷ A posição do ANDES-SN, sobre a classificação do golpe empresarial militar expressa suas intenções no AI-1, de 09 de abril de 1964: para evitar uma suposta ameaça comunista e reestabelecer a ordem econômica.

O comunismo. Eis a chave da questão. Que era, porém, o comunismo? Havia soviets no Rio de Janeiro ou em São Paulo? Não. Goulart se propunha a abolir a propriedade privada dos meios de produção? Não. O comunismo era o CGT, esse esforço de organização e unificação do movimento sindical, que as classes dominantes, pretendendo comprimir os salários, queriam interceptar. Era a sindicalização rural. Era a reforma agrária. Era a lei que limitava as remessas de lucros. Era tudo o que contrariava os interesses do imperialismo norte-americano, dos latifundiários e do empresariado. O comunismo era, enfim, a própria democracia que, com a presença de Goulart na Presidência da República, possibilitava a emergência política dos trabalhadores. (Bandeira, 1977, p. 178).

A organização de professores do DF se constitui desde a inauguração de Brasília, em 1960, e uma parte importante dessa história está ligada ao período da ditadura militar. Ao longo desses anos, houve enfrentamentos, lutas, perseguições, demissões, resistências e conquistas, heranças e memórias de algumas gerações que se consubstanciaram mais tarde na construção do Sinpro-DF. As ações de repressão aconteceram em ocasiões de movimentos coletivos dos professores e de seus representantes. O movimento docente registra a importância da organização dos professores para a educação pública.

Embora seja marcante a atuação dos trabalhadores em educação, ainda pouco se estuda sobre a organização dos professores e a influência que exerceu sobre o perfil e as conquistas na educação do Brasil e do DF. Historicamente, as visões conservadoras tendem a não reconhecer a importância e a influência das entidades profissionais e sindicais na educação.

Para relacionar as experiências de organização dos professores no DF, focalizamos um período histórico iniciado em 1960 de atividades organizativa e de repressão a essa atuação. Nos referimos ao início das atividades escolares públicas de forma abrangente no DF e à organização da associação dos professores até em 1964. Nessa fase, houve proibição, punição, demissão, controle e alteração na estrutura trabalhista na educação do DF.

Em um segundo momento, ainda no período dos governos militares, fora do nosso tempo de delimitação de estudo, houve a retomada da organização docente com a APDF, com a campanha para o reajuste salarial, de 1975 até 1978, e a fundação e institucionalização do Sinpro-DF, juntamente da greve de 1979, seguida da intervenção do Ministério do Trabalho na diretoria do sindicato, até o ano de 1980 (Souza; Rêses, 2024). Podemos argumentar que a forte repressão à APPESPB ajudou a retardar a reorganização da associação de professores no DF, tendo repercussões nas conquistas para os professores e para a educação. O Sinpro-DF foi herdeiro tanto da APPESPB como da APDF.

No Brasil, houve forte repressão aos movimentos sindicais e às organizações que se opunham ao regime militar. No DF, ocorreu o fechamento da APPESPB, em 1964, e a perseguição a seus dirigentes. A retomada da organização em associação de professores

demorou mais de uma década após o início do golpe. Somente a partir de um contexto em que a situação dos professores se agravou com a não concessão do reajuste salarial de 30%, no final de 1975, tornou-se possível uma retomada. A APDF foi fundada em 15 de dezembro de 1975, em um outro contexto histórico, após perseguições e endurecimento da ditadura contra seus adversários, no período mais violento.

No decorrer desta pesquisa, enfrentamos o desafio de pesquisar as fontes históricas junto aos arquivos históricos na busca por compreender um período pouco conhecido e estudado ainda. O nosso objetivo inicial de conhecer a atuação política pedagógica e a organização dos professores nos primórdios da educação do DF foi alcançado. Conseguimos muitos dados primários e, em alguns casos, informações não muito claras e até com algumas divergências, mas importantes para a montagem desse quebra-cabeças sobre os primeiros anos da história da educação do DF. Sentimo-nos desafiados e satisfeitos com o resultado da pesquisa histórica realizada.

O processo de pesquisa foi uma tentativa de encontrar e narrar um conjunto de acontecimentos e encontrar uma coerência entre os acontecimentos e ações foi realizado. Em alguns momentos e com temáticas específicas, havia uma carência de documentos e registros, mas, nesta tese, conseguimos construir um encadeamento de acontecimentos e ações, junto à documentação encontrada. Havíamos estabelecido um roteiro inicial de acontecimentos a perseguir, no momento da Banca de Qualificação, e conseguimos desenvolvê-lo mais do que esperávamos, pois algumas informações e alguns contextos ficaram mais esclarecidos.

A presente investigação se concentrou na busca de informações e documentos que pudessem nos servir de referência e guia de estudos, assim como as narrativas que deram sentido à documentação e à pesquisa. A realização das entrevistas, por sua vez, possibilitou o esclarecimento sobre o funcionamento do sistema e a atuação das associações juntamente ao contexto de suas produções, além de abrir outras possibilidades de questionamentos e interpretações.

Evitamos fazer julgamentos históricos e priorizamos a compreensão da forma como se deram os processos. Uma coisa é fazer uma compreensão sobre um determinado período histórico, uma compreensão de um todo, mas outra coisa é o que fazer e quais os julgamentos tecer a partir de informações e compreensões para possíveis intervenções por uma determinada leitura da realidade.

Encontramos muitos aspectos da atuação política-pedagógica da associação de professores no período delimitado entre 1960 e 1964. Conseguimos ter acesso a uma quantidade de materiais que tornou possível a confrontação de alguns dados sobre o início do sistema de

ensino do DF. Ademais, foi possível questionar outros dados e ou informações que antes simplesmente dávamos como certeza ou como uma única interpretação. Algumas informações foram oficializadas, historicamente, mas sem uma exatidão, pois apresentavam dados e quantidades diferentes.

Nesse sentido, esta tese contribuiu para o processo de construção de uma compreensão mais concreta sobre o período inicial da história da educação do DF. Algumas das ideias e questões, é claro, poderão ser mais bem compreendidas ou subsidiar novas questões em futuras pesquisas.

Infelizmente, a Secretaria de Educação do DF, em suas direções, ainda nos anos das décadas de 1960 e 1970, não se preocupou muito com a guarda de alguns registros históricos ou ainda não quis guardá-los. Outra dificuldade foi a documentação das associações de professores. Foi de grande valia o acesso ao primeiro Livro de Atas da APPEMB/APPESPB. Ao mesmo tempo, não obtivemos acesso ao segundo Livro de Atas da APPESP, que, segundo consta em conversa com parente de uma diretora desta associação, ficou com os interrogadores, no primeiro momento do golpe militar, em abril de 1964, restando uma grande ausência.

O não acesso aos registros da APPPB nos criou dificuldades de registros de uma outra posição e forma de organização, com uma maior proximidade à administração do ensino. Há uma citação no jornal de que se discutiria a proposta da APPPB, numa das crises do sistema de ensino, em 1963. Contudo, não é citada qual proposta, nem quem apresentou nem as reações a ela, muito menos informação sobre a forma de atuação e organização dessa associação. Sugerimos a futuros pesquisadores que tentem encontrar outras fontes e/ou depoimentos que não encontramos nos registros no MUDE e nos demais arquivos.

Temos a necessidade da continuidade da investigação sobre a história da organização e atuação de docentes do DF e a repressão no período da ditadura empresarial-militar. Até o momento e ao longo do período de 1960 a 1979, é necessário destacar a importância da organização dos trabalhadores docentes para as conquistas e melhorias da e na Educação do DF, assim como a abertura de um viés de estudo sobre a influência da organização dos professores nas lutas e nos avanços, não só das questões trabalhistas, como nas questões político-pedagógicas desde o início das atividades educacionais no DF.

As organizações coletivas tendem a ser um processo de organização política, no âmbito de um contexto de repressão. Assim como todo processo de aprendizado, o educador também tem que ser educado, de acordo com a base marxista nas teses sobre Feuerbach. Essa ação coletiva da vivência da escola ou em outros locais adquire um papel educativo e político, fazendo parte de outros sindicatos de trabalhadores.

Esperamos ter contribuído para a descrição da organização de docentes no período pré-golpe militar de 1964, para um maior entendimento acerca do contexto durante o golpe e da resistência travada para manter a luta e os direitos da categoria dos professores, mesmo nas condições mais adversas para a organização. Pretendemos, num futuro trabalho, se tivermos acesso às pesquisas realizadas pelo Sinpro-DF, perseguir este aspecto da mudança no perfil da categoria profissional dos professores do Distrito Federal, a partir de 2013, e pesquisas, em específico suas consequências para o trabalho pedagógico, e sindical, para a carreira e para a atuação político-pedagógica. Recomendamos a outros pesquisadores que busquem estes dados e que consigam abordar esta temática a fim de contribuir para a reflexão sobre a atuação organizativa, muito além das questões sindicais.

Outra questão pertinente é buscar responder à questão inicial de nossas inquietações: qual o processo de formação política sindical pode colaborar para uma melhor atuação política sindical dos trabalhadores em educação e suas preocupações com a construção de uma nova sociedade? Esta é uma questão que foi respondida nos anos de 1990 (Souza, 2019), mas que agora se encontra sem resposta.

Encerramos esta tese, constatando a incompletude dialética em que partes de uma elaboração ou conhecimento se dá por camadas de processo de compreensão de uma totalidade. Cada conjunto de determinações forma um complexo, mas perseguiremos outros complexos, até construirmos outro complexo de complexos, num processo contínuo de movimento dialético. O movimento é constante. Tudo se transforma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Coeli. **CASEB 30 Anos**. YouTube, 03 de março de 2015. Disponível em: <https://youtu.be/R-GUaE1xQBI>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALMEIDA, Maria Coeli. **Honestino**. YouTube, 11 de outubro de 2013. Disponível em: <https://youtu.be/YiYQTzKI7tU>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALMEIDA, Maria Coeli. **Lei de Diretrizes e Bases**. YouTube, 09 de março de 2015. Disponível em: <https://youtu.be/JDqacV43jzc>. Acesso: 01 jul. 2024.

AMADO, Janaína P. Amado; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

AMARAL, Clara Ramthun. **A Formação do Magistério Primário no Primórdios de Brasília (1960-1964)**: memórias de uma utopia possível. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014.

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. **Guia [do] Arquivo Público do Distrito Federal**. Brasília: O Arquivo, 2015.

BANDEIRA, Muniz. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil 1961-1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, Planos, Pilotos**: a Educação Pública na Distrito Federal nos anos de 1990. 2004. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BARROSO, Eloisa Pereira (org.) **História oral e metodologia de pesquisa em história**: objetos, abordagens, temáticas. Cidade: Editora, Ano.

BOITO JR, Armando. **Sindicalismo e política no Brasil**. Campinas, Edição do IFCH – Unicamp, 2006.

BORGES, Angélica; LEMOS, Daniel Cavalcante Albuquerque. O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primário da corte imperial. *In*: DAL ROSSO, Sadi. (org.) **Associativismo e sindicalismo em educação, organização e lutas**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2011, p. 209-228.

BRANDÃO, Francisco Manoel. **Folklore e Turismo**. Brasília: Editora, 1957.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Resolução nº 53/1964**, da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre as Irregularidade no Sistema Educacional de Brasília. Mimeo, 1964.

BRASÍLIA. Revista Brasília, n. 4, Novacap, 1960, p. 23 e 24. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/NOV-D-4-2-Z-0001-40d-menor.pdf> . Acesso em: 22 maio 2024.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913 – 1956**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BRUNO, Fábio. I Encontro de Professores do Sinpro-DF. **Sinpro-DF**, Brasília, 2 e 3 nov. 1984.

CARDOSO, Adalberto; GINDIN, Julián. O movimento sindical na Argentina e no Brasil (2002- 2014). **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/JstPxmJRGfyfnZmk86thzSx/>. Acesso em: 26 set. 2022.

CARON, Marcos. **A educação de braços cruzados: o impasse das greves no ensino público**. Uma análise das propostas das lideranças sindicais do magistério. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

CARON, Marcos. A Educação De Braços Cruzados: Velhas Contradições, Novos Atores. Breve Debate Histórico /Reflexivo Sobre As Greves Educacionais Do Magistério Público. *In: ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: SEMINÁRIO PARA A DISCURSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES*, Rio de Janeiro, 2009. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Caron.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CARVALHO, Pedro Mesquita de. O primeiro ano letivo da capital nas páginas do Correio Braziliense. *In: PEREIRA, Eva Waisros (org.) Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 315-338.

CARVALHO, Pedro Mesquita de. **Utopia e Educação na Cidade Capital: a “crise” do sistema de ensino público de Brasília nas páginas do Correio Braziliense (1960-1962)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de História da UnB, 2010.

CASTRO, Francisco Afonso. **Francisco Afonso Castro: entrevista (21 jun. 2004)**. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Nome do entrevistador, Brasília, 2004.

CINTRA, Maria Marta. **Maria Marta Cintra: entrevista (21 jun. 2004)**. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Nome do entrevistador, Brasília, 2004.

COMISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DE BRASÍLIA. **Contrato de trabalho com a CASEB**. Mimeo, 1960.

CORREIO BRAZILIENSE. **Renunciou representante do Ministério da Educação na Fundação Educacional**. Correio Braziliense, Brasília, 20 de março de 1963.

CORREIO BRAZILIENSE. **Agrava-se a crise do ensino enquanto se debatem os destinos da Fundação**. Correio Braziliense, Brasília, 21 de março de 1963.

CORREIO BRAZILIENSE. **Aperfeiçoamento de professores da CASEB**. Correio Braziliense, Brasília, 14 jul. 1960a, p. 2.

CORREIO BRAZILIENSE. **Círculo dos pais, mestres e alunos sugestões para o Ensino em Brasília**. Correio Braziliense, 26 de março de 1963.

CORREIO BRAZILIENSE. **Educação na Nova Capital tem comissão que dirigirá ensino primário e médio.** Correio Braziliense, Brasília, 21 de abril de 1960b, p. 2.

CORREIO BRAZILIENSE. **Fundação não possui ainda seus estatutos.** Correio Braziliense, Brasília, 05 de agosto de 1960c.

CORREIO BRAZILIENSE. **Protestam as professoras de Brasília.** Correio Braziliense, Brasília, 28 julho 1960d, p. 5.

CORREIO BRAZILIENSE. **Primeira eleição na Associação dos Professores Primários de Brasília.** Correio Braziliense, Brasília, 13 nov. 1960e, p. 7.

CORREIO BRAZILIENSE. **Pompeu de Souza: Ideologia da Educação tem de assentar as raízes na realidade nacional.** Correio Braziliense, 30 de março, 1964.

CORREIO DA MANHÃ. **Professores Sem teto ainda em greve no DF.** Correio da Manhã. Brasília ou Rio de Janeiro. 1º Caderno. 05 maio 1962, p. 2.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia Como Valor Universal. *In: ENCONTROS COM A CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, Anais [...].* 1979. Disponível em: <file:///G:/1%20GRAMSCI/COUTINHO/A+Democracia+como+Valor+Universal.pdf>. Acesso em: 25 jan. 24.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um Estudo Sobre Seu Pensamento Político.** Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1989.

COUTINHO, Mário Sebastião. **Entrevista**, em 1992. Equipe FEDF do GDF. (Mimeo.).

CRULS, Luiz. **Relatório Cruls:** (relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil). Senado Federal, Conselho Editorial, Brasília, 2012.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro C. Silva. A Questão Docente: profissionalização, Carrera e Decisão Política. *In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (org.) Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios.* Campinas: Autores Associados, 2011, p. 347-354.

DAL ROSSO, Sadi. (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação, organização e lutas.** Brasília: Editora Paralelo 15, 2011.

DAL ROSSO, Sadi. Relato Sintético. *In: VII ENCONTRO INTERNACIONAL DA REDE ASTE, Portugal, 2020. Anais [...],* Portugal: UNLL, 2020.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a Emancipação do Subalterno.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIÁRIO CARIOCA. **Ensino Médio em Brasília está a caminho do caos.** Diário Carioca, 17 março 1963.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Intelectuais: Para Que e Para Quem?* In: LOMBARDI, MAGALHÃES, SANTOS (org.). **Gramsci: no limiar do século XXI**. Campinas: Librium Editora, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **40 Anos de Educação em Brasília**. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **A Origem do Sistema Educacional de Brasília: criação da CASEB**. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília: GDF – SEC – DEPLAN, 1984.

DISTRITO FEDERAL. **Ensino Médio Oficial do DF: histórico, características, legislação**. Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Mimeo, 1971.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” – Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

DUARTE, Rosa Serradas; ROBERT, André; LEAL, Maria Clara. O Sindicalismo Docente e a Construção da Profissão na Europa e América Latina: contribuição dos sindicatos, estado da investigação e perspectivas. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ASTE, Lisboa, 2020. **Anais [...]**. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2020.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura e outros ensaios**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

EQUIPE 13 de Maio - NEP. **Classe Contra Classe**. Núcleo de Educação Popular 13 de Maio. São Paulo: Editora Loyola, 1988.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O Projeto Político-Estratégico da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista**. 2014. 620 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERREIRA JR, Amarílio. A Confederação dos Professores do Brasil. In: Gindin, Julian; Ferreira, Marcia Ondina Vieira; Dal Rosso, Sadi (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação: teoria, história e movimentos**. Brasília: Paralelo 15, 2015. 2 v.

FERREIRA Jr., Amarílio. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 49, p. 35-44, 2013.

FRANÇA, Guilherme de Azevedo. **Levantamento de fontes e acervos para uma história**

das duas primeiras escolas de São Sebastião / DF (1959 - 1996). 2020. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender - leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377> . Acesso em: 20 ago. 2022.

FREITAS, Leda Gonçalves de. **A contribuição do movimento sindical dos professores para a construção da gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal no período 1985/1994.** 1996. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Perópolis: Editora Vozes, 2009.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria Dores. **O Papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica.** 2008, mimeo. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15819451-O-papel-da-educacao-na-sociedade-capitalista-uma-analise-onto-historica-1.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

GENNARI, Emilio. **Sindicato e organização de base: passos e tropeços de ontem e de hoje.** São Paulo: CPV, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GINGIN, Julián. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. *In: ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: SEMINÁRIO PARA A DISCURSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES*, Rio de Janeiro, 2009. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Gindin.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

GONÇALVES, Werner Luis Ferreira. **Localização das moradias dos professores e escolas de Brasília.** Brasília, 2024. Mapa A3. Mimeo.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, livro 2.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho (ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Escrito Políticos.** Tradução Manuel Simões. Lisboa: Editora Saara Nova, 1977. 2 v.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1986.

IASI, Mauro Luis. **As Metamorfoses da Consciência de Classe: o PT entre a negação e o consentimento.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre a Consciência e Emancipação.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

INACIO, Adriele Andreia, ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de; SCHLESENER, Anita Helena. Observações Sobre Método, Teoria Política e Educação em Antonio Gramsci. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p210>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Boletim Mensal**, nº 23, junho 1959. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

JORNAL DC BRASÍLIA. **Fundações foram municipalizadas**. Jornal DC Brasília, 20 de março de 1963.

KATAOKA, Emyly Kathyury. **O ideário democrático e popular na educação: um inventário crítico**. 2018. 537f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LANÇA, Héliida; BAUER, Carlos. O associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores da educação como objeto dos estudos históricos educacionais. In: BAUER, Carlos. (org) **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editora, 2019, p. 189-216. 4 v.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, Paíque Duques. A Ger' Ação Direta no DF: Reflexões sobre as lutas sociais em Brasília na primeira década século XXI. In: RÊSES, Erlando da Silva (org). Belo Horizonte: Universidade e Movimentos Sociais; Fino Traço, 2015.

LIVRO DE ATAS da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília. **Registro entre os anos de 1960 a 1962**. Mimeo, 1962.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em: <http://acervo.if.usp.br/index.php/as-bases-ontologicas-do-pensamento-e-da-atividade-do-homem>. Acesso em: 26 set. 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

MARINI, Ruy Mauro. **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARQUES, Jarbas Silva. **Entrevista ao Museu da Educação do Distrito Federal. Projeto Expográfico**. Síntese das Entrevistas dos Professores Pioneiros. Nome do entrevistador, Cidade, 2014.

MARTINS, Caio. **Teorias dos novos movimentos sociais e lutas de classes: uma leitura crítica de sua influência no Brasil**. 2016. 403f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa Pós- Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Centro de Filosofia E Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARX, Karl. **Capítulo 10:** Teorias sobre o capital fixo e o capital circulante. Os fisiocratas e Adam Smith. O Capital, Livro II. Boitempo, São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia política. o processo de produção do capital. Os economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996b.

MARX, Karl. Prefácio. *In:* MARX, Karl. **Para a crítica da economia política do capital.** O rendimento e suas fontes. Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996a.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MELO, Valéria Rocha. **Aperfeiçoamento de Professores Primário nos Primórdios de Brasília – Contribuições do INEP (1957-1964).** 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Os trabalhadores erguem a cabeça: novo sindicalismo (1978-1983).** Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/novo-sindicalismo>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **Método em Marx.** São José do Rio Preto: Práxis Editorial, 2022.

MORAES, Vinícius de. **O Operário em Construção.** Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MOREIRA, Elias. O Lugar do Proletariado na Controvérsia em Torno da Estratégia Democrático-Popular. *In:* IASI, Mansur Neves. (org.) **A estratégia democrático popular: um inventário crítico.** Marília: Editora Lutas Anticapital, 2019, p. 147-175.

NAUD, José Santiago. **Depoimento em áudio, com cópia no Arquivo Público do Distrito Federal.** Mimeo, 1990.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, Risalva Bernardini. **Discursos sobre mobilização grevista dos professores em Brasília: “prejuízo para todos”?** 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NEVES, Vitor. Estratégia Democrática em Carlos Nelson Coutinho. *In*: IASI, MANSUR, NEVES. (org.) **A estratégia democrático popular**: um inventário crítico. Marília: Editora Lutas Anticapital, 2019, p. 205-225.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Cortez Editora. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP, 2018.

NOVACAP. **Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil**. Textos avulsos recuperados, antes da CASEB, 1960. (Consta do acervo de documentos do MUDE).

PEREIRA, Aracy Roza Sampaio. Educação pública em Brasília: arquivos da história. *In*: PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas Asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011, p. 339-358.

PEREIRA, Eva Waisros; CARVALHO, Pedro Mesquita. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. *In*: PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas Asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011, p. 339-358.

PEREIRA, Eva Waisros. (org.). **Anísio Teiceira e seu legado à educação do Distrito Federal. Memória e Educação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

PEREIRA, Eva Waisros. Fontes Documentais Para a História da Educação de Brasília. III ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE. **Anais [...]** Catalão, 2015.

PEREIRA, Eva Waisros. Prefácio. *In*: TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos. **Paisagens da memória da educação**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. **Eldonor de Almeida Pimentel**: entrevista (27/09/2021). Entrevista concedida a Antonio Carlos Andrade de Souza. Mimeo, 2021.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. **Eldonor de Almeida Pimentel**: entrevista (20/01/2022; 27/01/2022 e 15/03/2022). Entrevista concedida a Antonio Carlos Andrade de Souza. Mimeo, 2022.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida; SIMAS, Renée Gunzburger. **Eldonor de Almeida Pimentel e Renée Gunzburger**: entrevista (06/08/2021). Entrevista concedida a Antonio Carlos Andrade de Souza e Erlando da Silva Rêses. Mimeo, 2021.

POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus Livraria e Editora, s/d.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significadonas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PARUCKER, Paulo Eduardo Castello. **Praças em Pé de Guerra**. O movimento político dos subalternos militares no Brasil (1961-1964) e a Revolta dos Sargentos em Brasília. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Cosete. **Cosete Ramos: entrevista (27/06/2022)**. Entrevista concedida a Antonio Carlos Andrade de Souza. Mimeo, 2022.

REICH, Wilhelm. **Materialismo Dialético e Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

REICH, Wilhelm. **Política de Massas do Fascismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. Escolas pioneiras de Brasília: a instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. **Cadernos Revista Com Cesnso: estudos educacionais do Distrito Federal**. [s. l.], v. 7, n. 1, p. 164-231, 2020.

RESENDE, Ulisses Borges de. **Mobilização sindical no Distrito Federal: uma abordagem comparativa das práticas dos professores das redes pública e privada, 1995- 2002**. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva,; SOUZA, João Felipe. A Formação da Consciência de Classe entre Docentes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. *In*: BAUER, Carlos. **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 149-163. 3v.

RÊSES, Erlando da Silva. **De Vocação para Profissão**. O Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil. São Paulo: Paralelo 15, 2015.

RÊSES, Erlando da Silva; SOUZA, Antonio Carlos Andrade de Souza. História da Primeira Associação de Professores de Brasília (APPEMB) e Contexto Socioeconômico e Educacional antes do Golpe Militar de 1964. *In*: MACEBO, Deise. (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação e Crises do Capitalismo Contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2022, p. 279-291.

RÊSES, Erlando de Silva. (org). **Universidade e Movimento Sociais**. Belo Horizonte: Editora Fino Trato, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Apresentação à 3ª edição**. In NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Cortez Editora. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo, SP, 2016.

SAVIANI, Demerval. O panorama das escolas de educação contra hegemônica. *In*: CALDART, Roseli (orgs). **Pedagogia socialista. legado da Revolução de 1917 e desafios atuais**. [S. l.]: Expressão Popular, 2017, p. 103-125.

SAVIANI, Demerval. Prefácio. *In*: ANTUNES, Caio. **A Escola do Trabalho, Formação Humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018, p. 13-19.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira**, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SENA JR, Carlos Zacarias de. **Por Linhas Tortas: Controvérsias Marxistas Sobre a Leitura e a Recepção de Gramsci no Brasil**. *In*: LOMBARDI, MAGALHÃES, SANTOS (org.). Gramsci: No Limiar Do Século XXI. Campinas: Librium Editora, 2013, p. 17-44.

SILVA, Cyntia de Oliveira e. **O Resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP- Núcleo de Educação Popular**. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Renato Souza. **Os professores Pioneiros do Distrito Federal: a história e memória da profissão docente**. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA FILHO, Geraldo Pereira da. **A gestão financeira das escolas públicas do Distrito Federal: uma questão de descentralização?**. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIMAS, Renée Gunzburger. **Renée Gunzburger Simas: entrevista** (10 jun. 2003). Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Brasília, 2004.

SIMAS, Renée Gunzburger. Título. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL: MEMÓRIA DOS PROFESSORES, DOS ESTUDANTES E DOS GESTORES PIONEIROS. **Anais** [...], Brasília, 2007.

SIMAS, Renée Gunzburger; BALTAR, Alda. **Uma abordagem do ensino médio em Brasília de 1960 a 1964**. Mimeo, 1984.

SINPRO-DF. **Caderno de Formação nº 2. Sindicato**. Direção Colegiada e suas Instâncias de Base. Sindicato dos Professores do Distrito Federal. [S. L.]: L & A Editora, 1990. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/caderno-de-formacao-n-2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. **Construtores de Brasília**. Estudo de operário e sua participação política. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

SOUZA, Antonio Carlos Andrade de. **A Formação Sindical do Sinpro-DF com a CUT: processo histórico de construção de uma hegemonia**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Antonio Carlos Andrade de; RÊSES, Erlando da Silva. Organização De Docentes Do Distrito Federal: A Repressão No Período Da Ditadura Militar. *In*: PEREIRA, Eva Waisros. *et al.* **Rupturas e Desafios da Educação no Distrito Federal (1964 - 1985)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2024.

SOUZA, Antônio Carlos Andrade; RÊSES, Erlando da Silva. Análise e Tendência na Formação Sindical e Política no Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF). *In*. BAUER, Carlos. **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editora, 2017, p. 71-80. 3v.

SOUZA, Antônio Carlos Andrade; RÊSES, Erlando da Silva. Concepção, metodologia e participação no programa de formação sindical do Sinpro-DF. *In*. BAUER, Carlos. **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editora, 2019, p. 153-165. 4v.

SOUZA, Ecilda Ramos. **Inquérito de Investigação Sobre as Irregularidades Contra o Estado ou seu Patrimônio e a Ordem Pública e Social, na Fundação Educacional de Brasília, e que constou do informe nº 67/64, do Departamento Federal de Segurança Pública.** Mimeo, 1964.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Caseb e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio. *In*: PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Editora UnB, 2011, p. 203-227.

SOUZA, João Felipe. **Estratégia democrática e popular e luta sindical docente no Distrito Federal.** 2017. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TAMANINI, Lourenço Fernando. **Brasília: memória da construção.** Brasília: Editora Brasília, 2009.

TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos. **Paisagens da memória: museu da educação do Distrito Federal.** 2015. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos. **Paisagens da memória da educação.** Curitiba: Editora Appris, 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado. história oral.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação.** A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

VASCONCELOS, José Adirson. **Brasília 60 Anos.** Goiânia: Editora Kelps, 2020.

VELHO, Ricardo Scopel. **As transfigurações da educação na Teoria de Florestan Fernandes.** Escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista. Florianópolis: Editora Em Debate, 2019.

VILELA, Pedro Rafael. **Crime oculto: o massacre que tentaram apagar da história da construção de Brasília, Brasil de Fato, Brasília, 20 de julho de 2019.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/07/20/crime-oculto-o-massacre-que-tentaram-apagar-da-historia-da-construcao-de-brasilia>. Acesso em: 04 jun. 2024.

VILLAR, José Luiz. Educação e nacional-desenvolvimentismo na criação de Brasília. *In*: PEREIRA, Eva Waisros. **Anísio Teixeira e o seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória.** Brasília: Editora UnB, 2018, p. 285-302.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Sociedade Civil e Gramsci: Desafios Teóricos e Práticos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 5-30, mar. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282012000100002>.

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM ELDONOR PIMENTEL

Viver é Lutar!

Não chores, que a vida. É luta renhida: **Viver é lutar!**

A vida é combate, que os fracos abate,
que os fortes, os bravos, só pode exaltar.
Canção dos Tamoios - Gonçalves Dias

Utilizamos como ponto de partida e referência, algumas entrevistas históricas, dos anos de 1990 e 2000, com os professores da Educação do DF, que já não estão mais vivos. Realizamos novas entrevistas com alguns pioneiros, no ano de 2022. Definimos usar, como personagem central, a entrevista com o pioneiro Eldonor Pimentel, por ser um personagem privilegiado e, de certa forma, o eixo de uma síntese das demais entrevistas. E, por apresentar uma lucidez e uma boa memória das vivências dos fatos. Realizamos cinco encontros, com entrevistas gravadas e transcritas. Eldonor foi o 1º presidente eleito da APPEMB/APPEPB (de junho de 1961 a julho de 1962), vice-presidente na 2ª gestão da diretoria (de julho de 1962 a julho de 1963).

A entrevistada Renée Simas, teve uma boa participação na 1ª entrevista, juntamente com Eldonor Pimentel. Teve uma vivência privilegiada na APPEPB, uma excelente memória e lucidez.

Uma outra entrevistada, a professora Eva Waisros Pereira, por ser do MUDE e ter tido uma experiência de pesquisa sobre a História da Educação do DF, ter vivências históricas deste período e/ou contato com muito dos sujeitos históricos através dos trabalhos de reconstituição da memória e depoimentos em história oral.

As narrativas construídas a partir da memória dos entrevistados fazem emergir os seus sentimentos, muitas vezes contraditórios, a partir dos fatos que vivenciaram, seja a sua vinda para Brasília, uma capital ainda em construção, para participarem de um novo projeto de educação; sejam suas experiências no cotidiano da escola, nas relações com os pares e estudantes; sejam a trajetória profissional, as conquistas, os conflitos e as contradições que marcaram a singularidade da história da educação do Distrito Federal no recorte da pesquisa (Pereira; Carvalho, 2018, p. 31-32).

A Entrevista com o professor Eldonor Pimentel

A partir de alguns registros documentais escritos, iniciamos um processo de entrevista em profundidade, sobre as vivências do entrevistado e de seus companheiros.

As reflexões dos entrevistados partem de um olhar atual sobre os acontecimentos passados. As suas avaliações sobre os fatos ocorridos permitem ao pesquisador investigar a constituição da identidade e da memória individual, que se constroem em diálogo com os demais coparticipes daquele momento histórico” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 32).

O primeiro encontro foi realizado em, 5 de agosto 2021, com a dupla Renée Simas e Eldonor Pimentel que foram entrevistados por Antonio Carlos Andrade de Souza e Erlando da Silva Rêses. Na sequência, os outros dias de entrevista, nos dias 27 de setembro de 2021, 20 de janeiro de 2022, 27 de janeiro de 2022 e 15 de março de 2022, foram realizadas por Antonio Carlos Andrade de Souza entrevistando Eldonor Pimentel.

Conseguimos uma boa conversa com o nosso principal participante da associação, onde podemos conhecer, não somente a sua história pessoal, mas alguns aspectos comuns a muitos professores que chegaram a Brasília, pouco antes da inauguração da cidade e compartilharam muitas lembranças e algumas narrativas.

A entrevista com Eldonor Pimentel pioneiro da educação e da Associação de Professores foi realizada, ao longo de alguns encontros, com muita conversa sobre variados assuntos da vida profissional, da formação profissional, da atuação na associação dos professores, na relação com os companheiros de associação, sobre a atuação pedagógica na escola e com os alunos, a situação política nacional e internacional, da geopolítica e os aspectos da “guerra fria”.

Comentamos ainda sobre as questões pessoais: família primária, os irmãos, os pais e avô, a família constituída, com os casamentos, residências, filhos, saúde e cuidados, as memórias, as lutas e a resistência; sobre o golpe militar, as punições como a demissão, do cargo de professor e de químico na CAESB (Companhia de Água, Esgoto e Saneamento de Brasília); o trabalho nos Cursos Pré-Vestibular; sobre a vida, a longevidade, os cuidados com a saúde, algumas relações afetivas do passado, amigos mais próximos e outros amigos, ‘como se fosse um irmão’, foi uma expressão bastante usada, por Eldonor; sobre a infância e juventude, as curiosidades, o serviço militar, o posicionamento dos comandantes, o depoimento depois do golpe para militares, no ministério em 1964; sobre as viagens pelo Brasil e a Portugal; e o principal: a atuação no Caseb, Elefante Branco e o trabalho da Associação de professores; a relação com a política geral e o apoio ao PCB, mas sem um envolvimento ou ligação partidária; e o espírito crítico; a lucidez e uma boa memória foram características das conversas.

Alguns dos temas abordados na entrevista foram: a) Geopolítica e internacional; b) questão do nacionalismo e o desenvolvimento regional; c) sua relação com os militares antes e no início do depoimento; d) relação com a formação pessoal e acadêmica (São Paulo, EUA

e UnB); e) a relação com os amigos mais próximo; f) a relação com os colegas de trabalho; g) a atuação na Associação; h) a atuação na Caseb e no Elefante Branco; i) a relação com os adversários; j) a relação com a família e os casamentos; k) o cursinho pré-vestibular; e l) relação com os conhecidos do Partidão;

Além do foco na entrevista do professor Eldonor Pimentel, mencionaremos outros relatos de pioneiros e pioneiras da educação do DF, que tentaremos utilizar como auxiliares a narrativa principal, na medida que as informações possam ser compartilhadas, pois “uma aproximação entre as questões comuns abordadas pelos entrevistados, considerando que a memória individual se relaciona às vivências do conjunto de sujeitos que participaram da mesma experiência educacional” (Pereira; Carvalho, 2018, p. 32).

Aspectos mais relevantes nos depoimentos de Eldonor Pimentel

Dentro os principais assuntos marcados na entrevista, chamou a atenção a questão da moradia, como um dos grandes problemas comum a todos os professores. Eldonor ficou surpreso, na primeira entrevista, com a fala de Renée Simas que, no Rio de Janeiro, foi oferecido aos professores a possibilidade de escolher as habitações com 1, 2 ou 3 quartos, quando da efetivação da vaga do concurso. Isto não aconteceu em outros estados. No Rio de Janeiro havia uma campanha governamental de incentivo aos servidores para irem morar em Brasília, pois não seria vantajoso para quem já estivesse estabilizado e estabelecido na antiga capital mudar para a nova, sem incentivos.

Se soubesse da promessa de moradia aos professores, talvez, tivesse tomado outra decisão com relação ao sorteio das casas, feito pela Caseb aos professores secundários. Foi o terceiro sorteado, no processo de distribuição de casas. E, recusou por entender que estaria passando a frente de outros trabalhadores em condições mais precárias, para os quais imaginou que havia sido destinadas as casas. Somente em outubro de 2021, mais de 60 anos depois, soube que havia sido prometida residência, na seleção no Rio de Janeiro. Até então, julgava como um privilégio dados aos professores do ensino médio, da Caseb, que tiraria a vez de outro, com menores condições.

Eldonor: Porque você viu o susto que eu levei na casa da Reneé, porque aquilo que lá no Rio de Janeiro, olha o privilégio do Rio de Janeiro aconteceu, no resto do Brasil eu não sei. Não vou dizer que no Sul, no Nordeste eles mandaram proposta oferecendo casas. Aqui em Brasília quando eu me inscrevi ou quando fiz o concurso, não me mandaram nada de casa. Não me

mandaram nada. Porque eu, simplesmente, quando cheguei aqui já tinha um contrato para gente assinar, mas não estava nesse contrato especificação de casa. A Renée que disse, naquela entrevista que deu, que lá no Rio de Janeiro, entre as ofertas, entre aspas, as ofertas que eles fizeram, entre as bondades, teriam a distribuição de apartamentos ou casas em função do tamanho familiar.

Geopolítica

Eldonor: E, eu, se fosse o Jango faria a mesma coisa. Independentemente, ele foi fazer uma visita à China. Olha só a visão dele de estadista. Independente do apoio americano, ele não pediu anuência para o Departamento de Estado. Ele simplesmente foi por quê? Porque a China estava, já naqueles anos no seu processo de sustentação do regime comunista, do Mao e de toda revolução que causou esse absurdo que a China de hoje em dia, né! Quer dizer, tudo aquilo, eu também já vislumbrava, lá nos anos 1960. Quer dizer: “Porra, mas o Jango deu uma...” E apoiei integralmente né! E, quando eu soube dessa, dessa... devia a extrema direita, eu claro, disse não. Assino em baixo e defendo isso, não só isso, como também, depois eu acho que eu lancei um Manifesto à nação no dia do golpe, né!

Pesquisador: Sim. Sobre essa atuação política que teve a Associação, muitos, muitos combateram. Inclusive a própria CPI motivada por conta disso. E aí, vou contar um caso, da professora Nehyta, que ela trabalhava na parte de Geografia, e em um dos textos de Geografia, a apostila é citada como um dos fatos na CPI e que ela fazia propaganda comunista em sala de aula.

Eldenor: Só porque ela (profa. Nehyta Ramos) mostrava o desenvolvimento da Rússia, coisa desse tipo. Que é trivial para um professor de geografia independente, né! Ela era uma mulher independente e tinha todo direito de falar o que ela falou. É negar o quê? Que a Segunda Guerra Mundial foi resultante da defesa..., da derrota alemã em Stalingrado e em toda a Rússia? Quem foi, dependeu do ‘Dia D’ da Normandia? Não dependeu não. A grande vitória dos aliados, tanto que eles entraram lá em Berlim, homem por homem, né. Casa por casa na porrada. Até destruir toda aquela estrutura que tinha lá. Agora você vê a História, que quer, sempre, referenciar... Agora, o dia da grande vitória foi quando a reação de Leningrado e outras cidades de maior importância da Rússia.

Nas questões da China, enquanto um país declaradamente comunista, Eldonor e outros militantes ou ativistas de sua geração acreditavam na possibilidade de relações econômicas e políticas de colaboração com os países não desenvolvidos, os termos que se usava na época, que não se submetessem a subordinação das potências capitalistas. Parte destas potências colonialistas, ainda disputavam a submissão econômica de suas antigas colônias, em África. Algumas das ex-colônias haviam passado ou estavam passando por um processo de questionamento sobre os direitos ou opressões das antigas metrópoles colonialistas, resultados da chamada ‘partilha civilizada’ na Conferência de Berlim, em 1885. A disputa em todas as localidades era contra a colonização, que, em parte, havia sido tensionada com o fim da II Guerra Mundial. As empresas dos países colonizados ainda tinham direito sobre os territórios e propriedades das ex-colônias.

Muitos países não abriram mão pacificamente de suas riquezas fruto da exploração colonial. O caso mais emblemático e violento foi da Independência da Argélia,⁶⁸ de dominação colonial francesa, após uma longa resistência contra o colonialismo, conseguiu a independência, em 1962. De certa maneira, este era o desejo acalentado de muitos países subordinados, conseguir seu processo de independência e administrar suas próprias riquezas e território.

Outros casos de independência, bem mais tarde, foram vivenciados pelas colônias portuguesas que só se tornaram independentes após um processo interno à Portugal, reconhecer que as guerras com as colônias só beneficiavam as elites e o sistema ditatorial, dentro de Portugal. O que ficou conhecido como Revolução dos Cravos, em 1974, foi fruto de um processo de resistência ao colonialista, que fazia com que os soldados defendessem algo que não lhes traziam benefícios que valessem a pena lutar. Então, o processo de luta de independência das colônias foram um dos pontos que colaborou para a derrota da ditadura em Portugal.

⁶⁸ A independência da Argélia foi conquistada após uma **guerra de 8 anos**. O país obteve sua independência em **1962**, após **132 anos de colonização** pela França. A **Frente de Libertação Nacional (FLN)** liderou a luta pela independência, e em **1º de julho de 1962**, um plebiscito com **seis milhões de argelinos votando a favor** selou o destino do país. Os políticos argelinos assumiram o poder em Argel, e a maioria dos europeus deixou o país. Esse período também ficou conhecido como a “Guerra de Libertação Nacional”. Disponível em: <https://portasabertas.org.br/artigos/como-foi-o-processo-de-independencia-da-argelia>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Política Nacional

Eldonor: Quer dizer, isso que eu como brasileiro, interessado nas decisões políticas dos partidos no Brasil, que infelizmente, até hoje não existe. Eu já reivindicava naquela época. Por quê? Porque os conservadores se escondiam atrás de um tal de PSB, os mais à direita iam para UDN. Olha só os nomes: União Democrática... e assim, a gente vivia de coisas hipócritas né! Falsos. E a esquerda? Não tinha. Tinha o PCB, mas tinha o estigma de partido comunista. Mas o PSB mesmo não tinha, bem, se estabelecido.

Pesquisador: Agora como é que eram as acusações que faziam para a Associação de ela ter, de ser comunista?

Eldonor: Olha, isso aí já era um conluio, porque infelizmente, naqueles anos, naquele começo o Brasil, inserido na América Latina, vivia a crise de Cuba, que a gente acompanhava aqui com muita simpatia. A Revolução, que eu acompanhei passo a passo. Sabia detalhar e tal. E, também, outros avanços no mundo, que estavam acontecendo. Mas, o pior de tudo era que a tal “Guerra Fria”. Ela passava por cima de todo mundo, vamos dizer assim, querendo englobar a terra. E aparecia nas nossas relações de país, né!

A questão dos comunistas no Brasil e na Associação

Pesquisador: E como era a relação do Fábio Bruno com o Partido Comunista?

Eldonor: O Fábio era ligado ao Partido. Que eu saiba, ele me dizia que era ligado ao Partido. E tinha uma relação, porque pelo que eu saiba, entre os professores o único que era ligado ao Partido era o Fábio. Era ligado. Agora eu, só eu, ligado financeiramente porquê...

Pesquisador: Contribuía?!

Eldonor: Eu conheci o secretário do Partido. Cara brilhante, um cara ótimo. Me tornei muito amigo dele. Por quê? Porque um dia, esse senhor, não lembro o nome, eu até perguntei para Reneé um dia. A Reneé me falou esses dias, mas eu não lembro [Walter Ribeiro]. Assim ele era meu amigo e quando eu o via no Elefante Branco, onde eu estivesse, eu saía para dar atenção a ele. Ele era mais idoso que eu, obviamente. Eu estava começando a vida, com os

meus 20 ou 30 anos. E ele já estava com os seus 60, 70 anos. Tanto que perdemos ele alguns anos, logo. O fato é que quando eu via que ele estava no Elefante Branco, onde eu estivesse eu saía de fininho, ia para falar com ele. Já estava com dinheiro preparado para passar para ele. Eu sempre ajudei o Partido. Quer dizer, ajudava o secretário que era do Partido. Agora lá no Elefante, além do Fábio, eu não sei quem ajudava também. Se lá no departamento dele, isso eu não posso garantir.

Pesquisador: Pois é.

Eldonor: Mas eu particularmente nunca soube quem era filiado ao Partido. Mesmo a Renée, eu nunca soube se ela era filiada ao Partido.

Pesquisador: Ainda sobre essa questão do comunismo, só para entender. Porque uma das acusações da CPI era essa: que a Associação era comunista.

Eldonor: É, é. Era comunista. O Fábio, não sei se eles sabiam da ligação do Fábio com o Partido. Agora o Fábio era muito duro quando falava as coisas. Ele falava categoricamente. Mas nunca falava do Partido e nem, nada que não fosse taticamente negócio, né! Porque essa situação do Partido ou do comunismo, naquela época da Guerra Fria, era para dar arma para o inimigo, né! Você ficar falando em comunismo, eles queriam como sempre, tudo era comunismo.

Comentário e contextualização do entrevistador

O professor Eldonor tem claro sobre a estratégia que era utilizada para a perseguição ideológica. Os comunistas estavam no centro de uma campanha internacional de difamação e de luta ideológica com uma das táticas da chamada ‘guerra fria’, onde era exigida do Brasil uma posição de alinhamento aos Estados Unidos que ainda não havia se estabelecido, como queriam os EUA. Desde a tentativa de golpe contra a Getúlio Vargas, em 1954, foi tentado por diversas vezes uma submissão e enquadramento aos interesses estadunidense, em primeiro plano, e as outras empresas europeias que chegaram ao Brasil no processo do desenvolvimentismo.

Logo após o término da II Guerra Mundial e o início das disputas pelas áreas de influência, houve no Brasil decretação da ilegalidade do Partido Comunista, em 1946, no

governo do presidente Dutra. Desde este período, os projetos de disputa sob qual a forma do projeto de desenvolvimento se construiria para o Brasil: de independência, dentro das condições possíveis naquela altura, ou de desenvolvimento associado na condição de subordinação. Até hoje, há muitas interpretações sobre o papel que caberia ao presidente Getúlio Vargas e a sua política de desenvolvimento nacional na história do Brasil. Muitos o tem como um estrategista e pai do desenvolvimento nacional, enquanto outros, como um ditador, como se isso fosse uma exclusividade dele. Uma coisa não exclui a outra, necessariamente. Mas, fato é que Vargas suscitou ideias e práticas desenvolvimentistas que fizeram com que forças ‘ocultas’ externas quisessem e tentassem a sua deposição.

Posição política do Eldonor e sobre os militares nacionalistas e da legalidade

Eldonor: Eu tenho uma posição, eu sempre disse: “Eu sou independente. Sou uma pessoa que penso com a minha cabeça desde os 16 anos. Lá, ainda, quando eu morava no Pará. Eu assinei a criação da Petrobrás em 1952, em Belém. Eu fazia parte do Petróleo é Nosso, dos brasileiros que admiravam os militares do exército que eram progressistas do Clube Militar. Através de conhecidos meus de Belém que eram militares eu até lia de vez em quando os jornaizinhos, então sabia bem que entre os generais brasileiros tinha a ala progressista. Estilac Leal,⁶⁹ por exemplo. O Felicíssimo Cardoso,⁷⁰ tio do irmão do pai do Fernando Henrique Cardoso, que é esse filho da puta, na minha opinião, hoje em dia. (risos). Quer dizer, virou um reacionário. Mas o Fernando Henrique sempre foi vaidoso, né!

Pesquisador: Sobre essa questão dos militares progressistas, o Ato Institucional [1], ele manda para reserva todos esses militares progressistas, né!

⁶⁹ General de exército brasileiro, ministro da Guerra durante o governo constitucional de Getúlio Vargas.

⁷⁰ Felicíssimo Fernandes Cardoso Neto foi líder da corrente nacionalista do Exército, carinhosamente apelidado de General do Petróleo. Queria preservar o que considerava as maiores riquezas do país: o petróleo e a Amazônia. Presidiu e orientou várias organizações patrióticas como a "Liga Antifascista da Tijuca", a "Liga pela Emancipação Nacional" e o "Centro de Defesa do Petróleo e da Economia Nacional". Foi um dos líderes da campanha "O Petróleo é Nosso", organizando reuniões promovendo o monopólio do petróleo em sua casa. Por essa razão ficou conhecido como o "General do Petróleo".

Foi membro do Conselho Mundial da Paz, a partir de 1951. No Congresso em Estocolmo em 1954 representou os partidários pela paz do Brasil. Foi, durante anos, presidente do Centro de Estudos e Defesa do Petróleo e da Economia Nacional (CEDPEN).

Durante sua vida, acreditou que o real poder se encontra na classe média e nunca na burguesia. Acreditava que, uma vez que todos pudessem ser da dita classe média, a igualdade seria levada à todos formando uma sociedade forte, justa e bem alicerçada.

Alguns momentos de sua vida estão relatados no livro Memórias de Luz e Sombra, de autoria de seu neto Felicíssimo Cardoso Neto. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felic%C3%ADssimo_Cardoso. Acesso: 01 jul. 2024.

Eldonor: Sim. Mas era um movimento muito forte. E eu, mesmo não sendo militar, eu tinha interesse da leitura, de conhecer quem eram os generais. Por exemplo, eu me lembro do Lott⁷¹ mesmo. O Lott não era, mas o Lott garantiu muito, pelo menos que os reacionários dessem uma espécie de golpe naquela turbulência que houve no governo do Brasil.

Comentário sobre os militares e a geopolítica

A forte referência nos militares, que até aquele momento, representava parte de uma disputa por uma concepção nacionalista, do Brasil enquanto nação independente ou Brasil associado (dependente) de outras nações imperialista, antes da II Guerra Mundial e depois dela. Alguns militares representaram forças desenvolvimentistas e nacionalistas.

O PCB avaliava a posição e o comportamento da chamada burguesia brasileira ou nacional, como uma coisa só. Ou seja, a burguesia brasileira seria automaticamente nacionalista. Esta foi uma das apostas do PCB, que se mostrou ‘equivocada’, antes do golpe de 1964. Esta avaliação tinha suas origens na linha política da III Internacional Comunista, que acreditavam que o interesse das burguesias subordinadas, de cada país, era de ficarem independentes, com um processo desenvolvimento nacional próprio, e não como dominadas pelas grandes burguesias monopolistas e imperialista, como os Estados Unidos e a Europa “ex-colonialista”.

A avaliação de que a burguesia brasileira seria nacionalista fez com que, o PCB e sua orientação partidária, acreditasse que o modelo de desenvolvimento nacional traria, necessariamente, um desejo de tornar-se independente. E com isso, a possibilidade de fazer uma aliança de classe entre a burguesia nacional brasileira e a classe trabalhadora brasileira contra a burguesia externa imperialista mundial. Esta também foi a aposta do Comitê dirigente da III Internacional para os países dependentes e em processo de industrialização, que orientou o apoio as lutas em favor do nacional desenvolvimento, que conduziram a uma luta pela independência internacional e com isso poderia fazer a ‘etapa burguesa’ de desenvolver as forças produtivas materiais das economias dependentes e os regimes democrático burgueses.

⁷¹ Durante o período conhecido como «Era Vargas» que o General Lott liderou o movimento militar que depôs o presidente Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945.

O General Lott foi indicado como candidato à presidência nas eleições de 1955, enfrentando uma forte oposição e protagonizando a «Campanha da Legalidade» em defesa da posse do então vice-presidente João Goulart, após a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961. Essa campanha teve um papel crucial na preservação da ordem constitucional e na continuidade do regime democrático no Brasil. <https://reyabogado.com/brasil/quem-foi-o-general-lott>. Acesso em: 01 jul. 2024.

Ou seja, a estratégia da revolução socialista passava pela etapa do desenvolvimento nacional, que romperia com a burguesia imperialista, e produzindo contradições entre as burguesias. Partia-se da ideia geral, de que os países tenderiam a desenvolver suas economias como um processo cada vez mais de produção de riquezas. Assim tinha-se o equívoco de que cada país poderia ter seu processo de desenvolvimento econômico nacional e independente dos monopólios mundiais.

Nesta lógica foi que se fundamentou o apoio dos comunistas brasileiros ao desenvolvimento nacional e a democracia de representação burguesa. Esta linha de orientação ficou conhecida por Estratégia Nacional Democrática (Iasi, 2019).

Nacionalista e a interiorização da capital

Eldonor: “Eu sou, antes de mais nada, extremamente nacionalista. Eu estou aqui, uma das razões da minha vida é exatamente ajudar o Brasil. Eu estou ajudando, nós todos, vocês também vão ajudar futuramente”. “Porque nós estamos caminhando mais para o Oeste, o nosso país era um vasto deserto. O Centro-Oeste vivia quase ninguém”. (Pimentel, 2003, p. 4). Este é um dos comentários que dirigia aos seus alunos.

Movimento Sindical no Distrito Federal

A perseguição aos movimentos sindicais. Uma das prioridades que você estabelece em 1961 com a nova Diretoria, é aumentar mais as relações com outros movimentos sindicais?

Eldonor: Porque eu vi, principalmente, através do relacionamento que eu tinha com Geraldo Campos,⁷² que foi grande líder sindical da Novacap. E, através dessa amizade então eu disse: “Pô, mas nós aqui começando com esse núcleo relativamente pequeno da Associação porque não encompridar o nosso horizonte?” E, além do da Novacap, tinha outro também que fazia questão, que era o Cassi, do Banco do Brasil. Cassi! O filho dele, inteligentíssimo, era um garoto de esquerda já que se manifestava na sala. E eu conheci muito pai dele, Sindicato dos Bancários.

⁷² Eldonor faz uma menção sobre Geraldo Campos “que chegou a ser meu aluno no Elefante Branco a noite, ele fez um curso de... ele parece que não tinha o segundo grau completo e, eu andei dando aula de Madureza, falava-se assim, Madureza. E o Geraldo Campos foi meu aluno e eu me tornei muito amigo dele”.

Pesquisador: Em uma das Atas têm um agradecimento específico ao Sindicato do Bancários, pelo apoio à greve.

Eldonor: Foi, foi esse período. Por isso que nessas minhas posições assim de, nessa minha manifestação eu fiz questão que ampliasse esse conjunto. Porque eram forças que podiam, em uma determinada hora, se conjugar e trabalhar junto com a gente, né!

Pesquisador: O professor Fábio Bruno, também dá uma declaração em áudio, que eu só tive acesso a muito tempo atrás, porque, infelizmente, ele já não está mais entre nós, que ele também faz uma homenagem ao Geraldo Campos dizendo dessa liderança dele sobre o movimento sindical aqui da Novacap. Mais especificamente sobre o processo de municipalização em 1963.

Eldonor: Isso, isso foi muito bom para nós. Porque precisávamos de apoio e o Geraldo Campos tinha muita força política, uma força política extraordinária. E, graças a ele, e também ao Cassi, era um baixinho, que punha tudo a nossa disposição e nos ajudava. Em suma, tinha poder. E a gente, mal começando, né. Conseguimos comprar aquela sede [da APPEPB, 310 Sul] que depois foi invadida, inauguramos e tal. Mas o nosso, a nossa primavera foi muito pequena, né.

Pesquisador: Só para registrar historicamente, o Cassi foi homenageado no auditório da CUT. O auditório da CUT recebe o nome dele, Cassi, Avelino Cassi.

Síntese do depoimento de Eldonor e ideias centrais sobre a “Guerra Fria”

A visão de Eldonor, dentro da geopolítica passava pela:

- a) uma compreensão sobre a guerra fria, com um posicionamento contra a dominação estadunidense;
- b) apoio a Cuba;
- c) simpatia e apoio internacional contra o imperialismo americano e suas guerras pelo mundo;
- d) simpatia e apoio internacional aos comunistas na Rússia, no leste europeu e na China; uma parte grande da Europa e da Ásia estava no confronto direto na guerra fria; [neste contexto é que Eldonor foi perguntado no interrogatório: sobre qual seria a sua posição se tivesse uma guerra e tivesse que optar entre EUA, URSS e o Brasil, de que lado você ficaria?];

- e) Eldenor mostrava simpatia pelo desenvolvimento que acontecia na China e que seu desdobramento chegou a potência que ela é, nos dias de hoje.
- f) Simpatizava com Cuba e suas mudanças;
- g) Eldonor chegou a ser selecionado para um curso nos EUA, segundo ele, e desistiu do curso em “protesto”, discordância das ações americanas, no momento havia o episódio da guerra dos mísseis;
- h) acompanhava o que acontecia na geopolítica e que envolvia o desenvolvimento tecnológico e espacial. Segundo Zé Oscar, em alguns momentos podia-se ficar olhando para o céu, tentando visualizar, acompanhar o processo de disputa da chamada “corrida do desenvolvimento espacial”;
- i) estas disputas em vários níveis, diretamente chegavam até as formas de definição dos conteúdos a serem ensinados na escola no ensino secundário e com a educação média;
- j) houve uma disputa sobre a influência e direcionamento dos conhecimentos escolares no que ficou conhecido como Matemática Moderna e a necessidade de preparar os ‘cérebros’ para a competição sobre o domínio tecnológico e do mercado internacional;
- k) Eldonor se posicionou quando perguntado sobre a denúncia de propaganda comunista na escola, pois na aula de geografia, a Professora Nehyta Ramos tinha o direito de explicar sobre estas questões da guerra fria.



PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL
Superintendência Geral de Educação e Cultura

N.º 406/63-S.C.

Brasília, 13 de setembro de 1963.

Do: Superintendente Geral de Educação e Cultura

A : Comissão de Residências

Determino que as chaves da casa nº 17, bloco 3, Quadra 21, Av. W-3 da Caixa Econômica Federal de São Paulo sejam entregues ao Professor Eldonor de Almeida Pimentel que passará a ser responsável pela mesma.

Julgo de inteira justiça por ser o referido professor concursado em 1960 e não ter recebido residência na ocasião.

LUIZ CARLOS PUJOL



CARTORIO DO 2º OFÍCIO
RECONHECIMENTO

Reconheço a firma Luiz Carlos Pujol
Dou fé. Brasília, 17 de 1963
Em testemunho [assinatura] da verdade

ECD/mes

Para Eldonor Pimentel esta imagem figurava na memória como um reconhecimento aos serviços prestados à educação do Distrito Federal, alguns meses antes de ser demitido, após o início da ditadura militar, em 1964.

Outros entrevistados

Professora primária (1961), Cosete Ramos, que tem 81 anos.

A professora Marlene Cabrera, que havia trabalhado em 1963, no Elefante Branco, no período da associação. professora de filosofia da educação aposentada da UnB. Professora Marlene Cabrera, que ao pedir que desligasse o gravador, nos contou alguns bastidores importantes para entender o contexto político e educacional do período. Esta professora chegou a fazer parte do Conselho de Educação do DF, entre.

Professora primária (1961-1964), Maria Coeli. Mais tarde, esta professora realizou trabalhos como cineasta, com documentários importantes para a memória da educação do DF. Maria Coeli tem 81 anos.

Cláudio Almeida, estudante secundarista no Caseb (1960), no Elefante Branco (1961-1963) e no CEAM (1964). Cláudio participou do movimento estudantil secundarista e universitário, militou na Ação Popular (AP) e junto a Honestino Guimarães. Participou como depoente na Comissão Nacional da Verdade, em 2013. Cláudio tem 79 anos.

Professora Ivone Rodrigues Costa e seu filho. Ivone trabalhou na Escola de Aplicação desde 1961. A professora Ivone tem 95 anos.

Ao longo do ano de 2022, após tomarmos a decisão da mudança do foco temporal para os anos de 1960 a 1964, realizamos 14 entrevistas, com aprofundamentos diferentes:

- a) sendo 7 entrevistas com professores pioneiros;
- b) 3 pesquisadores do MUDE;
- c) 2 que vivenciaram o contexto histórico;
- d) 2 conversas com familiares de pioneiros.

Em um outro trabalho apresentaremos um diálogo e a íntegra das entrevistas com outros sujeitos do mesmo período histórico, com seus depoimentos e pontos de vistas.

ANEXO I – PROFESSORAS PIONEIRAS ASSINARAM CARTA EM 26 DE JULHO DE 1960, REIVINDICANDO CONDIÇÕES DE MORADIA etc.

- | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Cecília de Queirós Campos | 21. Renée Pinheiro Borges | 50. Dulce Helena C????ner de ? |
| 2. Nunciata Peres | 22. Ivone Felipe | 51. ????? Ribeiro de Barros |
| 3. Alíria Pereira Reis | 23. Benedita Araújo dos Santos | 52. Corina Rodrigues Franco |
| 4. Maria Eunice Rodrigues Cardim | 24. Carmélia Caneiro da Silva | 53. Toioko koi |
| 5. Maria Marta Cintra | 25. Teresinha de Jesus Farias | 54. Guiomar Mathes???? Maia |
| 6. G.???? Maria Campos | 26. Hilda ???? Pinheiro Martins | 55. Eli de Car???? Falcon |
| 7. Lea de Araújo Pinto | 27. Heloisa Bernstein | 56. Ezilda R. Santana |
| 8. Marli Godói Creche | 28. Jocelina Nascimento Coronado??? | 57. Hilda R. Santana |
| 9. Emyrene Fereira da Silva | 29. Mileno Marim | 58. Maria Luzia Peres Caldeira |
| 10. Vilma Lima Branco | 30. Marco Antônio de Moraes | 59. Ivone Tavares Sobral |
| 11. Camila Duarte Machado | 31. Hermóneges ??????Joanes | 60. Nilza Maria Cardos |
| 12. Den Valentin Bernardo | 32. Odete Carvalho de Araújo | 61. Abigail de Sousa Campos |
| 13. Regina C.???? Novaes | 33. Cármen Ba????? | 62. Dulcemire de Oliveira |
| 14. Noen?? Ulha??? | 34. Eli Magalhães Freire | 63. Otamar de Carvalho Lira |
| 15. M. L. Carvalho | 35. B(ou)P????????? de Aguiar | 64. Maria Auxiliadora Pinto |
| 16. Dorali Batista | 36. Nilza Vaiano | 65. Ana Feliz de Sousa |
| 17. Maria Jose dos Santos | 37. Nilce Vieira Machado | 66. Teresinha de Jesus Paiva |
| 18. Maria do Carmo Ferreira Pinto | 38. Lilia Magnavita | 67. Marisa Aguiar Braga |
| 19. Maria José dos Passos Santos | 39. Mara Teresa de Faria | 68. Nirce Neves Barreto |
| 20. Glória Peres Bar??? | 40. Neuza Tristão de Paiva | 69. Rita Maria Sampaio |
| | 41. Francisca de (B)Melo Vieira | 70. Maria Nice Almeida |
| | 42. Ivone Ferreira | 71. Gracinda de Vasconcelos |
| | 43. ???? Cavalcante de Albuquerque | 72. Lêda Tâmega Ribeiro |
| | 44. Clara Pastora Leite | 73. Lair Teixeira Mendes Levi |
| | 45. Vilma Resende ????? | 74. Mair Pereira Lima |
| | 46. Paula ???ssinelli Rodrigues | 75. Silvia Carvalho |
| | 47. Maria Aparecida de Andrade | 76. Maria José Lamounier |
| | 48. Teresinha de Jesus Soares | 77. Alei Sales |
| | 49. Vanda de Castro | 78. Maria Luísa da Silva |
| | | 79. Siomara Iob(??) |
| | | 80. Mirilio (???) Pfeislieker(?) |

Em ordem		
		49. Maria Jose dos Santos
		50. Maria José Lamounier
		51. Maria Luísa da Silva
		52. Maria Luzia Peres Caldeira
		53. Maria Marta Cintra
		54. Maria Nice Almeida
		55. Marisa Aguiar Braga
		56. Marli Godói Creche
		57. Mileno Marim
		58. Neuza Tristão de Paiva
		59. Nilce Vieira Machado
		60. Nilza Maria Cardos
		61. Nilza Vaiano
		62. Nirce Neves Barreto
		63. Noen?? Ulha??? Amorim
		64. Nunciata Peres
		65. Odete Carvalho de Araújo
		66. Otamar de Carvalho Lira
		67. Paula ???ssinelli Rodrigues
		68. Regina C.???? Novaes
		69. Renée Pinheiro Borges
		70. Rita Maria Sampaio
		71. Silvia Carvalho
		72. Siomara Iob(??)
		73. Teresinha de Jesus Farias
		74. Teresinha de Jesus Paiva
		75. Teresinha de Jesus Soares
		76. Toioko koi
		77. Vanda de Castro
		78. Vilma Lima Branco
		79. Vilma Resende ????
		80. Mirilio (???) Pfeislieker(?)
alfabética	19. Eli de Car???? Falcon	
	20. Eli Magalhães Freire	
1. ????	21. Emyrene Fereira da Silva	
Albuquerque	22. Ezilda R. Santana	
2. ?????	23. Francisca de (B)Melo Vieira	
Ribeiro de	24. G.???? Maria Campos	
Barros	25. Glória Peres Bar???	
3. Abigail de Sousa	26. Gracinda de Vasconcelos	
Campos	27. Guiomar Mathes???? Maia	
4. Alei Sales	28. Heloisa Bernstein	
5. Alíria Pereira Reis	29. Hermóneges ??????Joanes	
6. Ana Feliz de Sousa	30. Hilda ????	
7. B(ou)P???????? de	31. Hilda R. Santana	
Aguiar	32. Ivone Felipe	
8. Benedita Araújo dos	33. Ivone Ferreira	
Santos	34. Ivone Tavares Sobral	
9. Camila Duarte	35. Jocelina Nascimento	
Machado	Coronado???	
10. Carmélia Caneiro da	36. Lair Teixeira Mendes Levi	
Silva	37. Lea de Araújo Pinto	
11. Cármen Ba?????	38. Lêda Tâmega Ribeiro	
12. Cecília de Queirós	39. Lilia Magnavita	
Campos	40. M. L. Carvalho	
13. Clara Pastora Leite	41. Mair Pereira Lima	
14. Corina Rodrigues	42. Mara Teresa de Faria	
Franco	43. Marco Antônio de Moraes	
15. Den Valentin	44. Maria Aparecida de Andrade	
Bernardo	45. Maria Auxiliadora Pinto	
16. Dorali Batista	46. Maria do Carmo Ferreira Pinto	
17. Dulce Helena	47. Maria Eunice Rodrigues	
C????ner de ?	Cardim	
18. Dulcemire de	48. Maria José dos Passos Santos	
Oliveira		

ANEXO II – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA RENÉE SIMAS E ELDONOR PIMENTEL (NA CASA DE RENÉE) – 1º ENCONTRO

(Entrevista realizada em 5 de agosto de 2021, por Erlando Rêses e Antonio Carlos Souza) As questões da organização dos professores.

I - Antes da Associação (APPEMB):

- 1) Como foi a situação da chegada dos “60 de 60”, para a Educação Média no Caseb?
- 2) E como era a situação dos professores que já estavam aqui, das séries iniciais, vinculados a Novacap?
- 3) Como era situação salarial dos dois grupos? Iguais? Próximas?
- 4) Após o final do ano de 1960 e antes do início do ano letivo de 1961, houve a primeira demissão de professores. Como foi?
- 5) Como foi a transição da situação do regime de trabalho, antes prevista como jornada de 40 horas, com o tempo integral?
- 6) Como se deu o processo de criação da APPEMB?
- 7) Como era a jornada de trabalho, no Caseb, e em outras escolas em 1960 e 1961, do DF?
- 8) Como se deu a separação dos dois grupos de professores das duas escolas (Caseb e o Elefante Branco)?

II - Com a Associação

- 9) Após a renúncia de Jânio Quadros, houve uma carta da APPEMB, assinado por Eldonor Pimentel, se posicionando em apoio a posse de João Goulart. Como foi este contexto externo e dentro da associação?
- 10) O sentimento da oposição entre: o “nacionalismo” e o imperialismo; [Guerra Fria]
- 11) Onde ficava a sede a associação? Como foi o processo de sumiço dos armários/arquivos?
- 12) Como funcionou a experiência de alfabetização na sede da Associação?
- 13) A associação dos professores do ensino primário, e a influência da Friedman?
- 14) Como foi o processo de pedido de demissão coletiva da direção do setor de Educação Média?

- 15) Como foi a gestão do secretário Pujol e a relação com a APPEMB?
- 16) Em que contexto, em final de março de 1964, Pompeu de Sousa se torna secretário da Educação?

III – APÓS Associação e com o golpe, de abril de 1964

- 17) Como foi o IPM (Inquérito Policial Militar), até outubro de 1964?
- 18) O depoimento da professora Ercilda Ramos, no IPM? Como ela descreva a Associação e seus membros? Fala sobre outras escolas e estudantes secundários.
- 19) O processo de controle e intimidação de professores nas escolas;
As perguntas vêm numa sequência histórica e servem como fio condutor. Não precisa necessariamente que todas devam ser feitas.

**ANEXO III – PERGUNTAS PARA A CONVERSA COM ELDONOR PIMENTEL,
EM 27 DE NOVEMBRO DE 2021 (2º E 3º ENCONTROS)**

- 1) Tem conhecimentos dos professores primários aprovados no concurso nacional da Caseb?
[Hidelbrand comenta sobre uns 120 professores primários e os “60 de 60”...]
- 2) Quais lembranças têm da 1ª greve de professores, em 12 a 18 de setembro de 1960?
- 3) Houve uma carta assinada por cerca de 80 professores, em 28 de julho de 1960.
- 4) Teve um manifesto publicado em jornal, onde assinam cerca de 80 professores
- 5) A Associação Profissional dos Professores Primários, (APPPB), foi fundada em 15/10/1960, no mesmo dia da APPEMB. Tem lembrança sobre a discussão com os professores primários, em 1960? E depois, já com as associações formadas?
- 6) Conheceu a professora Cecília Queirós Campos? Ela acabou colaborando com o jornal Correio Braziliense. [parece que não continuou como professora, não?]
- 7) Nos primeiros anos da Educação no DF tivemos três greves:
 - a) De 16 a 18 de setembro de 1960; antes das associações;
 - b) Maio de 1962, com a ocupação das casas;
 - c) Primeiro semestre de 1963 (greve da municipalização);
- 8) Com a transformação da APPEMB para a APPEPSB, 1962, como ficou a convivência com os professores da educação primária?
- 9) Conheceu a professora Maria Marta Cintra, professora primária? [e outras que vieram de Pernambuco...]
- 10) Lembra com era a remuneração dos dois segmentos da categoria?
- 11) Na greve de maio de 1962, algumas assembleias importantes:
 - a) A participação de dona Nehyta Ramos e de Cosete Ramos...
 - b) Os noticiários dizem sobre o risco de demissão de professores;
 - c) Em assembleia, é votada a não continuidade da participação na greve dos professores primários;
 - d) Entendia-se que os professores do ensino médio estavam assegurados a promessa de moradia. Mas parece que para os primários, não?!?;
 - e) Com foi (era) a participação dos professores primários?
- 12) Como foi o final da greve e a promessa das casas, em maio de 1962?
- 13) Como foi o processo de mobilização junto aos professores primários?
- 14) Como foi o processo de demissão coletiva, no segundo semestre de 1963?
- 15) Como foi a retomada da discussão com o prefeito de Brasília para a composição das direções de escola e do novo secretário de educação em final de março de 1964, com

Pompeu de Sousa?

16) Como o processo de registro da Associação de professores? No início e no fim?



Eldonor Pimentel, seus filhos e Fábio Bruno. Arquivo pessoal de Eldonor.